

**Heterogenität und Leistungsverhalten  
erwachsener Lerner in einer  
musikalischen Ausbildungssituation**

**Eine explorative Studie zum  
Instrumentalen Gruppenunterricht im  
Schulpraktischen Klavierspiel**

**Inaugural-Dissertation**  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät I  
der  
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von  
**Sonja Christel Ulrich**  
aus Würzburg

Erstprüfer: Prof. Dr. Friedhelm Brusniak  
Zweitprüfer: Prof. Dr. Andreas C. Lehmann

Tag des Kolloquiums: 02.08.2011

# Kurzfassung

Gegenstand der vorgestellten Dissertation war die Untersuchung von grundlegenden Prozessen und Faktoren, die das Leistungsverhalten erwachsener Lerner im Instrumentalen Gruppenunterricht (IGU) bestimmen. Den Rahmen der Untersuchung bildete eine universitäre Lehrveranstaltung, in der schulpraktische Klavierkenntnisse in Lerngruppen von jeweils acht Teilnehmern vermittelt wurden (N= 52). Für die Datenerhebung wurde ein Mixed Methods Design verwendet, das qualitative und quantitative Methoden miteinander verknüpfte, was eine umfassende und vielschichtige Analyse des IGU erlaubte.

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Analyse der musikbiographischen, soziodemographischen und motivationalen Voraussetzungen der Studierenden, welche die heterogenen Ausgangsbedingungen innerhalb der Lerngruppen verdeutlichte, die typisch für den universitären Kontext sind. Anhand einer biographisch orientierten Beschreibung, die verschiedene Prototypen studentischer Lerner herausstellte, konnten typische Reaktionsweisen und Lernschwierigkeiten im IGU erklärt werden. Die anschließende Evaluation des Unterrichts gab ein detailliertes Bild über die Vor- und Nachteile des IGU aus der Sicht erwachsener Lerner und erläuterte, welche Rolle Faktoren wie die Zusammenstellung der Gruppen und die eigene Leistungsposition dabei spielten. Die Heterogenität der Lerngruppen wurde sowohl anhand der subjektiven Einschätzung der Studierenden als auch über die Messung bestimmter Merkmale (Psychomotorik, Notenkenntnisse, AMMA, Selbstkonzept) bestimmt, letztere wurden auch hinsichtlich der Entwicklung im Kursverlauf (Pre-/Posttest) überprüft. Als Indikator für das Leistungsverhalten diente die investierte Übzeit, gemessen in Übedauer und Übehäufigkeit. Auf dieser Grundlage konnte der Einfluss verschiedener Faktoren auf das Übeverhalten abgeprüft und in einem Modell zusammenfasst werden, welches das komplexe Zusammenspiel von gruppenspezifischen, personenbezogenen, institutionellen und organisatorischen Einflussfaktoren veranschaulichte.

Die Daten deuten darauf hin, dass gruppenspezifische Faktoren den Lernerfolg im IGU weniger stark beeinflussen als bislang vermutet. Vielmehr bestimmen personenbezogene – und damit gruppenunabhängige – Faktoren die Nutzung des Unterrichtsangebots und die Übeinvestition. Wie am Beispiel von Spätstudierenden demonstriert, war der Lernhabitus des Einzelnen letztendlich die entscheidende Determinante für das Leistungsverhalten. Die Ergebnisse zeigen auch, dass schulpraktische Lerninhalte – bei entsprechender Qualifikation der Lehrkraft und unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien der Gruppenzusammenstellung – erfolgreich und effizient vermittelt werden können, was für die Integration des IGU in die Lehrerbildung spricht. Für eine ausreichende und nachhaltige berufliche Vorbereitung der Studierenden ist jedoch eine Ausweitung des Unterrichtsangebots auf mehrere Semester unbedingt erforderlich, da diese im momentan verfügbaren Zeitrahmen weder im Gruppen- noch im Einzelunterricht zu leisten ist.

Schlagwörter: Instrumentaler Gruppenunterricht, musikalisches Lernen im Erwachsenenalter, Lehrerbildung, Schulpraktisches Spiel, Üben, Klavier, Heterogenität, Leistungsverhalten in Gruppen, Köhler-Effekt, Selbstkonzept, Lernerfolg von Spätstudierenden, Zeitbudget von Studierenden, Organisation selbstgesteuerter Studienanteile.

# Danksagung

Frauke Grimmer betitelte ihre Studie mit erwachsenen Klavierschülern „Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte“. Sie verdeutlicht, wie unterschiedlich der Zugang zum Klavierspiel bei vielen Erwachsenen ist und wie schwierig der Prozess der Selbstfindung. Auch das Schreiben einer Doktorarbeit verläuft nur in den wenigsten Fällen ohne Unterbrechungen, sondern fällt oftmals in eine Phase des frühen mittleren Lebensalters, das durch lebensgeschichtliche Veränderungen geprägt ist, die sich auf den Schreibprozess auswirken. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass ein Großteil aller Dissertationsvorhaben scheitert. Dass diese Arbeit nicht dazu zählt, hing sicherlich damit zusammen, dass ich im Verlaufe des Entstehungsprozesses ein Netzwerk von Menschen hatte, die mich unterstützt und an mein Vorhaben geglaubt haben. An dieser Stelle möchte ich daher all jenen danken, die mit daran beteiligt waren, dass diese Arbeit zustande kam, sich weiterentwickelte und abgeschlossen werden konnte.

Im Hinblick auf die wissenschaftliche Betreuung stellte die Arbeit eine Besonderheit dar, weil sowohl musikpädagogische als auch musikpsychologisch-empirische Fragestellungen behandelt wurden, die eine Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinaus erforderten. Mein besonderer Dank gilt daher den beiden Betreuern meiner Arbeit: Prof. Dr. Friedhelm Brusniak von der Universität Würzburg und Prof. Dr. Andreas C. Lehmann von der Hochschule für Musik Würzburg. Durch ihre unterschiedlichen Kenntnisse und Forschungsschwerpunkte fand ich die notwendige Unterstützung und Hilfe und somit die bestmögliche Betreuung. Auch konnte ich die Arbeit in Kolloquien beider Institutionen vorstellen und entsprechende Rückmeldung der Professoren und Studierenden erhalten, was sehr hilfreich war.

Bei Prof. Dr. Brusniak möchte ich mich für den Mut und das Vertrauen bedanken, mit dem Schulpraktischen Klavierspiel ein Projekt zu initiieren, das in dieser Form im Rahmen der universitären Ausbildung in Deutschland neu war. Gerade in Anbetracht der Vorbehalte, die dem Gruppenunterricht von vielen Seiten entgegengebracht wurden und werden, war ich in der glücklichen Lage, mit ihm einen Entscheidungsträger zu finden, der den Mut für ungewöhnliche Lösungen hat. Er hat mir sowohl im Studium als auch während meiner Doktorarbeit und in der Arbeit als Dozentin am Lehrstuhl für Musikpädagogik immer wieder die notwendigen Freiräume eröffnet, die es mir ermöglichten, meinen eigenen Weg in Forschung und Lehre zu gehen.

Prof. Dr. Andreas C. Lehmann von der Hochschule für Musik hat das Dissertationsvorhaben von seiner Entstehung über die Datenerhebung bis zur Auswertung und Diskussion begleitet. Er hat mich dazu ermutigt, meine Arbeitsergebnisse auf nationaler und internationaler Ebene vorzustellen und den Austausch mit Kollegen zu suchen. Seine wissenschaftliche und pädagogische Arbeit waren mir immer ein Vorbild und eine Motivationsquelle. Vor allem möchte ich mich dafür bedanken, dass er in den schwierigen Phasen der Arbeit nie das Interesse verloren und an mich als Wissenschaftlerin geglaubt hat.

Ausgangspunkt der Arbeit waren meine eigenen Erfahrungen als Instrumentallehrerin im Gruppenunterricht an einer privaten Musikschule, wodurch sich die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der Yamaha Music Academy ergab. Asmus Hintz ermöglichte es, dass die Instrumente

kostenlos von der Firma Yamaha zur Verfügung gestellt werden konnten, Frau Maria Evers und Patrick Onrust unterstützten mich in der Planungsphase.

David Andruss öffnete seinen Unterricht vorbehaltlos für mich, was mir überhaupt erst ermöglichte eine wissenschaftliche Untersuchung durchzuführen. Mit ihm stand dem Projekt ein erfahrener Klavierpädagoge zur Verfügung, der einen qualitativ hochwertigen Unterricht gewährleistete und der mir in zahlreichen Gesprächen wertvolle Hinweise für die Interpretation der Ergebnisse gab. Die Projektteilnehmer brachten trotz ihres vollen Stundenplans die zusätzliche Zeit für die umfangreiche Datenerhebung auf und erlaubten mir teilweise sehr persönliche Einblicke in ihren musikalischen Werdegang, ihr Übeverhalten und die Wahrnehmung der Unterrichtssituation. Stephan Goldhahn unterstützte mich tatkräftig bei den Trillertests und der Rekrutierung einer Kontrollgruppe.

Dr. Nicola Maier-Michalitsch und Gabriele Prass-Mendow danke ich ganz besonders für die zahlreichen fachlichen und persönlichen Diskussionen, die Hilfe beim Korrekturlesen und die langjährige Unterstützung. Den Teams von B2 International und B2i Healthcare – insbesondere Dr. Balázs Bánfai und Magdolna Marosvári – danke ich dafür, dass sie mir die notwendigen Freiräume zum Schreiben bereitstellten und mich druck- und softwaretechnisch bestens versorgten, Dr. Lilla Hardi und Orsolya Bali für die Hilfe bei psychologischen Fragestellungen. Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kollegen von der Universität Würzburg Elke Szczepaniak und Wolfgang Friedrich, die immer ein offenes Ohr für meine Arbeit hatten und mich zum Weitermachen motivierten. Wichtige Anregungen ergaben sich auch in Gesprächen mit Dr. Thomas Grosse, Dr. Robert Woody, Martine Streib, Julia Grimmer, Claudia Closmann, Matthias Traumann, Ana Herrero Wallace und Monika von Rotenhan, für die ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

Abschließend gilt mein besonderer Dank meinen (deutschen und amerikanischen) Familienmitgliedern, die in all den Jahren immer an meiner Seite standen und mir den notwendigen Rückhalt für diese Arbeit gaben: Meiner Mutter Marianne Winkler, Lothar Breitenbach, Ken und June Ulrich, Lila und Junior Schaefer, Hilda Ulrich und vor allem meinem Mann Brandon.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Kurzfassung .....</b>	<b>3</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>4</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>13</b>
1.1 Hintergrund .....	13
1.2 Begründung der Arbeit.....	14
1.3 Aufgaben und Ziele .....	15
1.4 Aufbau der Arbeit .....	17
<b>2 Lernen und instrumentales Lernen in Gruppen.....</b>	<b>19</b>
2.1 Begriffsbestimmungen .....	19
2.1.1 Die Gruppe .....	19
2.1.2 Gruppenunterricht .....	21
2.1.3 Instrumentaler Gruppenunterricht .....	21
2.2 Musikalischer Fertigkeitserwerb in der Gruppe.....	24
2.2.1 Literaturüberblick.....	24
2.2.2 Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen.....	25
2.2.2.1 Gruppenspezifische Lernfelder.....	27
2.2.2.2 Für die Gruppe geeignete Lernfelder.....	28
2.2.2.3 Dem Einzel- und Partnerunterricht zugeordnete Lernfelder .....	30
2.3 Leistungsverhalten in Lerngruppen.....	31
2.3.1 Leistungsfördernde Faktoren.....	32
2.3.1.1 Motivation .....	32
2.3.1.2 Voneinander Lernen .....	36
2.3.1.3 Festigung von Lerninhalten .....	38
2.3.1.4 Förderung des Übens .....	39
2.3.2 Leistungshemmende Faktoren.....	42
2.3.2.1 Heterogenität von Lerngruppen.....	42
2.3.2.2 Unterrichtsstörungen .....	53
2.3.2.3 Mangelnde Zuwendung und Beeinträchtigung des Übens .....	55
2.3.2.4 Mangelnde Gruppenkompetenz der Lehrkräfte.....	57
2.3.3 Andere Faktoren .....	59

2.3.3.1	Gruppengröße .....	59
2.3.3.2	Dauer der Unterrichtseinheit .....	62
2.3.3.3	Selbstkonzept .....	62
2.3.4	Formen der Leistungsentwicklung in Gruppen und Synthese .....	64
<b>3</b>	<b>Instrumentales Lernen im Erwachsenenalter .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Begriffsbestimmung Erwachsenenalter .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Determinanten musikalischer Leistung im Erwachsenenalter .....</b>	<b>69</b>
3.2.1	Leistungsfördernde Faktoren .....	69
3.2.1.1	Anregungsfaktoren .....	69
3.2.1.2	Selektive Optimierung.....	72
3.2.2	Leistungshemmende Faktoren .....	74
3.2.2.1	Physisch bedingte Probleme.....	74
3.2.2.2	Kognitive Veränderungen .....	76
3.2.2.3	Neurophysiologische Veränderungen .....	78
3.2.2.4	Psychische und psychomotorische Lernschwierigkeiten .....	79
3.2.2.5	Zeitbedingte Einschränkungen .....	80
<b>3.3</b>	<b>Institutionen instrumentaler Erwachsenenbildung .....</b>	<b>82</b>
3.3.1	Freizeitbereich.....	82
3.3.1.1	Musikschulen .....	83
3.3.1.2	Volkshochschulen .....	85
3.3.2	Professioneller Bereich .....	87
3.3.2.1	Musikausbildungsstätten .....	87
3.3.2.2	Fortbildungseinrichtungen .....	90
<b>3.4</b>	<b>Schulpraktisches Klavierspiel in der Lehrerbildung.....</b>	<b>91</b>
3.4.1	Schulpraktisches Klavierspiel in Gruppen: Class Piano .....	92
3.4.2	Unterrichtsinhalte und Fertigkeitserwerb .....	93
3.4.3	Studiensituation und Studienmotivation .....	95
3.4.4	Schulpraktisches Instrumentalspiel im Lehramtsstudium .....	96
<b>4</b>	<b>Untersuchungsdesign .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1</b>	<b>Personelle und organisatorische Rahmenbedingungen.....</b>	<b>99</b>
4.1.1	Der Dozent .....	99
4.1.2	Unterrichtsraum und -instrumente .....	100
4.1.3	Zusammenstellung und Größe der Lerngruppen .....	101
4.1.4	Unterrichtsorganisation und Leistungsnachweis .....	103
4.1.5	Unterrichtsmaterialien.....	104
<b>4.2</b>	<b>Untersuchungsmethoden und -inhalte .....</b>	<b>104</b>
4.2.1	Befragungen: Kombination qualitativer und quantitativer Daten.....	105
4.2.1.1	Fragebogen zur musikalischen Biographie .....	105



4.2.1.2	Übetagebücher .....	106
4.2.1.3	Fragebogen zum Kursende .....	107
4.2.1.4	Gruppeninterview .....	107
4.2.1.5	Lehrerevaluation .....	108
4.2.2	Psychometrische Tests: Messung ausgewählter Variablen .....	109
4.2.2.1	Allgemein musikalische Fertigkeiten (Notenlesen, AMMA).....	109
4.2.2.2	Motorische Fertigkeiten (Trillergeschwindigkeit, Tipp-Test).....	112
4.2.2.3	Musikalisches Selbstkonzept .....	113
4.2.3	Unterrichtsvideos: Dokumentation des Gruppenunterrichts .....	114
<b>4.3</b>	<b>Zeitlicher Ablauf und Übersicht der Erhebungsinstrumente .....</b>	<b>115</b>
<b>5</b>	<b>Beschreibung der Stichprobe.....</b>	<b>119</b>
<b>5.1</b>	<b>Soziodemographische Angaben .....</b>	<b>119</b>
<b>5.2</b>	<b>Motivation zur Kursteilnahme.....</b>	<b>122</b>
<b>5.3</b>	<b>Aktuelle musikalische Aktivitäten .....</b>	<b>124</b>
5.3.1	Haupt- und Nebeninstrumente .....	124
5.3.2	Häufigkeit des Musizierens und Anzahl erlernter Instrumente.....	126
5.3.3	Engagement in Musikgruppen und Lehrtätigkeit.....	126
<b>5.4</b>	<b>Musikalische Werdegänge .....</b>	<b>127</b>
5.4.1	Instrumentalkenntnisse .....	127
5.4.2	Instrumentalunterricht .....	128
5.4.2.1	Erster Instrumentalunterricht und Anfangsinstrument .....	128
5.4.2.2	Instrumentalunterricht auf dem Hauptinstrument.....	129
5.4.3	Unterrichtsformen und Institutionen .....	130
<b>5.5</b>	<b>Biographie und Leistungsverhalten in Gruppen.....</b>	<b>133</b>
5.5.1	Klavierfortsetzer .....	134
5.5.2	Die Halb-Profis .....	137
5.5.3	Die Späteinsteiger .....	139
5.5.4	Die Blasmusiker .....	142
5.5.5	Biographisch bedingte Unterschiede im Übeverhalten .....	144
<b>6</b>	<b>Beurteilung des Unterrichts.....</b>	<b>147</b>
<b>6.1</b>	<b>Unterrichtsbedingungen .....</b>	<b>147</b>
6.1.1	Unterrichtsatmosphäre und soziale Motivation.....	147
6.1.2	Gruppengröße.....	149
6.1.3	Dauer und Rhythmus der Unterrichtseinheiten .....	151
<b>6.2</b>	<b>Unterrichtsmaterialien.....</b>	<b>153</b>
<b>6.3</b>	<b>Unterrichtsinhalte .....</b>	<b>155</b>
<b>6.4</b>	<b>Dozent.....</b>	<b>161</b>
6.4.1	Quantitative Erhebung: Evaluationsbogen.....	162

6.4.2	Qualitative Daten: Offene Fragen und Interviews .....	163
<b>6.5</b>	<b>Gruppenzusammensetzung und Leistungsunterschiede .....</b>	<b>166</b>
6.5.1	Allgemeine Einschätzung der Heterogenität .....	166
6.5.2	Heterogenität im Vergleich der Lerngruppen .....	167
6.5.3	Häufigkeit von Leistungsunterschieden .....	169
6.5.4	Umgang mit Leistungsunterschieden in der Unterrichtssituation .....	170
<b>7</b>	<b>Entwicklung ausgewählter Variablen .....</b>	<b>175</b>
<b>7.1</b>	<b>Notenlesefähigkeit .....</b>	<b>175</b>
7.1.1	Verteilung und Entwicklung über ein Semester .....	175
7.1.2	Entwicklung über zwei Semester .....	176
7.1.3	Notenkenntnisse im Gruppenvergleich .....	177
7.1.4	Notenkenntnisse und andere Variablen .....	179
<b>7.2</b>	<b>Advanced Measures of Music Audiation (AMMA) .....</b>	<b>181</b>
7.2.1	Verteilung der Testwerte und Entwicklung über ein Semester .....	181
7.2.2	Entwicklung über zwei Semester .....	182
7.2.3	AMMA im Gruppenvergleich .....	183
7.2.4	AMMA und andere Variablen .....	184
<b>7.3</b>	<b>Psychomotorik .....</b>	<b>185</b>
7.3.1	Verteilung der Testwerte und Entwicklung über ein Semester .....	186
7.3.2	Trillergeschwindigkeit von Klavieranfängern und Klavierfortsetzern .....	188
7.3.3	Entwicklung über zwei Semester .....	188
7.3.4	Trillergeschwindigkeit im Vergleich der Lerngruppen .....	189
7.3.5	Trillergeschwindigkeit und Leistungsunterschiede .....	191
7.3.6	Trillergeschwindigkeit und andere Variablen .....	192
7.3.7	Trillergeschwindigkeit und Fertigkeiten im Maschineschreiben .....	193
<b>7.4</b>	<b>Bereichsspezifisches Selbstkonzept .....</b>	<b>195</b>
7.4.1	Verteilung und Entwicklung über ein Semester .....	195
7.4.2	Selbstkonzept und Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe .....	198
7.4.3	Selbsteingeschätzte Kenntnisse und tatsächliche Testergebnisse .....	201
<b>8</b>	<b>Üben und Leistungserwerb .....</b>	<b>203</b>
<b>8.1</b>	<b>Quantitative Daten zum Üben .....</b>	<b>204</b>
8.1.1	Verteilung und Entwicklung der Übezeiten .....	204
8.1.2	Übezeiten und Semesterlänge .....	206
8.1.3	Übezeiten im Lerngruppenvergleich .....	208
<b>8.2</b>	<b>Üben und Leistungserwerb aus der Sicht der Teilnehmer .....</b>	<b>210</b>
8.2.1	Selbsteinschätzung des Übeverhaltens .....	210
8.2.2	Bewertung des Lernfortschritts .....	211
8.2.3	Probleme beim Üben .....	214

8.2.3.1 Probleme physiologischer Natur .....	214
8.2.3.2 Probleme mit Lerninhalten .....	216
<b>8.3 Gruppenunabhängige Einflussfaktoren .....</b>	<b>217</b>
8.3.1 Warum das Üben ausfällt .....	217
8.3.2 Ausgangsmotivation .....	221
8.3.3 Musikbezogene Vorkenntnisse .....	224
8.3.3.1 Notenkennntnisse .....	224
8.3.3.2 Musizierpraxis .....	226
8.3.3.3 AMMA .....	227
8.3.4 Bereichsspezifisches Selbstkonzept und Übeverhalten .....	228
8.3.5 Psychomotorische Voraussetzungen .....	229
8.3.6 Lebensalter .....	231
<b>8.4 Gruppenabhängige Einflussfaktoren .....</b>	<b>233</b>
8.4.1 Motivation .....	233
8.4.1.1 Leistungsorientierte Motivation .....	233
8.4.1.2 Soziale Motivation durch Übepartnerschaften .....	234
8.4.2 Heterogenität der Lerngruppe .....	236
<b>8.5 Fallbeispiele zum Übeverhalten in einzelnen Lerngruppen .....</b>	<b>240</b>
<b>9 Schlussteil .....</b>	<b>245</b>
<b>9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>245</b>
9.1.1 Theoretischer Hintergrund und Untersuchungsdesign .....	245
9.1.2 Ergebnisse der Situationsanalyse zum IGU in der Lehrerausbildung .....	250
9.1.3 Ergebnisse zum IGU aus der Sicht erwachsener Lerner .....	253
9.1.4 Ergebnisse zur Entwicklung ausgewählter Variablen im IGU .....	256
9.1.5 Ergebnisse zur Rolle der Heterogenität beim Leistungserwerb .....	258
<b>9.2 Modell zum Übeverhalten in Gruppen .....</b>	<b>260</b>
<b>9.3 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>263</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>269</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>287</b>
<b>Fragebogen zur musikalischen Biographie .....</b>	<b>288</b>
<b>Übetagebuch .....</b>	<b>292</b>
<b>Fragebogen zum Kursende .....</b>	<b>293</b>
<b>Interview-Leitfaden .....</b>	<b>298</b>
<b>Lehrerevaluation .....</b>	<b>299</b>
<b>Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept .....</b>	<b>300</b>
<b>Triller-Test (excel-sheet) .....</b>	<b>301</b>

<b>Notenlese-Test Violinschlüssel .....</b>	<b>302</b>
<b>Notenlese-Test Bassschlüssel .....</b>	<b>303</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>304</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>305</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>307</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Hintergrund

Die universitäre Ausbildung von angehenden Lehrern und Lehrerinnen im Fach Musik verläuft am Schnittpunkt zwischen Forschung und Praxis, zwischen verfügbaren Ressourcen und der Sicherung von Qualitätsstandards. Den Anforderungen der beruflichen Praxis kann nur dann Genüge getan werden, wenn finanzielle und personelle Mittel optimal eingesetzt werden und Forschung und Lehre Hand in Hand gehen, um eine kompetenzorientierte Lehrerbildung zu gewährleisten. Die Aufgabe der Evaluationsforschung besteht darin, bestehende Maßnahmen zu überprüfen, neue Formen des Kompetenzerwerbs auszuloten und damit eine Basis für Entscheidungen der Handlungsträger zu schaffen. Hierzu will die vorliegende Dissertation einen Beitrag leisten.

Die Arbeit entstand im institutionellen Rahmen der Ausbildung von Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Würzburg. Angehende Grund- und Hauptschullehrer müssen nach der gültigen Prüfungsordnung (LPO I) Kenntnisse im „Schulpraktischen Spiel auf einem Akkordinstrument“ – Gitarre oder Klavier – erwerben und diese im Staatsexamen nachweisen. Zum damaligen Zeitpunkt wurden schulpraktische Kenntnisse als Teil des regulären Klavier-Einzelunterrichts vermittelt, welcher allerdings schwerpunktmäßig auf die Erarbeitung von Repertoirestücken ausgerichtet war. In Anbetracht der kurzen Unterrichtseinheiten (22.5 Min) war es für die Klavierpädagogen zum einen schwierig, die für die Berufspraxis notwendigen Lerninhalte wie Liedbegleitung, Improvisation und Transposition adäquat einzubeziehen. Zum anderen wurden sie in der eigenen, vorwiegend künstlerisch ausgerichteten Ausbildung nur bedingt auf die Vermittlung solcher Kenntnisse vorbereitet, so dass dieser Bereich bei den Lehrkräften entsprechend unbeliebt war. Studierenden, die ein anderes Hauptinstrument gewählt und damit keinen Klavier-Einzelunterricht hatten, stand lediglich die Möglichkeit offen, einen (Gruppen-)Kurs für Schulpraktisches Spiel auf der Gitarre zu besuchen. Aus zahlreichen Anfragen wurde gleichwohl deutlich, dass bei vielen Studierenden der Wunsch bestand, Grundlagen im Klavierspiel zu erwerben, die es ermöglichten, ein Klavier oder Keyboard in der Schule einzusetzen.

Diese Situation machte es notwendig, die Ausbildungsbedingungen im Schulpraktischen Klavierspiel zu verbessern. Dabei sollten Studierende mit Klavierkenntnissen berufsrelevante Fertigkeiten in einem eigenständigen Kurs erwerben können, ohne die für das Klavier zur Verfügung stehende Einzelunterrichtszeit einzuschränken. Zudem sollten interessierte Klavieranfänger die Möglichkeit haben, grundlegende Kenntnisse zu erlangen und schulpraktische Einsatzmöglichkeiten kennenzulernen. Ziel war es, einen möglichst großen Personenkreis zu erreichen und das Klavier als Alternative zur Gitarre für die Unterrichtspraxis verfügbar zu machen. Gerade angesichts der stetig steigenden Studentenzahlen war es wichtig, dass die Qualität der Ausbildung nicht gemindert wurde und das Unterrichtsangebot allen Studierenden offen stand.

Als Lösung bot sich eine am US-amerikanischen Modell der Piano Classes orientierte Lehrveranstaltung an, in der die Studierenden in Gruppen am Klavier unterrichtet wurden. Damit war zum einen eine längere und intensivere Ausbildung gewährleistet; zum anderen konnten auch Studierende erreicht werden, die sonst keinen Anspruch auf Klavierunterricht gehabt hätten. Da diese Art der Lehrveranstaltung zum damaligen Zeitpunkt in Deutschland kaum verbreitet war, bot sich damit die Gelegenheit, den Prozess über zwei Semester im Rahmen dieser Arbeit wissenschaftlich zu begleiten. Der genaue Ablauf der Untersuchung ist im methodischen Kapitel wiedergegeben (siehe 4.3).

## 1.2 Begründung der Arbeit

Die in Deutschland seit vielen Jahren geführte Diskussion um den Instrumentalen Gruppenunterricht, im Folgenden kurz als IGU bezeichnet, basiert fast ausschließlich auf Erfahrungsberichten aus der Unterrichtspraxis. Nur wenige empirische Studien nähern sich dem instrumentalen Lernen in Gruppen in systematischer und objektiver Weise, so dass kaum verbindliche Aussagen zu den Vor- und Nachteilen dieser Unterrichtsform gemacht werden können. Stattdessen ist der öffentliche Diskurs um den IGU nach wie vor stark subjektiv geprägt. Vielfach geht es mehr um strukturelle, politische und finanzielle Rahmenbedingungen als um die Erforschung der Grenzen und Möglichkeiten dieser Unterrichtsform.

Aus diesem Grund erschien es erforderlich, sich dem IGU im Rahmen einer empirischen Arbeit anzunähern, die den Lerner und die durch die Gruppe gesetzten Lernbedingungen zum Inhalt hat. Die Unterrichtssituation sollte auf möglichst vielen Ebenen erfasst werden, um so ein vielschichtiges Bild der Lerner und ihrer Reaktion auf die Lernbedingungen zu erhalten, weshalb sich eine multidimensionale Betrachtungsweise anbot. Ziel war es, objektive Aussagen zum Leistungserwerb in Gruppen zu machen und zu überprüfen, inwieweit sich die Unterrichtsform zur Vermittlung von schulpraktischen Fertigkeiten im Hochschulbereich eignet. Ausgangspunkt waren die in der Literatur zahlreich vorhandenen Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis sowie eine Studie an Musikschulen, die den IGU aus unterschiedlichen Perspektiven (Schüler, Lehrer, Musikschulleiter) analysierte (Schwanse, 2000). Für die vorliegende Arbeit stand aufgrund der universitären Rahmenbedingungen nur ein vergleichsweise kleiner Personenkreis zur Verfügung, so dass ein explorativer Ansatz, in dem verschiedene Methoden der Datenerhebung kombiniert werden konnten, am besten geeignet erschien. Im Gegensatz zu den vorhandenen Querschnittstudien zum IGU (z.B. Dudek, 2004; Grosse, 2006; Schwanse, 2000) erlaubte es das längsschnittlich angelegte Forschungsdesign, die Entwicklung ausgewählter Variablen (z.B. Notenkenntnisse, Selbstkonzept) über ein bzw. zwei Semester zu verfolgen. Im Hinblick auf anglo-amerikanische Arbeiten (z.B. Jackson, 1980; Weidenbach, 1994), die in der Regel streng hypothesengeleitet vorgehen und sich auf einzelne Aspekte des Lernens in Gruppen konzentrieren, stellte das Mixed Methods Design eine sinnvolle Erweiterung der Forschungsperspektive dar.

Heterogenität ist eines der Schlüsselthemen pädagogischer Forschung und Lehre, denn die Arbeit mit Gruppen bringt zwangsläufig die Auseinandersetzung mit den Leistungsunterschieden der Lerner mit sich. Obwohl die Problematik auch in musikpädagogischen Erfahrungsberichten aus der Praxis ausreichend reflektiert wird, gibt es bislang keine Grundlagenforschung zu diesem Bereich, die eine sachliche Diskussion des Themas ermöglichen würde. Aus diesem Grund lag es

nahe zu untersuchen, wie sich die Heterogenität einer Lerngruppe auf das Leistungsverhalten der Gruppenmitglieder auswirkt und ob die Leistungsunterschiede tatsächlich nachteilig sind, wie die Mehrzahl der Musiklehrkräfte annimmt (Schwanse, 2000, S. 186), oder ob sich aus der Vielfalt der Lerner auch Chancen ergeben, wie in der pädagogischen Literatur propagiert (z.B. Prengel, 1993; Richter, 2005). Auf Forschungsbedarf auf diesem Gebiet weist auch der australische Musikpädagoge Daniel (2005) in seiner Doktorarbeit hin, welche ebenfalls im universitären Kontext durchgeführt wurde: „To what extent does heterogeneous or homogeneous impact on the nature and efficacy of the group learning environment?“ (S. 320). In diesem Sinne widmet sich die vorliegende Arbeit einer zentralen Fragestellung, die sich nicht allein auf die hier untersuchte Ausbildungssituation der hochschulischen Lehrerbildung beschränkt, sondern sich auch auf die instrumentalpädagogische Arbeit mit Gruppen an Musikschulen, allgemeinbildenden Schulen (z.B. JeKi-Projekt, Beckers, 2009) oder Institutionen der musikalischen Erwachsenenbildung (z.B. Volkshochschulen) anwenden lässt.

### **1.3 Aufgaben und Ziele**

In der vorliegenden Dissertation geht es darum, den IGU in einer konkreten Ausbildungssituation an der Universität mit empirischen Methoden zu untersuchen. Damit unterscheidet sich die Arbeit von bisher vorhandenen Studien zum IGU in mehreren Bereichen. Erstens stammen die (wenigen) in Deutschland durchgeführten empirischen Untersuchungen zum IGU sowie die Vielzahl der praxisbezogenen Erfahrungsberichte von Instrumentallehrern aus dem Bereich der öffentlichen Musikschulen. Im Gegensatz dazu betrachtet die vorliegende Arbeit den IGU in einem neuen, professionellen Kontext – nämlich im Rahmen der hochschulischen Lehrerbildung.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die Studie zweitens auch mit einer anderen Altersgruppe, nämlich Lernern im frühen und mittleren Erwachsenenalter. Bisher beziehen sich Aussagen darüber, wie Lerner den IGU wahrnehmen, nur auf den Musikschulbereich und damit auf Schüler im Kindes- und Jugendalter. Zwar widmet sich die instrumentalpädagogische Forschung in den letzten Jahren verstärkt den erwachsenen Lernern, allerdings geht es dabei nicht um das Lernen in Gruppen, sondern um den Einzelunterricht und damit um eine deutlich andere Unterrichtssituation. Insofern soll in dieser Arbeit an die Befunde der beiden Forschungsbereiche angeknüpft und diese erweitert werden.

Drittens wurde mit der vorliegenden Arbeit ein Projekt initiiert, das sich am amerikanischen Modell der Piano Classes orientiert, einer Unterrichtsmethode, bei der schulpraktische Fertigkeiten in (größeren) Gruppen vermittelt werden. Infolgedessen gibt es aus diesem Bereich eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Veröffentlichungen sowie einige empirische Forschungsarbeiten, die zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden können. An deutschen Universitäten und Musikhochschulen findet die Vermittlung von Schulpraktischem Klavierspiel hingegen im Einzel- oder Partnerunterricht statt, was das Projekt neuartig machte und eine wissenschaftliche Begleitung nahezu herausforderte.

Vor diesem Hintergrund ergaben sich folgende Forschungsthemen und -fragen:

### **1. Situationsanalyse zum Einsatz des IGU in der Lehrerausbildung**

Eine zielgruppengerechte und effiziente Ausbildung kann nur dann stattfinden, wenn die Vorkenntnisse, Motivationen und Ressourcen der Studierenden bekannt sind. Ausgangspunkt der Untersuchung ist daher eine Zustandsdiagnose der Lehr- und Lernbedingungen in der hochschulischen Lehrerbildung, die auch zur Bestimmung der Leistungsstreuung in den untersuchten Lerngruppen dient.

- Welche Voraussetzungen bringen die Lerner in den IGU mit? Wie wirken sich biographische Muster auf das Lernen in der Gruppe aus?
- Wie viel Zeit wird zum Üben verwendet, welche Faktoren beeinträchtigen die Übezeiten?
- Wie wirken sich strukturelle Rahmenbedingungen (Unterrichtsdauer, Häufigkeit) auf die Einschätzung der Unterrichtssituation und das Übeverhalten aus?
- Wie bewerten die Studierenden die berufliche Vorbereitung und den eigenen Lernerfolg?

### **2. IGU aus der Sicht erwachsener Lerner**

Instrumentales Lernen im Erwachsenenalter unterliegt anderen Bedingungen und Motivationen als bei jüngeren Lernern, wie zahlreiche Studien zum Einzelunterricht zeigen. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Forschungsergebnisse auf das Lernen in Gruppen übertragen lassen und welche Parallelen sich zu Studien zum IGU an Musikschulen mit Schülern im Kindes- und Jugendalter ergeben.

- Wie erleben und bewerten erwachsene Schüler das Lernen in Gruppen? Wo liegen für sie die Vor- und Nachteile der Unterrichtsform? Wie beurteilen sie das Unterrichtsangebot hinsichtlich der Lerninhalte und verwendeten Materialien?
- Welche erwachsenentypischen Probleme ergeben sich?
- Gibt es altersabhängige Unterschiede im Hinblick auf Übezeit und Übehäufigkeit?
- Welche Rolle spielen die Selbsteinschätzung und der Vergleich mit den Gruppenmitgliedern?

### **3. Entwicklung bestimmter Outcome-Variablen im IGU**

Es gibt Instrumentalpädagogen, die von den Vorzügen des IGU überzeugt sind und solche, die der Unterrichtsform sehr kritisch gegenüberstehen. Gründe hierfür sind – neben der unterschiedlichen Qualifikation der Lehrkräfte – vor allem das Fehlen von verbindlichen Aussagen zu den Ergebnissen des Gruppenunterrichts. Aus diesem Grund sollte die Entwicklung bestimmter Variablen im Gruppenunterricht empirisch überprüft werden.

- Wie entwickeln sich bestimmte musikalische Teilfertigkeiten (Notenkenntnisse, Audiationsvermögen, psychomotorische Fertigkeiten) im Zeitraum von einem bzw. zwei Semestern? Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept?
- Wie wirken sich gruppenspezifischen Aspekte auf das Leistungsverhalten aus?
- Welche Rolle spielen personenbezogene Variablen wie Alter, Motivation, Vorkenntnisse und musikalische Selbsteinschätzung beim Leistungserwerb? Wirken sie stärker als gruppenspezifische Faktoren?



#### 4. Einfluss der Heterogenität auf das Leistungsverhalten

Einer der Hauptkritikpunkte am IGU sind die Leistungsunterschiede der Lerner und damit zusammenhängende Probleme wie Über- oder Unterforderung. Daraus ergibt sich die Annahme, dass mit zunehmender Heterogenität die Lernbedingungen negativ beeinflusst werden, was ein schlechteres Lernergebnis und größere Unzufriedenheit mit der Unterrichtssituation zur Folge haben sollte. Außerdem ist zu erwarten, dass die Teilnehmer ihre Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe über verstärktes bzw. vermindertes Üben regulieren.

- Besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Heterogenität einer Lerngruppe und der wahrgenommenen Über- bzw. Unterforderung?
- Wirken sich Über- bzw. Unterforderung direkt auf das Übeverhalten aus? Welche Bedeutung hat dabei die selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe?
- Welche Arten der Leistungsentwicklung ergeben sich auf Gruppenebene? Gleichen die Teilnehmer ihre Leistungen an oder vergrößert sich die Leistungsstreuung?

### 1.4 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 1 wird eine Einführung in die Themenstellung gegeben. Die Hintergrundinformationen dienen dazu, Entstehung und Ausrichtung der Studie zu erklären. Daraus ergeben sich Rückschlüsse auf den Forschungsbedarf und die Aufgaben und Ziele der Dissertation. Die theoretischen Grundlagen der Arbeit werden in den beiden folgenden Kapiteln erläutert.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem Leistungserwerb im Instrumentalen Gruppenunterricht. Nach einer Begriffsbestimmung werden im Rahmen eines kurzen Literaturüberblicks verschiedene Ansatzmöglichkeiten zur Untersuchung des Themas aufgezeigt. Danach wird die Leistungsfähigkeit des IGU am Beispiel verschiedener Unterrichtsinhalte überprüft und mit anderen Unterrichtsformen verglichen. Die zentrale Frage des Kapitels ist jedoch, inwieweit das Leistungsverhalten der Lerner durch gruppenspezifische Faktoren – insbesondere eine heterogene Gruppenzusammensetzung – beeinflusst wird. Neben musikpädagogischer Fachliteratur werden zur Erschließung neuer Aspekte auch sozialpsychologische, schulpädagogische und sportwissenschaftliche Arbeiten herangezogen.

In Kapitel 3 geht es um den Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter mit besonderem Bezug auf den Erwerb schulpraktischer Klavierkenntnisse im Studium. Zur Einordnung der untersuchten Personengruppe wird zunächst eine Begriffsbestimmung des Erwachsenenalters vorgenommen. Danach werden Determinanten instrumentaler Leistung besprochen und im Hinblick auf die spezifische Ausbildungssituation und Altersgruppe untersucht. Die hochschulische Lehrerbildung wird im Kontext verschiedener professioneller und nicht professioneller Institutionen instrumentaler Erwachsenenbildung dargestellt, in denen ähnliche Ausbildungssituationen bestehen. Im letzten Abschnitt geht es um einen besonderen Bereich der Lehrerbildung: das Schulpraktische Klavierspiel in Gruppen. Als Unterrichtsmodell wird das Class Piano aus den USA vorgestellt sowie die Möglichkeiten und Grenzen dieser Ausbildungsform im Hinblick auf die schulpraktischen Lerninhalte erläutert. Danach wird die Umsetzung des Modells in Deutschland vor dem Hintergrund der soziodemographischen und motivationalen Voraussetzungen der Studierenden

diskutiert. Abschließend werden die rechtlichen Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts geklärt.

Kapitel 4 beschreibt das methodische Vorgehen der Untersuchung. Zunächst werden organisatorische und personelle Bedingungen erläutert, die den Rahmen der Datenerhebung bildeten. Neben einer Begründung der Forschungsmethoden werden die Auswahl bzw. Erstellung der Erhebungsinstrumente, die Art der Datenerfassung und der zeitliche Ablauf der Untersuchung dargelegt.

Die Auswertung der Daten wird in den Kapiteln 5 bis 8 dargestellt. Dabei werden qualitative und quantitative Daten miteinander verknüpft, um ein möglichst detailliertes und umfassendes Bild des Forschungsgegenstandes zu erstellen. In Kapitel 5 erfolgt die Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich soziodemographischer, motivationaler und biographischer Variablen. Auf dieser Grundlage wird eine biographisch orientierte Beschreibung der Kursteilnehmer entwickelt, die verschiedene Prototypen studentischer Lerner herausstellt. Zur Veranschaulichung werden unterschiedliche Reaktionsweisen und typische Lernschwierigkeiten anhand von Fallbeispielen erläutert.

In Kapitel 6 wird eine Evaluation des Unterrichts aus der Sicht der Lerner vorgenommen. Zunächst werden die Vor- und Nachteile der Unterrichtsform aufgezeigt und in Bezug zu den strukturellen und organisatorischen Unterrichtsbedingungen sowie den verwendeten Materialien und Lerninhalten gesetzt. Die Qualifikation des Lehrers wird anhand qualitativer und quantitativer Daten überprüft, wobei auch mögliche Problembereiche diskutiert werden. Danach wird analysiert, in welchem Maß die Studierenden Leistungsunterschiede wahrnehmen, welche Probleme damit für sie verbunden sind und wie sie individuell darauf reagieren. Abschließend wird die Heterogenität in den einzelnen Lerngruppen anhand subjektiv wahrgenommener Variablen (Leistungsposition, Über-, Unterforderung) operationalisiert.

In Kapitel 7 wird die Verteilung und Entwicklung ausgewählter Variablen dargestellt und im Hinblick auf die Merkmalsstreuung in den Lerngruppen analysiert. Als Variablen dienen Notenkenntnisse, Audiationsvermögen, bereichsspezifisches Selbstkonzept und psychomotorische Fertigkeiten. Letztere werden auch im Bezug auf Transfereffekte untersucht. Beim bereichsspezifischen Selbstkonzept wird die Leistungsposition innerhalb der Gruppe als Determinante der Entwicklung berücksichtigt.

Kapitel 8 beschäftigt sich mit dem Thema Üben und Leistungserwerb in Gruppen. Nach einer Beschreibung der quantitativen Daten werden Übeverhalten und Lernfortschritt aus der Sicht der Lerner untersucht. Danach werden typische Lernschwierigkeiten sowie Gründe für Nichtüben aufgezeigt. Schwerpunktartig wird analysiert, wie sich gruppenabhängige und gruppenunabhängige Faktoren auf das Übeverhalten des Einzelnen auswirken und welche Konsequenzen dies für die Leistungsentwicklung in den Lerngruppen hat, was am Ende anhand von zwei Fallbeispielen verdeutlicht wird.

Kapitel 9 enthält die Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten theoretischen und empirischen Ergebnisse. Auch Begrenzungen der Studie und Verbesserungsvorschläge werden erörtert. Als Synthese der besprochenen Ergebnisse wird ein (selbst entwickeltes) Modell zum Übeverhalten in Gruppen vorgestellt. Abschließend werden Empfehlungen für die universitäre Unterrichtspraxis ausgesprochen und Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt.

## 2 Lernen und instrumentales Lernen in Gruppen

### 2.1 Begriffsbestimmungen

Im folgenden Abschnitt sollen grundlegende Begrifflichkeiten geklärt werden, was nicht nur im Hinblick auf die im empirischen Teil untersuchte Ausbildungssituation notwendig erscheint, sondern auch deshalb, weil die Bezeichnung Instrumentaler Gruppenunterricht in der musikpädagogischen Literatur unterschiedlich gebraucht wird. Ausgangspunkt der Begriffsklärung sind sozialpsychologische Bestimmungsmerkmale von Gruppen. Anschließend wird die Definition von Gruppenunterricht im schulpädagogischen Kontext erläutert und der musikpädagogischen Begriffsbestimmung gegenübergestellt.

#### 2.1.1 Die Gruppe

Einer sozialpsychologischen Definition von Rehtien (1999) folgend, versteht man unter einer *Gruppe* eine „Anzahl von miteinander in Beziehung stehenden Menschen“ (S. 13). Im pädagogischen Kontext handelt es sich dabei um eine „Gemeinschaft von Lernenden“ (Kraemer, 2004, S. 256). Eine Gruppe lässt sich abgrenzen von den Begriffen Masse und Menge, welche ebenfalls Ansammlungen von Menschen beschreiben. *Mengen* bilden sich, wenn „viele Menschen ohne besondere Beziehungen zusammen kommen“ (Marmet, 1999, S. 23), etwa in einem Kaufhaus oder der Wartehalle eines Flughafens. Aus der zufälligen Ansammlung von Menschen wird eine *Masse*, wenn die Menge aktiviert wird. Dies kann durch ein unvorhergesehenes Ereignis (Feuer im Kaufhaus, Absage des Fluges) geschehen, das dazu führt, dass die Mitglieder sich organisieren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Flucht vor einem Feuer, Beschwerde bei der Fluggesellschaft wegen Kompensation). Im Gegensatz dazu sind „Gruppen differenziertere soziale Gebilde“ (Marmet, 1999, S. 24), die durch Beziehungen der Mitglieder untereinander geprägt sind.

Die in der Literatur zur Beschreibung von Gruppen herangezogenen Bestimmungskriterien variieren nach Arbeitsbereich, Forschungsinteresse und Methode (Sader, 2008, S. 38). Gleichwohl lassen sich in der Zusammenschau bestimmte Merkmale abgrenzen, die als grundlegend angesehen werden können:

- *Kontakt und Kommunikation:* Die Gruppenmitglieder haben unmittelbare (face-to face), häufige Kontakte zueinander und kommunizieren miteinander (Rehtien, 1999, S. 13; Sader, 2008, S. 39). Sie treten in eine „verstandes- und gefühlsmäßige Beziehung“ (Kraemer 2004, S. 256) und entwickeln ein Zusammengehörigkeitsgefühl zur Gruppe (Brown, 2000, S. 4).
- *Normen und Ziele:* Die Gruppenmitglieder haben gemeinsame Interessen und Ziele, die ihr Handeln bestimmen (Stahl, 2002, S. 4) und erkennen bestimmte Normen und Grup-

pensymbole an. Dies sind gruppenspezifische Verhaltensregeln und Wertvorstellungen, denen sich die Mitglieder anpassen (Marmet, 1999, S. 26f).

- *Ausbildung einer Binnenstruktur:* Den Gruppenmitgliedern werden bestimmte Rollen, Erwartungen und Stellungen innerhalb der Gruppe zugeordnet, die ihr Verhalten beeinflussen (Brown, 2000, S. 2; Marmet, 1999, 33f).
- *Zeitliche Dauer:* Da sich die gruppentypische Phänomene erst allmählich herausbilden, ist ein „relatives Überdauern“ der Gruppe über einen längeren Zeitraum notwendig (Rechtien, 1999, S. 13).
- *Gruppengröße:* Die Anzahl von Personen in einer Gruppe ist sowohl nach oben als auch nach unten beschränkt (Kowal-Summek, 1993, S. 158; Wahren, 1994, S. 130).

Was die Gruppengröße angeht, sind zwei Dinge zu beachten: Erstens geht die Anzahl der kommunikativen Kontakte zwischen den Gruppenmitgliedern mit zunehmender Größe zurück. Die Mitgliederzahl sollte also klein genug sein, um unmittelbare Interaktionen zwischen den Teilnehmern zu ermöglichen. Als optimal werden Gruppenstärken zwischen fünf und neun Personen angesehen, da bei dieser Größe „die Kommunikationsdichte und der Austausch von Ideen am höchsten ist“ und Probleme am besten gelöst werden können (Wahren, 1994, S. 132f). Anger (1970) sieht beim Überschreiten einer Gruppengröße von 25-30 Mitgliedern einen „qualitativen Umschlagspunkt“, an dem „primäre Interaktionen ... nur noch begrenzt“ möglich sind (S. 99). In der Literatur werden als Obergrenze Angaben zwischen 18 und 25 Personen (Rechtien, 1999, S. 13; Stahl, 2002, S. 4; Wahren, 1994, S. 130) bzw. 30 Personen (Sader, 2008, S. 39) gemacht.

Zweitens ist zur Ausbildung einer Binnenstruktur eine bestimmte Untergrenze notwendig. In Zweiergruppen gelten zwar auch die „Gesetze der Gruppendynamik“ (Stahl, 2002, S. 4), allerdings besteht darin „nicht die Möglichkeit der Bildung von Untergruppen oder wechselnde[r] Paarbeziehungen, die in Gruppen ab drei Personen möglich sind“ (Rechtien, 1999, S. 13). *Dyaden* werden daher von Gruppen differenziert (z.B. Böhm, 2000, S. 222; Wahren, 1994, S. 130) oder zumindest in ihrer Sonderstellung abgegrenzt (Sader, 2008, S. 39; Stahl, 2002, S. 4). Im Hinblick auf die Gruppengröße ergeben sich damit die folgenden, nicht einheitlich festgelegten Unterscheidungsgrenzen:

- Dyade: 2 Personen
- Kleingruppen: 2-6 Personen (Anger, 1970, S. 98; Sader, 2008, S. 39)
- Gruppen: 3-30 Personen (Sader, 2008, S. 39)
- Großgruppen: > 15 Personen (Kowal-Summek, 1993, S. 158) bzw. > 25 Personen (Sader, 2008, S. 39)

Großgruppen werden im pädagogischen und musikpädagogischen Bereich auch als *Klassen* bezeichnet und damit von den (kleineren) Gruppen abgegrenzt (z.B. Schultz-Greiner, 1996). Für die Arbeit mit Dyaden werden die Bezeichnungen *Partnerunterricht* oder *Partnerarbeit* verwendet (z.B. Kestler, 2002, S. 202).

### 2.1.2 Gruppenunterricht

In der Pädagogik unterscheidet man verschiedene soziale Konstellationen des Unterrichts: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Klassen-/Frontalunterricht (z.B. Meyer, 2003, S. 137f; Schröder, 2002, S. 88f), wobei die Bezeichnungen Gruppenarbeit und Gruppenunterricht häufig synonym verwendet werden. Zur genaueren Begriffsbestimmung unterscheiden einige Autoren zwischen der Sozialform und der Methode Gruppenunterricht (z.B. Fritsch, 1995; Gudjons, 2003).

- Die *Sozialform* Gruppenunterricht bezieht sich auf die „Aufteilung einer Klasse oder Lerngruppe in kleinere Untergruppen“ (Gudjons, 2003, S. 11), wodurch im Unterricht Gruppenarbeitsphasen entstehen.
- Die *Methode* Gruppenunterricht unterstreicht die pädagogischen Vorteile, die sich aus der zeitweisen Auflösung des Klassenverbandes ergeben. Diese wären beispielsweise die „Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, problemlösendem und entdeckendem Lernen ... Stoff erarbeiten, Trainieren, Üben und Wiederholen“ (Gudjons, 2003, S. 12) oder die Förderung von Eigenaktivität und kooperativen Verhaltensweisen (Böhm, 2000, S. 222).

Die methodischen Aspekte beziehen sich demzufolge auf den gesamten Unterrichtsverlauf und nicht allein auf Gruppenarbeitsphasen. Der Begriff Gruppenunterricht umfasst also auch die Einbeziehung und Nutzbarmachung der (Gruppen-)Arbeitsergebnisse im späteren Unterrichtsgeschehen (Meyer, 2000, S. 242). In diesem Sinne beschreibt Böhm (2000) folgende gruppenunterrichtstypische Verlaufsstruktur: „Entwurf des Gesamtplans im Klassengespräch, Arbeit der einzelnen Teilgruppen und Fixierung der Ergebnisse sowie Zusammenfassung und kritische Vertiefung in der Klassengemeinschaft“ (S. 223). Das dialektische Prinzip des Wechsels zwischen Frontalunterricht und Gruppenarbeitsphasen verdeutlicht Schmidt-Köngernheim (2000) mit dem Begriff der *Gruppendidaktik*: „Eine Unterrichtsform, bei der immer wieder Unterrichtsphasen eingeschaltet sind, wo die Impulse, die den Fortgang des Unterrichtsgeschehens steuern, weitgehend von den Gruppenmitgliedern und nicht von einem Führer, nämlich der Lehrkraft, kommen“ (S. 61).

### 2.1.3 Instrumentaler Gruppenunterricht

Im Gegensatz zur schulischen Unterweisung, wo der Unterricht in Klassen stattfindet, dominiert in der Instrumentalpädagogik der Einzelunterricht. In der Schule bedeutet Gruppenunterricht, dass die Klasse in einzelne Lerngruppen aufgeteilt und damit verkleinert wird. Beim IGU ist die Situation genau umgekehrt, denn es kommen mehr Schüler dazu, d.h. die (Einer-)Gruppe wird vergrößert. Diese gegensätzlichen Ausgangssituationen bedingen die unterschiedlichen Herangehensweisen an den Gruppenunterricht.

Im schulischen Bereich steht der Gruppenunterricht in Abgrenzung zum Frontalunterricht. Bei dieser lehrerzentrierten Sozialform des Unterrichts kontrolliert die Lehrkraft das Geschehen, Interaktionen zwischen den Schülern sind nicht vorgesehen. Demgegenüber stehen schülerzentrierte Arbeitsformen, wie Gruppen- oder Partnerarbeit, die auf der Interaktion der Schüler beruhen. Dabei wird der Lernprozess von der Lehrkraft zwar initiiert und unterstützt, die Führung aber an die Schüler abgegeben. Die Rolle der Lehrkraft ändert sich dementsprechend „with the teacher being more a guide and facilitator than an authority figure“ (Baker-Jordan, 2003, S. 275).

Indem möglichst wenig in die Gruppenarbeit eingegriffen wird, sollen die „Ressourcen der Arbeitsgruppe“ mobilisiert werden (Gudjons, 2003, S. 15).

In der Instrumentalpädagogik kontrastiert (und konkurriert) der IGU mit dem Einzelunterricht. Während letzterer die Bedürfnisse des Schülers individuell bedient, muss in der Gruppe ein gemeinsames Arbeitsniveau und Lerntempo gefunden werden. Statt der gewohnten engen Schüler-Lehrerbeziehung ist es im IGU notwendig, die Aufmerksamkeit auf mehrere Schüler gleichzeitig zu verteilen. Dies erfordert von den Lehrkräften neue, gruppenspezifische Kenntnisse und Vorgehensweisen, die in der auf den Einzelunterricht ausgelegten Ausbildung nur bedingt vermittelt werden. Viele Musiklehrer erarbeiten sich entsprechende Kompetenzbereiche daher in Eigenregie (Grosse, 2006, S. 119), wodurch individuell geprägte Unterrichtskonzepte entstehen (Ulrich & Lehmann, 2011). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass unterschiedliche Auffassungen darüber existieren, was unter IGU zu verstehen sei. Uszler (1992) beschreibt die Situation folgendermaßen: „To some, group teaching implies that the group dynamic itself is an important component of the instruction; thus instruction using multiple electronic keyboards, which each student on headphones communicating directly with the teacher, would not be considered true group instruction. To others, the presence of more than one student reacting to the directions of a single teacher, by whatever means, constitutes a group experience“ (S. 587f). Die Begriffsbestimmung des IGU lässt sich demnach auf zwei zentrale Aspekte reduzieren – die Definition der Gruppengröße und die Frage nach dem Stellenwert gruppenspezifischer Aspekte.

Was die Gruppengröße angeht, so wird von Instrumentalpädagogen überwiegend die Meinung vertreten, dass mehr als ein Schüler bereits eine Gruppe bilde. Ulrike Schwane (2000) befragte Lehrkräfte an Musikschulen in Nordrhein-Westfalen nach ihrer Definition von IGU. Dabei zeigte sich, dass die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte die Arbeit mit Zweiergruppen bereits als Gruppenunterricht betrachtete (ebd., S. 41), was auch von neueren Untersuchungen bestätigt wird (Grosse, 2008, S. 7; Nowak, 2009, S. 3). Wissenschaftliche Arbeiten orientieren sich im Gegensatz dazu an der oben besprochenen sozialpsychologischen Begriffsbestimmung und grenzen den Partner- vom Gruppenunterricht ab. So definiert Schwane (2000) den IGU – entgegen dem Verständnis der befragten Lehrkräfte – als Unterricht mit „mindestens drei Schüler[n]“ und hebt zur Abgrenzung hervor: „Unterricht mit 2 Schülern wird als Partnerunterricht verstanden und nicht als Gruppenunterricht bezeichnet“ (S. 42). Ernst (1997) begründet die begriffliche Trennung von Partner- und Gruppenunterricht mit den unterschiedlichen gruppenspezifischen Konstellationen: So entstünde in Zweiergruppen schnell eine Konkurrenzsituation, beim Fehlen eines Schülers würde der Partner- zum Einzelunterricht (S. 250). Insofern könne man von Gruppenunterricht im eigentlichen Sinne erst ab einer Gruppenstärke von drei Schülern sprechen (Baker-Jordan, 2003, S. 275; Ernst, 1997, S. 249). In empirischen Studien hat sich deshalb die Untergrenze von drei Schülern und die Abgrenzung zum Partnerunterricht etabliert (z.B. Dudek, 2004, S. 11; Grosse, 2006, S. 34).

Betrachtet man die Begriffsbestimmung in Lehrwerken für Klaviergruppenunterricht, so finden sich ebenfalls unterschiedliche Definitionen. In der Klavierschule von Heilbut (1971, 1996) wird das *Spiel zu zweit* als Gruppenunterricht verstanden, was im oben besprochenen Sinne als Partnerunterricht definiert wäre. Das Unterrichtswerk *1 2 3 am Klavier* der Autorinnen Ehrenpreis und Wohlwender (1995) setzt als Untergrenze die Zweiergruppe an, erweitert die Gruppenstärke

aber auf bis zu vier Schüler. Sowohl für den Einzel- als auch den Gruppenunterricht konzipiert sind *Wir am Klavier* von Heygster und Schmidt-Köngernheim (2000) sowie die *Klavierschule 2000* von Molsen, Leihenseder und Stenger-Stein (1996), was darauf hinweist, dass auch hier die Arbeit mit zwei Schülern bereits unter den Gruppenbegriff fällt. Dahingegen ist die *Klavierschule Zu dritt am Klavier* von Kitzelmann (1995) für Dreiergruppen konzipiert, auch wenn der Gruppenbegriff damit nach oben beschränkt ist. In Fortbildungen für Musikschullehrkräfte wird ebenfalls von Gruppengrößen zwischen 3-4 Schülern ausgegangen (Eisert, 1994, S. 49). Eine neuere Veröffentlichung von Mollat (2009) erweitert die Gruppenstärke auf „vier bis sechs oder auch mehr Schüler“, was die Autorin mit der Bezeichnung *Großgruppenunterricht am Klavier* verdeutlicht (S. 11).

Das zweite Kriterium für den IGU ist die Gruppendynamik, die Ernst (1999) wie folgt spezifiziert: „Instrumentaler Gruppenunterricht meint, daß alle Schüler, die in einer Lerngruppe zusammengefasst sind, gemeinsam ein Instrument lernen. Der Lehrer bemüht sich, den Unterricht so zu gestalten, dass nach Möglichkeit immer alle Gruppenmitglieder in das Unterrichtsgeschehen einbezogen sind“ (S. 185). Die Betonung der Interaktion und gleichzeitigen Aktivierung aller Schüler bei verschiedenen Autoren (z.B. Baker-Jordan, 2003, S. 275; Kitzelmann, 1996, S. 97; Mollat, 2009, S. 11) erklärt sich aus den bereits angesprochenen Ausbildungsdefiziten. Bei Lehrkräften ohne ausreichende Gruppenqualifikation besteht die Gefahr, dass sie keinen „echten“ Gruppenunterricht erteilen, sondern eine Gruppe von Schülern lediglich einzeln nacheinander unterrichten. Gruppenspezifische Arbeitsweisen und Potentiale werden bei dieser Herangehensweise aber gerade nicht genutzt, was den eigentlichen Sinn des IGU untergräbt.

Wie in der Begriffsbestimmung besprochen, ist die zeitliche Dauer eine notwendige Voraussetzung für die Entstehung sozialer Strukturen in Gruppen. Das Zusammenwachsen der einzelnen Mitglieder wird begünstigt, wenn „kontinuierlicher Unterricht mit mehreren Schülern über einen längeren Zeitraum in einem Instrumentalfach“ stattfindet (Cada, 1994, S. 26) und der „Zusammenhalt der Gruppe auch über den wöchentlichen Unterricht hinaus“ unterstützt wird (Eickholt, 1996, S. 91). Beim IGU mit Erwachsenen kann die Stabilität von Lerngruppen erschwert werden, wenn unterschiedliche zeitliche Voraussetzungen und Lebenssituationen zu differierenden Vorstellungen über die Teilnahmedauer führen (Naumann, 2002, S. 68).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die zentrale Aufgabe des Gruppenunterrichts in der Förderung und Nutzung der Interaktion zwischen den Schülern besteht, was sowohl in der Schul- als auch in der Musikpädagogik gilt. Zu diesem Zweck wird der Unterricht phasenweise auf schülergesteuertes Arbeiten gelenkt und die Kontrolle an die Schüler abgegeben. Im Unterschied zum schulischen Kontext basiert die instrumentalpädagogische Ausbildung auf einem engen Lehrer-Schüler-Verhältnis, in dem der individuellen Betreuung ein hoher Stellenwert zukommt. Folglich stellt der IGU für Instrumentalpädagogen auf zweierlei Ebenen eine Herausforderung dar: Zum einen müssen zusätzliche, gruppenpädagogische Kompetenzen erworben werden, was auch ein neues, erweitertes Rollenverständnis mit sich bringt. Zum anderen wird eine Art des instrumentalen Lernens genutzt, die nicht der eigenen, traditionellen Unterrichts- und Sozialisationsform entspricht. Vor diesem Hintergrund erklären sich die unscharfe Abgrenzung zum Partnerunterricht und der Trend zur Beschränkung der Gruppengröße nach oben. Denn kleinere Lerngruppen sind leichter zu steuern und gewährleisten ein Mindestmaß an individueller Betreuung, was dem

Berufsbild und Selbstverständnis der Musiklehrkräfte gerecht wird. Die Betonung gruppendynamischer Aspekte in der einschlägigen Literatur soll klarstellen, dass IGU von der Interaktion und gleichzeitigen Aktivierung der Schüler lebt und in dieser Arbeit nicht als Einzelunterricht in der Gruppe (miss-)verstanden werden soll.

## 2.2 Musikalischer Fertigkeitserwerb in der Gruppe

Zur Einordnung der vorliegenden Arbeit wird im folgenden Kapitel zunächst ein Literaturüberblick vorgenommen, in dem verschiedene Ansatzmöglichkeiten zur Untersuchung des IGU aufgezeigt werden. Anschließend werden Grenzen und Möglichkeiten des Gruppenunterrichts anhand einzelner Unterrichtsinhalte diskutiert, was im Hinblick auf die Beurteilung der Lehrveranstaltung durch die Studierenden, die im empirischen Teil vorgenommen wird, von Bedeutung ist (siehe Kapitel 6).

### 2.2.1 Literaturüberblick

Betrachtet man die Literatur zum IGU, so lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen und Diskussionsschwerpunkte erkennen. Eine Möglichkeit besteht darin, den IGU und seine Akteure aus der *historischen Perspektive* zu untersuchen, denn aktuelle Strukturen und Probleme sind oft in der Vergangenheit begründet und können daher aus diesem Blickwinkel verstanden und erklärt werden. Erste Ansätze finden sich bei Sowa (1973), Roske (1993) und Weigele (1998), die den Gruppenunterricht im Kontext der institutionalen Bildung und Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik berücksichtigen. Schaller (1995) bringt die Situation der 90er Jahre in Bezug zur Entwicklung des öffentlichen Schulsystems in Preußen. Eine umfassende Beschreibung der Geschichte des IGU in beiden Teilen Deutschlands nimmt Grosse (2006) in seiner Dissertation vor. In der auf Musikschulen ausgerichteten Arbeit liegt der Schwerpunkt auf dem sich wandelnden Bild der Musikschullehrkräfte. Baker-Jordan (2003) gibt einen Überblick zur Geschichte des Gruppenunterrichts in den USA und beschreibt die Einbindung der Unterrichtsform in die dortige Lehrerbildung. Eine umfassende Darstellung zur Entwicklung des Gruppen- und Einzelunterrichts im angloamerikanischen Raum (USA, Großbritannien, Australien) findet sich in der Dissertation von Daniel (2005).

Eine zweite Sichtweise liefern *Erfahrungsberichte* und Handreichungen von Instrumentalpädagogen und Entscheidungsträgern, die den Großteil der deutschsprachigen Literatur zum IGU ausmachen. Die seit den 70er Jahren mehr oder weniger heftig geführte Diskussion lässt sich anhand zahlreicher Beiträge in Fachzeitschriften (z.B. *Üben und Musizieren*) und Kongress-Dokumentationen nachvollziehen (z.B. Mehlig, 1996; Nowak, 2009; Strauß, 2003; Telle, 1995; Vetter, 1977). Am häufigsten finden sich, von engagierten Instrumentalpädagogen verfasste Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis, die methodische Hilfestellungen und Anregungen geben bzw. die Vorzüge des Lernens in Gruppen reflektieren (z.B. Schmidt-Köngernheim, 2000; Schultz-Greiner, 1996; Wüstenhube, 2008). Seltener sind Beschlüsse von Entscheidungsträgern oder Leitlinien zum IGU (z.B. Ackermann & Gayer, 2001; VdM, 1995). Relativ unabhängig von der öffentlichen Diskussion, entwickelte sich ab den 80er Jahren an den privaten Musikschulen in Deutschland eine Art „Subkultur“ des Gruppenunterrichts, deren Unterrichtskonzeption in der



wissenschaftlichen Literatur kaum reflektiert wurde (Richter, 1993) und erst in der jüngsten Zeit verstärkt Beachtung findet (Mönig, 2005; Zach, 2006).

Eine dritte Form der Annäherung bietet die *empirische Forschung*, welche im Gegensatz zu den Erfahrungsberichten systematisch und objektivierend vorgeht und zum Ziel hat, allgemeingültige Aussagen zu machen. Die empirischen Arbeiten zum IGU stammen fast ausschließlich aus dem angloamerikanischen Raum, wo bereits in den 50er und 60er Jahren Studien entstanden, die überprüfen, ob bestimmte Lerninhalte effektiver in der Gruppe oder im Einzelunterricht zu vermitteln wären (z.B. Hutcherson, 1955; Shugert, 1969; Waa, 1965). Neben dem Ausloten der Möglichkeiten des Gruppenunterrichts ging es um die Erarbeitung leistungsfähiger Unterrichtsmodelle für die universitäre (Chin, 2002; Daniel, 2005; Duckworth, 1960; Seipp, 1976), schulische (Keraus, 1973; Martin Griffiths, 2004; Thompson, 1984) und außerschulische Praxis (Diehl, 1980; Rogers, 1974). Eine Reihe von vergleichenden Arbeiten entstand im Kontext der Highschool-Bands, wo der Instrumentalunterricht traditionell im Klassenverband erteilt wird (Humphreys, May & Nelson, 1992, S. 655). Ein kleiner Teil der Untersuchungen behandelt spezifische Aspekte des Gruppenunterrichts wie Persönlichkeit (Arrau Sturm, 1993; Suchor, 1977), Gruppengröße (Jackson, 1980; Rutkowski, 1996), Interaktion (Bergee & Cecconi-Roberts, 2002; Stevens, 1989), Unterrichtstempo (Duke & Benson, 2004) sowie den Einsatz elektronischer Tasteninstrumente (Beres, 2001; Shender, 1998) und computergestützter Lernumgebungen (Weidenbach, 1994).

Weniger grundlagenorientiert sind die bislang in Deutschland durchgeführten empirischen Untersuchungen zum IGU (Dudek, 2004; Grosse, 2006; Schwane, 2000), die sich auf den Bereich der öffentlichen Musikschulen beziehen und die Analyse und Optimierung der gegebenen Rahmenbedingungen zum Ziel haben. Die Studien von Schwane (2000) und Dudek (2004) wurden an Musikschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, Grosse (2006) analysierte für seine Dissertation den IGU an Musikschulen in Niedersachsen. Hervorzuheben ist der weit gefasste Ansatz dieser Untersuchungen, in denen der IGU aus der Perspektive der verschiedenen Akteure (Lehrkräfte, Schüler, Eltern) beleuchtet wird und der sich von den strenger methodisch geleiteten angloamerikanischen Arbeiten abhebt, die sich in der Regel stärker auf einzelne Aspekte konzentrieren.

### 2.2.2 Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen

Instrumentales Lernen besteht aus dem Erwerb einer Vielzahl von Teilfertigkeiten, die sich in unterschiedlichen curricularen Lernfeldern widerspiegeln. Einerseits sind dies instrumentenspezifische Fertigkeiten wie Technik, musikalischer Ausdruck und die Erarbeitung eines bestimmten Repertoires; andererseits grundlegende, instrumentenunabhängige Kenntnisse wie Notenlesen, harmonisches Verständnis, Gehörbildung, Singen oder Rhythmusschulung. Eine Zwischenstellung nimmt das Erlernen des richtigen Übens ein, denn es umfasst sowohl die Aneignung von instrumentenspezifischen Überoutinen (z.B. Übungen zum Warmspielen, Etüden) als auch von grundlegenden Verhaltensmustern (z.B. Arbeiten nach einem Übeplan, mentales Üben). Neben dem reproduktiven Bereich können im Unterricht auch kreative und rezeptive Fähigkeiten geschult werden, etwa durch Improvisations- und Kompositionsaufgaben oder durch die Besprechung und Beurteilung von Musikstücken.

Als Besonderheit des IGU werden neben musikbezogenen Unterrichtsinhalten vor allem außermusikalische Aspekte herausgestellt. Beispielsweise wird darauf hingewiesen, dass die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern sich günstig auf das Sozialverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler auswirke (z.B. Kowal-Summek, 1993, S. 161). Die vielfältigen Lernfelder und Interaktionsmöglichkeiten im IGU werden mit einer umfassenden und vielschichtigen musikalischen Ausbildung in Verbindung gebracht, was besonders für Eltern einen wichtigen Vorteil gegenüber dem stärker auf die instrumentale Ausbildung ausgerichteten Einzelunterricht darstellt (Schwanse, 2000, S. 183) und ihre Wahl der Unterrichtsform beeinflusst.

Betrachtet man den langjährigen Streit um die Vor- und Nachteile des IGU vor diesem Hintergrund, so wird deutlich, wo das eigentliche Problem liegt: Einzel- und Gruppenunterricht werden mehr oder weniger willkürlich und unsystematisch miteinander verglichen, ohne die angestrebten Unterrichtsziele vorab zu definieren. Zudem ist die Frage nach dem Zweck der musikalischen Ausbildung eng verknüpft mit der verwendeten Definition von Musikalität, welche in den verschiedenen Berufsgruppen deutlich differiert. Hallam und Prince (2003) konnte nachweisen, dass die Zusammensetzung und Komplexität des persönlichen Musikalitätskonzepts mit dem Grad und der Art der musikalischen Aktivität zusammenhängt. So hatten Instrumentallehrkräfte beispielsweise eine andere Vorstellung von musikalischer Begabung als Berufsmusiker: „The educators emphasised musical appreciation more than the musicians while the musicians gave greater prominence to motivation, personal involvement, learning skills, metacognition, emotional expression and communication skills. A greater proportion of musicians also emphasised the role of technique“ (Hallam & Prince, 2003, S. 18). Die Befürwortung bzw. Ablehnung des IGU liegt demnach nicht notwendigerweise darin begründet, was die Unterrichtsform tatsächlich leisten bzw. nicht leisten kann, sondern darin, was die Beteiligten im Instrumentalunterricht als wichtig erachten. Nach den heftigen Debatten der 80er und 90er Jahre hat man mittlerweile den Konsens erreicht, dass ein Vergleich zwischen Einzel- und Gruppenunterricht wenig Sinn mache, da beide Unterrichtsformen ihre Berechtigung und Vorteile hätten (z.B. Cada, 1994). Dem wäre entgegenzusetzen, dass ein Vergleich durchaus angebracht ist, solange er in einem streng (empirisch) gesetzten Rahmen und mit vorab definiert Lernzielen vorgenommen wird. Grosse (2006) geht in seiner Dissertation auf diesen Aspekt ein, indem er die Wichtigkeit und Erreichbarkeit von Unterrichtszielen aus der Sicht von Eltern und Lehrern abfragt und so die unterschiedlichen Sichtweisen herausstellt. Unter Realbedingungen müssen neben pädagogischen Zielen letztendlich aber auch finanzielle und strukturelle Faktoren miteinbezogen werden, wenn es um die Frage geht, ob eine Unterrichtsform der anderen vorzuziehen ist.

In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, eine eigene Gliederung vorzunehmen, die die Unterrichtsinhalte entsprechend ihrer Umsetzbarkeit im Gruppen- bzw. Einzelunterricht zuordnet. Dabei lassen sich grundsätzlich drei Arten von Lernfeldern unterscheiden:

- Einmal sind dies Unterrichtsinhalte wie Zusammenspiel, Anderen Zuhören und Vorspielen, die *nur in der Gruppe* möglich sind, weil sie auf der Interaktion der Gruppenmitglieder basieren und mehr als zwei Akteure benötigen.
- Zum zweiten gibt es Lernfelder, die zwar im Einzelunterricht durchgeführt werden können, für die eine Erarbeitung in der *Gruppe aber vorteilhafter* ist, sei es aus pädagogischen Erwä-

gungen oder aus Gründen der Effizienz. Solche Unterrichtsinhalte wären beispielsweise Musiktheorie, Singen, Repertoirespiel, Improvisation, Rhythmusschulung oder Gehörbildung.

- Drittens gibt es Lernbereiche wie Repertoirespiel, Körperschulung, Technik und Ausdruck, die in der *Gruppe nur unzureichend* bzw. bedeutend schwieriger zu vermitteln sind, da sie stärker individuell geprägt sind und daher die meiste Zuwendung von Lehrerseite benötigen.

Bei dieser Unterteilung ist zu beachten, dass die Kompetenz der Lehrkraft als modifizierende Variable den Lernerfolg in allen drei Kategorien beeinflusst, wenn auch mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad. So wird es Musiklehrern mit gruppenpädagogischer Qualifikation und Unterrichtserfahrung leichter fallen, auch vermeintlich „schwierigere“ Lernbereiche wie Körperschulung oder Technik in den IGU einzubeziehen. Unzureichend ausgebildete Pädagogen könnten hingegen schon beim gemeinsamen Zusammenspiel an ihre Grenzen stoßen. Auf die gruppenspezifischen Kompetenzbereiche wird daher im Zusammenhang mit leistungshemmenden Faktoren näher eingegangen (siehe 2.3.2.4).

### 2.2.2.1 Gruppenspezifische Lernfelder

Das gemeinsame Zusammenspiel ist ein Unterrichtsinhalt, der bei den Schülern besonders beliebt ist (Grosse, 2006, S. 53; Schwanse, 2000, S. 106). Dies deckt sich mit Aussagen von Musikern, die beim gemeinsamen Musizieren ebenfalls große persönliche Freude empfinden (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, S. 374). Grundsätzlich bevorzugen Schüler das Spielen in Gruppen gegenüber dem solistischen Musizieren (Schwanse, 2000, S. 105). Auch Lehrkräfte betrachten das gemeinsame Musizieren als einen der wichtigsten Vorteile des IGU (ebd., S. 182). Dies liegt zum einen daran, dass der Unterrichtsinhalt gruppenspezifisch ist, denn im Einzelunterricht kann gemeinsames Musizieren aufgrund des organisatorischen Aufwandes nur bedingt verwirklicht werden. Zum anderen fördert das Spiel in der Gemeinschaft unterschiedliche musikalische Fertigkeiten, beispielsweise das selbstständige Verfolgen einer Stimme, Weiterspielen, Einsetzen, genaues Spielen oder den Intonationsausgleich und stellt so eine gute Vorbereitung für künftige Ensemblesfähigkeit dar. Beim Zusammenspiel werden grundlegende Fertigkeiten wie „das Gehör, die rhythmisch-metrische Sicherheit und das harmonische Verständnis geschult“ (Kitzelmann, 1996, S. 97). Außerdem bieten Ensemblestücke den Teilnehmern neue Klangerfahrungen und das Erleben von Musik in der Gemeinschaft, was sich wiederum positiv auf die Motivation zum Musizieren auswirkt (Alber, 2003, S. 30; Schultz-Greiner, 1996, S. 12). Auch der Abbau von Vorspielängsten wird beim Zusammenspiel unterstützt, denn ängstliche Schüler können sich zunächst im Ensemble verstecken und so allmählich mehr Sicherheit beim Musizieren erlangen (Bruhn, 1994, S. 10). Da sie beim gemeinsamen Spiel weniger Leistungsdruck empfinden, können sie auch entspannter musizieren, was eine der Grundvoraussetzungen zum Angstabbau ist. Nachteilig ist, dass die Ensemblearbeit für die Lehrkraft sehr zeitaufwendig sein kann, wenn kein geeignetes Notenmaterial zur Verfügung steht und dieses in Eigenarbeit erstellt werden muss (Ernst, 1992, S. 21).

Ein weiterer gruppenspezifischer Vorteil ist die Möglichkeit, anderen vorzuspielen. In informellen Vorspielsituationen können die Schüler Sicherheit und Routine entwickeln, was langfristig zur Vorbeugung bzw. zum Abbau von Lampenfieber beiträgt (Eickholt, 1996, S. 87; Hallam 1998a, S. 253; Stevens, 1989, S. 7). Stevens (1989) konnte anhand von Interaktionsanalysen

nachweisen, wie schüchtere und introvertierte Schüler sich im Gruppenunterricht allmählich öffnen und mehr Selbstvertrauen erlangen (S. 7), was mit der positiven Einschätzung von Lehrkräften zur Entwicklung dieses Fertigungsbereichs übereinstimmt (Grosse, 2006, S. 85). Schüler können schrittweise an das solistische Musizieren herangeführt werden, etwa indem sie zunächst mit einem Partner zusammen spielen, einzelne Abschnitte des Stücks alleine vortragen oder in Ensemblestücken eine Stimme übernehmen. Befragungen an Musikschulen zufolge hat jedoch nur ein geringer Prozentsatz der Gruppenunterrichts-Schüler Spaß am Vorspielen (Grosse, 2006, S. 164; Schwane, 2000, S. 105). Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrnehmung und Intensität der Aufführungsangst sogar (Möding & Hofmann, 2010, S. 206), was erklärt, warum ältere Schüler im IGU weniger gern vorspielen als jüngere Schüler (Grosse, 2006, S. 54). Dementsprechend wichtig ist es, eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die entspanntes Musizieren ohne Leistungsdruck erlaubt (Zdechlik, 2003a).

Spielt ein Schüler vor, werden seine Gruppenmitglieder zwangsläufig zu Zuhörern, wodurch sich nicht nur die Hör- und Kritikfähigkeit schulen lässt, sondern auch die Gelegenheit zum Leistungsvergleich besteht. Das Zuhören beim Vorspiel der Anderen kann zum besseren Verständnis der eigenen Probleme beitragen, etwa wenn sich die Erklärungen der Lehrkraft auf das eigene Spiel übertragen lassen und so aus den Fehlern der Mitschüler gelernt wird (Eickholt, 1996, S. 87). Hinweise darauf, wie das Gehör und die Kritikfähigkeit im IGU durch entsprechende Aufgabenstellung geschult werden können, finden sich bei Ernst (1999, S. 203). Motivationspsychologisch betrachtet ist die Erkenntnis, dass auch die Kollegen Probleme mit bestimmten Lerninhalten haben, von Vorteil, denn sie relativiert die eigenen Schwächen und Frustrationen, trägt zur emotionalen Unterstützung bei und motiviert in schwierigen Lernphasen zum Weitermachen. Grundsätzlich hören Schüler ihren Gruppenkameraden deshalb wohl gerne zu (Grosse, 2006, S. 164), allerdings sind aktive Unterrichtsinhalte wie „gemeinsam Musik machen“ oder „selbst Musik ausdenken“ beliebter (ebd., S. 55). Stellt die Lehrkraft keine spezifischen Höraufgaben, besteht die Gefahr, dass das Zuhören für die Schüler in passives Abwarten, Nichtstun oder Langeweile abgleitet. Aus diesem Grund sollten reine Vorspielphasen, wie etwa zur Hausaufgabenkontrolle, zeitlich begrenzt sein.

### 2.2.2.2 Für die Gruppe geeignete Lernfelder

Explorative Unterrichtsinhalte wie die Improvisation werden als Vorteil des Gruppenunterrichts herausgestellt, da das „gemeinsame Entdecken musikalisch-instrumentaler Handlungsmöglichkeiten langfristig prägend und motivierend“ wirkt (Cada, 1994, S. 27). Improvisation eignet sich aus zwei Gründen besonders gut für den IGU: Zum einen fällt der Zugang zur Improvisation in der Gruppe leichter als alleine, denn die Gemeinschaft bietet dem Einzelnen Schutz und ermöglicht ein freieres Improvisieren, so dass „die Scheu ... im Unterricht viel schneller weg[geht]“ (Ernst, 1992, S. 21). Zum anderen regen die Beiträge der Mitschüler bei einer Gruppenimprovisation die eigene Fantasie an und geben Impulse für neue Ideen und Experimente, so dass im Idealfall eine musikalische Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander stattfindet. Grundsätzlich sind Musikschullehrkräfte zwar der Ansicht, dass Improvisieren effektiver in der Gruppe zu realisieren sei als im Einzel- oder Partnerunterricht (Schwane, 2000, S. 130), allerdings konnte Grosse (2006) belegen, dass nur gut die Hälfte auch tatsächlich im Unterricht improvisiert (S. 53). Er

geht davon aus, dass Improvisation für die Lehrkräfte ein weniger bedeutsamer Unterrichtsgegenstand ist, der „nicht für vollwertig angesehen wird“ (ebd., S. 85). Demgegenüber gab die Mehrzahl der befragten Schüler an, gerne zu improvisieren (ebd., S. 163), was den Schluss zulässt, dass dieser Bereich verstärkt in den Unterricht einbezogen werden sollte.

Bei der Vermittlung musiktheoretischer Inhalte ist der IGU deutlich effizienter als der Einzelunterricht, weil im gleichen Zeitraum eine größere Anzahl von Schülern unterrichtet werden kann. Neben der zeitlichen Ersparnis ist auch die gegenseitige Hilfestellung von Vorteil, etwa wenn sich die Teilnehmer den Unterrichtsstoff untereinander erklären (Hallam, 1998a, S. 259). Im Unterricht trägt die Besprechung von Fragen der Gruppenmitglieder dazu bei, dass die Lerninhalte besser verstanden und verarbeitet werden. Ein weiterer Vorzug besteht darin, dass musikalische Phänomene greifbar gemacht werden können (Cada, 1994, S. 27). Zur Verdeutlichung harmonischer Zusammenhänge bietet sich beispielsweise die Aufteilung der Gruppe in Melodie-, Akkord- und Bassstimme an, wodurch sich beim Ensemblespiel auch das harmonische Verständnis fördern lässt (Kitzelmann, 1996, S. 97). Ernst (1992) verweist auf den motivationalen Gewinn für die Schüler, wenn die „rein kognitiven Fächer“ in der Gruppe „zum interessanten Unterrichtsthema“ gemacht werden (S. 21). Im Unterschied dazu lag die Musiktheorie im Ranking der Lerninhalte bei der Schülerbefragung von Schwanse (2000) eher im mittleren bis unteren Bereich (S. 105). Für die Lehrkräfte bot der IGU bei der Vermittlung musiktheoretischer Lerninhalte keinen klaren Vorteil gegenüber dem Einzelunterricht, vielmehr beurteilten sie die „vergleichenen Unterrichtsformen [als] annähernd gleich“ (ebd., S. 130). Ein ähnliches Resultat ergab auch die Befragung von Lehrkräften an niedersächsischen Musikschulen (Grosse, 2006, S. 85).

Besonders unbeliebt ist bei Schülern das Singen, das zusammen mit dem Improvisieren die geringsten Nennungen auf der Beliebtheitskala der Lernfelder bekommt (Schwanse, 2000, S. 106). Die negative Einstellung mag daran liegen, dass in Familien und Schulen immer weniger gesungen wird, wodurch das Singen als Teil der Alltagskultur allmählich verschwindet (Rutkowski, 1996, S. 354; Siebenaler, 2006, S. 14), nach Ansicht einiger Autoren sogar bereits „weitestgehend verloren“ ist (Blank & Adamek, 2010, S. 21). Darüber hinaus sind nicht alle Instrumentalpädagogen für den richtigen Einsatz ihrer Singstimme im Unterricht ausgebildet und konzentrieren sich dadurch stärker auf den instrumentalen Bereich. Schmidt-Köngernheim (2000) argumentiert sogar, dass die Hemmungen der Schüler beim Singen oftmals in der mangelnden gesanglichen Qualifikation der Lehrkräfte begründet seien, denn wer selbst nicht gerne singe, könne andere nur schwer dazu animieren (S. 58). Vorteilhaft für den Gruppenunterricht ist jedenfalls, dass das Singen „in der Gruppe weniger Verlegenheit“ auslöst und den Schülern daher leichter fällt als im Einzel- oder Partnerunterricht (Kitzelmann, 1996, S. 97), was Aussagen von Musiklehrern bestätigen (Schwanse, 2000, S. 182). Singen ist damit ein Lerninhalt, der mit der Idee einer möglichst umfassenden musikalischen Ausbildung einhergeht, die sich nicht allein auf den instrumentalen Bereich beschränkt und damit typisch für den Gruppenunterricht. Siebenaler (2006) konnte in einer Studie mit amerikanischen Lehramtsstudierenden nachweisen, wie sich gesangliche Fertigkeiten und Selbsteinschätzung durch die Teilnahme an einem einsemestrigen Kurs verbessern: „Singing skills showed improvement ..., and future teachers expressed more confidence in leading music activities and lessons“ (S. 14). Folglich bestünde auch in der hier untersuchten Lehr-

veranstaltung die Gelegenheit, diesen Fertigungsbereich zu fördern und damit die Vorbereitung auf einen unumgänglichen Teil der beruflichen Praxis zu unterstützen.

### 2.2.2.3 Dem Einzel- und Partnerunterricht zugeordnete Lernfelder

Stark individuell geprägte Lernbereiche wie Körperschulung oder Spieltechnik, die ein hohes Maß an persönlicher Zuwendung erfordern, sind am schwierigsten in der Gruppe zu vermitteln. Schwane (2000) ließ die Effektivität der verschiedenen Unterrichtsformen im Hinblick auf verschiedene Lernfelder vergleichen: Dabei entschieden sich mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte in den Bereichen Artikulation, Phrasierung, Tonbildung und Intonation für den Einzel- bzw. Partnerunterricht, in den Bereichen Spieltechnik, Körperschulung und Bewegung hielt mehr als die Hälfte der Befragten den Einzel- und Partnerunterricht für effektiver (S. 130). In der Untersuchung von Grosse (2006) bewerteten Lehrkräfte die Erreichbarkeit bestimmter Ziele im Gruppenunterricht, wobei die Begabtenförderung am schlechtesten eingeschätzt wurde, gefolgt von Improvisation, Musiktheorie, Ausdruck und Spieltechnik (S. 85). Mit Hilfe einer Faktorenanalyse stellte er die gedankliche „Trennung zwischen Freizeit- und Begabtenförderung“ heraus (ebd., S. 92). Dies stimmt mit Aussagen bayerischer Musikschullehrer überein, die den IGU dem Anfänger- und Freizeitbereich zuordneten und für die eigene Unterrichtspraxis die Förderung begabter Schüler im Einzelunterricht bevorzugten (Loritz, 1998, S. 431).

Unter Spieltechnik ist die „kontrollierte Automatisierung und bewusste Beherrschung von Spielvollzügen“ zu verstehen (Ernst, 1999, S. 57). Neben der korrekten Ausführung von Bewegungsabläufen sind dabei vor allem häufige Wiederholungen, wie beispielsweise in Form von Fingerübungen, notwendig. Einerseits besteht im Gruppenunterricht die Gefahr, dass falsche Bewegungsmuster nicht erkannt und im Laufe der Zeit verfestigt werden. Denn „jede Wiederholung einer schlechten Gewohnheit bestätigt diese“ und gräbt „sie tiefer ... ins motorische Gedächtnis“ ein (Mantel, 2004, S. 22). Andererseits kann die Interaktion zwischen den Schülern nutzbringend eingesetzt werden, etwa wenn sie sich gegenseitig spieltechnische Inhalte beibringen, indem sie Aufgaben übernehmen, „die normalerweise im Einzelunterricht auch die Lehrperson ausführt“ (Ernst, 2006, S. 58). Auch die Einbettung von Einzelunterrichtsphasen in den Gruppenunterricht stellt eine Möglichkeit dar, die Schüler persönlich zu betreuen und auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen (Ernst, 1997, S. 255). Motivationsfördernde Aspekte der Gruppe können auch bei den in der Regel unbeliebten Fingerübungen wirken. Ernst postuliert sogar, dass spieltechnische Übungen sich besonders gut für den IGU eignen, da sie durch „regelmäßige Wiederholungen“ und „spielerische Auflockerung zum reinen Spaß“ werden (Ernst, 1992, S. 21). Ein weiterer Vorteil ist, dass als Modell für die richtige Ausführung und Körperhaltung nicht nur der Lehrer zur Verfügung steht, sondern die Schüler auch voneinander abschauen können. Schmidt-Köngernheim (2000) verweist in diesem Zusammenhang auf das „Klavierspielen ohne Tasten“ (S. 59). Dabei werden in der Gruppe Bewegungs- und Koordinationsübungen durchgeführt, die dazu dienen, Verkrampfungen vorzubeugen und das Erlernen der richtigen Spieltechnik zu unterstützen.

Der Lernbereich Körperschulung umfasst Bewegungs- und Haltungsmuster, die ein entspanntes und effektives Musizieren gewährleisten sollen. Befürworter des Gruppenunterrichts sehen diesen Aspekt dadurch berücksichtigt, dass die Schüler nicht nur den Lehrer, sondern auch einan-

der imitieren können (Ernst, 1992, S. 21). Über die Fremdbeobachtung wird das eigene Körperbewusstsein überprüft und gegebenenfalls korrigiert. Gerade heterogene Leistungsgruppen bieten hier Ansatzmöglichkeiten für das Voneinander Lernen. Im Gegensatz dazu sind Musikschullehrer der Ansicht, dass Spieltechnik, Ausdruck und Körperschulung effektiver im Einzelunterricht zu vermitteln wären (Grosse, 2006, S. 86; Schwane, 2000, S. 130). Grosse (2006) folgert aus den Ergebnissen, dass in der Praxis „die Vertiefung dieser Unterrichtsinhalte“ im Einzel- und Partnerunterricht „vermutlich besser gelingt“ (S. 86).

Die bestehende Diskrepanz zwischen empirischen Studien aus der Unterrichtspraxis und Erfahrungsberichten der Befürworter des IGU hängt vermutlich mit der bereits angesprochenen Frage der pädagogischen Kompetenz zusammen (siehe 2.2.2). Sicherlich können erfahrene Pädagogen durch geschickte Nutzung gruppendynamischer Prozesse und eine entsprechende methodische Aufbereitung auch weniger gruppentaugliche Lerninhalte wie Körperschulung, Technik oder Ausdruck erfolgreich in Gruppen vermitteln. Dennoch bleibt festzustellen, dass diese Bereiche im IGU schwieriger umzusetzen sind als im Einzelunterricht, weil sie mehr individuelle Betreuung benötigen – was auch Befürworter des IGU einräumen. Verschiedene Autoren sehen daher eine Kombination zwischen Gruppen- und Einzelunterricht mit entsprechender Aufteilung der Unterrichtsform nach Lernfeldern als die optimale Lösung an (z.B. Fisher, 2010; Gellrich, 1994; Istvanffy, 1996). Im empirischen Teil der Arbeit soll geklärt werden, wie sich die Lerninhalte aus der Sicht erwachsener Lerner darstellen und welche Parallelen und Unterschiede es zu den besprochenen Befunden aus dem Musikschulbereich gibt.

## 2.3 Leistungsverhalten in Lerngruppen

Will man das Leistungsverhalten im IGU oder – wie im vorliegenden Fall – in einer musikpädagogischen Lehrveranstaltung untersuchen, so müssen grundsätzlich zwei Kategorien von Einflussfaktoren unterschieden werden. Zum einen sind Bedingungen und Wirkungsweisen abzugrenzen, die generell auf das Lernen in Gruppen zutreffen und damit nicht musikspezifisch sind. So wirkt sich beispielsweise die soziale Motivation durch die Gruppenmitglieder positiv auf das Leistungsverhalten der Lerner aus – unabhängig davon, welche Kursinhalte behandelt werden. Auch die Auseinandersetzung mit Leistungsunterschieden ist keine Besonderheit des IGU an Musikschulen, sondern eine Problematik, die alle heterogenen Lerngruppen an Schulen, Universitäten oder Erwachsenenbildungseinrichtungen betrifft. Aus diesem Grund lohnt es sich, das Lernen in Gruppen aus einer möglichst weit gefassten Perspektive zu betrachten und musikpädagogische Arbeiten in Bezug zur pädagogischen Unterrichtsforschung und Sozialpsychologie zu stellen.

Zum anderen lassen sich Faktoren unterscheiden, die sich speziell auf das musikalische Lernen beziehen und damit dem Bereich der Instrumentalpädagogik zuzuordnen sind. Wie im vorangehenden Abschnitt besprochen, gibt es Unterrichtsinhalte, die für die Gruppe besonders gut geeignet sind (z.B. Improvisation, rhythmische Schulung, Ensemblespiel) und solche, die intensive Unterweisung und individuelle Betreuung erfordern, wie sie besser im Einzelunterricht gewährleistet werden kann. Gerade bei letzteren stößt die Vermittlung in Gruppen an ihre Grenzen, etwa wenn sich Fehler aufgrund mangelnder Leistungskontrolle automatisieren und zu spieltechnischen Schwächen führen. Eine instrumentalpädagogische Besonderheit ist der Mangel an gruppenspezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte, deren Wurzeln in einer stark individualisierten Ausbil-

ditionstradition liegen, was im Gegensatz zu den meisten anderen Fertigungsbereichen steht (z.B. Sport, Fremdsprachen), in denen vornehmlich in Gruppen bzw. Klassen unterrichtet wird. Im Instrumentalunterricht werden die „Unterrichtsrituale des eignen Lehrers ... kopiert ohne diese zu reflektieren“ (Heß, 2003, S. 43), so dass die Mehrzahl der Musiklehrenden das Primat des Einzelunterrichts kaum hinterfragt. Gruppenbezogene Handlungsweisen spielen lediglich in der Elementaren Musikpädagogik und Musikgeragogik eine Rolle.

Eine weitere musikspezifische Aktivität, die am ehesten mit dem Trainingsverhalten eines Sportlers verglichen werden kann, ist das häusliche Üben. Zum Übeverhalten im Einzelunterricht gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten (z.B. Barry & Hallam, 2002; Gellrich, 1998), die gute Ansatzpunkte für eine Untersuchung des Leistungsverhaltens in Gruppen bieten. Für den empirischen Teil der Arbeit erscheint die Erfassung der Übezeiten auch aufgrund der guten Quantifizierbarkeit besonders geeignet, da daraus Rückschlüsse auf das Leistungsverhalten der Studierenden gezogen werden können.

In den folgenden Abschnitten wird das Leistungsverhalten in Gruppen im Hinblick auf unterstützende und hemmende Faktoren analysiert, wobei sich die verwendete Unterteilung an der in der Literatur vorherrschenden Beschreibung der Vor- und Nachteile des IGU orientiert. Befragungen an Musikschulen (z.B. Grosse, 2006; Schwane, 2000) belegen indes, dass die Bewertung der einzelnen Faktoren als Vor- oder Nachteil aus der Sicht der beteiligten Lehrer, Schüler, Eltern und Schulleiter recht unterschiedlich ausfallen kann. So kann Heterogenität entweder als Chance oder als pädagogisches Problem verstanden werden, abhängig davon, welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten die Lehrenden im Umgang mit Leistungsunterschieden haben. Der Vergleich mit anderen kann einerseits motivieren und zur Leistungssteigerung beitragen, andererseits aber auch in Konkurrenzkampf und Leistungsdruck umschlagen. Darüber hinaus hängt die Zuordnung von den implizierten Lernzielen ab – werden diese gefördert, wird der Faktor als Vorteil erachtet, wird ihre Erreichung erschwert oder verhindert, als Nachteil. So wird die Beurteilung des IGU entsprechend anders ausfallen, wenn technische Aspekte im Mittelpunkt stehen als wenn es um die Förderung des Sozialverhaltens geht. Ziel der folgenden Darstellung ist es daher, die positiven und negativen Facetten der einzelnen Faktoren aufzuzeigen, welche dann im empirischen Teil mit den erhobenen Variablen zum Leistungsverhalten in Bezug gesetzt werden.

### **2.3.1 Leistungsfördernde Faktoren**

#### **2.3.1.1 Motivation**

Der Begriff Motivation umfasst alle individuellen Bedingungen und Beweggründe, die das Verhalten eines Menschen antreiben (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 542). Bekanntermaßen ist das Erlernen eines Musikinstruments „ein langwieriger Prozess“, den es von Lehrerseite aus anzuregen und „möglichst lange aufrecht zu erhalten“ gilt (Petrat, 2001, S. 180). Für den IGU lässt sich zwischen einer leistungs- und einer sozialorientierten Dimension unterscheiden, die sich beide positiv auf die Lernbereitschaft und damit leistungsfördernd auswirken.



### 2.3.1.1.1 Leistungsmotivation

Leistungsmotivation wird in der Psychologie als Verhalten definiert, das „auf die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt“ (Rheinberg, 2004, S. 60). Im einfachsten Fall ist der Gütemaßstab eine messbare Größe, die leicht quantifiziert und vergleichbar ist – beispielsweise der Punktestand bei einem Computerspiel oder die auf dem Laufband zurückgelegte Distanz. Schwieriger ist die Quantifizierbarkeit beim instrumentalen Lernen, wo das Leistungsziel im fehlerfreien Spiel eines Stückes in einer bestimmten Geschwindigkeit bestehen könnte. Im Einzelunterricht wäre das Vorspiel der Lehrkraft ein Gütemaßstab für den Schüler, den er allerdings in der Regel nicht übertreffen kann – zumindest nicht in den ersten Jahren des Instrumentalunterrichts. Im Gegensatz dazu besteht im Gruppenunterricht die Möglichkeit, die eigene Performanz mit der Leistung von Mitschülern zu vergleichen, die sich in einer ähnlichen Phase der musikalischen Ausbildung befinden. Der Gütemaßstab bezieht sich demnach nicht mehr allein auf den Lehrer, sondern auch auf die Leistung der anderen Gruppenmitglieder. Bereits in der ersten Unterrichtsstunde bewerten die Schüler ihre Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe, indem sie ihre eigenen Fertigkeiten, Motivationen und Talente in Relation zu denen der Gruppenmitglieder setzen und damit einschätzen, ob sie besser, schlechter oder genauso gut spielen wie die anderen. Die Taxierung der eigenen Leistungsposition findet beim Lernen in Gruppen permanent statt und beeinflusst das Leistungsverhalten, denn sie gibt den Lernern Aufschluss darüber, ob sie den Anforderungen gewachsen sind oder sich anstrengen müssen, um mit der Gruppe mithalten, ob ihre Bemühungen Aussicht auf Erfolg haben oder der Abstand zu den Kollegen unerreichbar groß ist. Je nachdem wie die Selbstbewertung ausfällt, ergeben sich damit positive oder negative Auswirkungen auf die Leistungsmotivation.

Im günstigen Fall vergrößert der positive Wettbewerb die Anstrengungsbereitschaft, weil sich die Teilnehmer gegenseitig anspornen und mehr Ehrgeiz bei der Bewältigung der Aufgaben entwickeln (Kowal-Summek, 1993, S. 161). Für den Einzelnen haben Erfolgserlebnisse im Unterricht Aufforderungscharakter, denn die Erreichung eines Ziels löst Stolz über die eigene Leistung und ein Gefühl der Zufriedenheit aus, was wiederum Anreiz für weitere Anstrengungen bietet (Rheinberg, 2004, S. 60). In der Sozialpsychologie wurde dieser Umstand von Otto Köhler (1926) beschrieben, der in den 20er Jahren Untersuchungen in einem Ruderclub zur „Kraftleistungen bei Einzel- und Gruppenarbeit“ machte. Der nach ihm benannte *Köhler-Effekt* besagt, dass sich die Gruppenmitglieder in Gruppen mit geringen Leistungsunterschieden wechselseitig beeinflussen, wodurch sich positive Effekte für beide Seiten ergeben (siehe auch 2.3.2.1.2). Zum einen betrachten leistungsschwächere Gruppenmitglieder ihre leistungsstärkeren Kollegen als Vorbild und versuchen ihnen nachzueifern, zum anderen fühlen sich die leistungsstärkeren Gruppenmitglieder durch ihre Vorbildfunktion motiviert und strengen sich besonders an, um ihrer Rolle gerecht zu werden (Bierhoff, 2006, S. 512).

Auch aus dem Bereich der Instrumentalpädagogik ist bekannt, dass Vorbilder zum regelmäßigen und zielstrebigen Üben anregen (Gellrich, 1997, S. 119). Die positive Wirkung der Anwesenheit von Anderen auf das Leistungsverhalten, in der Psychologie als *social facilitation* (Zajonc, 1965) bezeichnet, wird in zahlreichen Erfahrungsberichten aus der Praxis geschildert und als besonderer Vorzug des IGU herausgestellt (z.B. Eickholt, 1996; Kitzelmann, 1996; Schultz-

Greiner, 1996). Auch der Verband der Musikschulen postuliert in den „Leitgedanken zum instrumentalen und vokalen Gruppenunterricht“, dass der Gruppenunterricht die Lern- und Leistungsmotivation fördere (VdM, 1995, S. 10). Einblicke in die tatsächliche Nutzung dieses Aspekts in der Unterrichtspraxis ergeben sich aus den empirischen Studien an Musikschulen von Schwane (2000) und Grosse (2006). Dabei wurde die Leistungsmotivation als gruppenspezifischer Vorteil von Musiklehrern und Eltern zwar gleichermaßen genannt, stand in der Gesamtschau aber hinter anderen positiven Aspekten wie der Interaktion, dem gemeinsamen Musizieren und der sozialen Motivation zurück (Schwane, 2000, S. 185). Im direkten Vergleich der Unterrichtsformen sahen die Lehrkräfte keine Vorteile für die Leistungsmotivation, sondern schätzten den Fleiß der Schüler im Gruppenunterricht sogar etwas schlechter ein als im Einzel- und Partnerunterricht (ebd., S. 141). Auch in der Untersuchung aus Niedersachsen (Grosse, 2006) ergaben sich uneinheitliche Positionen: Ein knappes Drittel der Lehrkräfte fand die Schüler „überwiegend“ bzw. „voll und ganz“ motivierter als im Einzelunterricht, die Hälfte der Befragten war eher unschlüssig und bescheinigte „teilweise“ Verbesserungen, die übrigen Befragten bewerteten das Lernen in der Gruppe sogar schlechter (ebd., S. 189).

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass dem IGU in der einschlägigen Literatur hinsichtlich der Leistungsmotivation zwar positive Effekte zugeschrieben werden, wohingegen sich im unterrichtspraktischen Vergleich ein eindeutiger Vorteil aus der Sicht der Lehrkräfte nicht bestätigen lässt. Eine Erklärungsmöglichkeit für diesen scheinbaren Widerspruch könnte darin liegen, dass die Steigerung der Leistungsmotivation nicht alle Schüler in einer Lerngruppe in gleicher Weise betrifft. Einige würden also gefördert und angespornt, andere hingegen nicht. Belege für diese Vermutung ergeben sich aus Interviews mit Musikschullehrern, in denen die Befragten angaben, dass vor allem schwächere Lerner von der Gruppensituation profitierten, da sie „von der Gruppe mitgezogen“ würden (Schwane, 2000, S. 182). Um den Anschluss an die Gruppe nicht zu verlieren, würden schwächere Schüler ihr Leistungs- und Überverhalten an die besseren Mitschüler anpassen. Im selbstbestimmten Einzelunterricht träte diese Form der Leistungsmotivation hingegen nicht auf. Demgegenüber sieht Bruhn (1994) einen positiven Effekt für leistungsstärkere Schüler, weil sie „die neuen Informationen schnell auffassen und umsetzen“ könnten und „durch die Wettbewerbssituation beflügelt“ würden (S. 10), was ihre Leistungsbereitschaft stärke.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit liegt in der hohen Variabilität der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte, die wiederum unterschiedliche Unterrichtsbedingungen zur Folge hat. So gaben einige der von Schwane (2000) befragten Lehrkräfte zu bedenken, dass beim Leistungsvergleich der Schüler darauf geachtet werden solle, den Wettbewerb in Grenzen zu halten, damit dieser nicht in Konkurrenz umschlage (S. 183). Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass schwierige Aufgaben erfolgreicher unter kooperativen als unter kompetitiven Bedingungen gelöst werden, wohingegen Wettbewerbsdruck sich negativ auf das Lern- und Auffassungsvermögen auswirkt und die erfolgreiche Lösung von Aufgaben behindert (Johnson, Johnson & Skon, 1979, S. 105). Telle (1995) weist darauf hin, dass Motivation nicht automatisch entstehe, sondern davon abhängen, ob es dem Lehrer gelinge sich zurückzunehmen und den Schülern Freiräume zuzugestehen (S. 17), was sich mit Befunden einer neueren Untersuchung von Ulrich und Lehmann (2011) deckt. Interessant ist auch die Tatsache, dass Schüler die eigene Leistungsmotivation im Ver-

gleich zu ihren Lehrern und Eltern deutlich kritischer einschätzen, was mit dem Alter sogar zunimmt (Schwanse, 2000, S. 145).

### 2.3.1.1.2 Soziale Motivation

Der soziale Faktor spielt eine wichtige Rolle dabei, ob eine musikalische Aktivität über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten oder aufgegeben wird. In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf Studien mit instrumentalen Abbrechern, in denen retrospektiv die Gründe für den Verlust der Motivation und Freude am Unterricht untersucht werden (z.B. Moore, Burland & Davidson, 2003; Herold 2004, 2009). Dabei konnten Konflikte zwischen dem Instrumentalspiel und sozialen Aktivitäten als eine Abbruchsursache identifiziert werden (Herold, 2004, S. 191). Weil das Üben einen hohen Zeitaufwand erforderte, kamen Treffen mit Freunden und andere sozial-orientierte Freizeitaktivitäten zu kurz, so dass nach Alternativen – wie beispielsweise dem Singen im Chor – gesucht wurde. Typisch war auch, dass Abbrüche häufig dann auftraten, wenn das „soziale Umfeld, in welchem die instrumentalen Aktivitäten aufblühten, verloren [ging]“ (ebd., S. 191). So war das Abbruchrisiko bei Jugendlichen besonders groß, wenn intensives Üben ihre sozialen Kontakte beschnitt und sie zudem keine Unterstützung von Gleichgesinnten hatten. Andererseits trug die Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse dazu bei, dass die musikalische Aktivität über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten wurde. Musikbezogene soziale Kontakte und die Unterstützung durch Gleichgesinnte waren damit ein bedeutsamer Faktor für den musikalischen Erfolg und ein Unterscheidungskriterium in den musikalischen Werdegängen von professionellen Musikern im Gegensatz zu Laienmusikern (Moore et al., 2003, S. 546). Das Engagement in Bands oder Ensembles, gemeinsames Proben und Musizieren und die Zusammenarbeit mit anderen Musikern trugen dazu bei, einen Ausgleich zur Einzelarbeit am Instrument zu finden und schützten vor dem instrumentalen Burnout (Humphreys et al., 1992, S. 653).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Annahme aufstellen, dass der Gruppenunterricht sich positiv auf die Motivation zum Lernen auswirke. Im Gegensatz zum Einzelunterricht bietet die Gruppe nämlich über das Erlernen eines Instruments hinaus auch die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, Gleichgesinnte kennenzulernen und das Lernen zu einer angenehmen, sozial bereichernden Erfahrung zu machen. Motivationspsychologisch gesehen werden vor allem Schüler mit starkem Anschlussmotiv von der sozialen Eingebundenheit in der Gemeinschaft angespornt (Alber, 2003, S. 32). Dies deckt sich mit Aussagen von Eltern, die soziale Motivation ihrer Kinder folgendermaßen beschreiben: „Soziale Motivation meint ... den sozialen Kontakt der Kinder, das Lernen mit mehr Spaß. Kinder sind nicht allein und lernen in der Gemeinschaft. Das Sozialverhalten wird gefördert“ (Schwanse, 2000, S. 183). Soziale Motivation bezieht sich demnach auf zwei Bereiche: zum einen auf die leistungsfördernden Lernbedingungen, in denen der Spaßfaktor dazu beiträgt, dass Stress, Angst und Leistungsdruck abgebaut werden (Zdechlik, 2003a), zum anderen auf den Erwerb von sozialen Schlüssel-Kompetenzen wie Rücksichtnahme, gegenseitige Unterstützung oder Teamgeist. Soziale Motivation im IGU ist damit nicht musikspezifisch, sondern mit anderen Freizeitaktivitäten, wie dem Fußballverein oder der Tanzgruppe, vergleichbar.

Im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen geht es bei erwachsenen Lernern nicht (mehr) um den Erwerb sozialer Kompetenzen. Bedeutsam sind in dieser Altersgruppe vor allem die Gruppenatmosphäre und die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern, denn neben musik- und perso-

nenbezogenen Interessen sind die sozialen Aspekte des Musiklernens ein wichtiger Anregungsfaktor für die Aufnahme und Aufrechterhaltung des Instrumentalspiels (Gembris, 1998, S. 427; Kleinschnittger, 2008, S. 24). Aus dem Bereich der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen ist bekannt, dass es erwachsenen Lernern nicht allein auf die Vermittlung von Lerninhalten ankommt, sondern auch um den zwischenmenschlichen Bereich geht. Für viele Teilnehmer spielen der Austausch mit Gleichgesinnten oder gemeinsame Unternehmungen eine ebenso wichtige Rolle wie der Kurs selbst und werden als Teil der Freizeitgestaltung betrachtet. Sogar von angehenden Musikern wird das Lernen in einer Gruppe als die Unterrichtsform mit mehr Spaß betrachtet, wenn auch als die weniger effektive Art des Lernens (Seipp, 1976; zit. nach Daniel, 2005, S. 55).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass soziale Motivation in verschiedener Hinsicht für den Instrumentalunterricht bedeutsam ist. Einmal gewährleistet die Gruppe ein regelmäßiges Zusammenkommen zum Unterricht, weil die Gruppenstunde Teil des Wochenplans und des sozialen Netzwerks ist. Belege hierzu geben Aussagen von Instrumentallehrern und Eltern: „Die Lehrkräfte (30%) sprechen dem Gruppenunterricht hinsichtlich des sozialen Miteinanders eine wichtige Funktion zu. Die Schüler lernen sich kennen, nicht selten entstehen Freundschaften. Die Kinder freuen sich aufeinander und sind gern in der Gruppe“ (Schwanse, 2000, S. 182). Zum zweiten beeinflusst der soziale Aspekt auch das häusliche Üben, weil dadurch eine Verpflichtung gegenüber den Gruppenmitgliedern entsteht, die auf die Leistung des Einzelnen, beispielsweise bei Ensemblestücken, angewiesen sind. Zum dritten erleichtert die Gemeinschaft den Lernprozess in schwierigen Phasen, indem sie eigene Schwächen und Probleme relativiert. Gemäß dem Motto „geteiltes Leid ist halbes Leid“ können Rückschläge leichter bewältigt werden, wenn sie auch bei den Mitschülern auftreten bzw. mit diesen besprochen werden können. Eickholt (1996) beschreibt die entlastende Wirkung der Gruppe wie folgt: „Probleme können gemeinsam gelöst werden. Probleme werden durch gegenseitiges Beobachten besser verstanden; dadurch geschieht häufig ein Frustrationsabbau“ (S. 87).

Aber die soziale Motivation bezieht sich nicht nur auf die Schüler, sondern wirkt sich auch positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrenden aus. Zur Verdeutlichung sei die Aussage eines Klavierpädagogen angefügt, der die eigene Befindlichkeit im Gruppenunterricht wie folgt beschreibt: „Hatte ich doch in den 14 Tagen Gruppenunterricht bemerkt, daß der Spaß, den die Kinder beim Unterricht empfanden, die Freude, mit der sie den Unterrichtsstoff aufnahmen, mich selbst extrem motivierten“ (Kitzelmann, 1996, S. 98). Vergleichbare Aussagen fanden sich in einer Tagebuchstudie zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften im IGU (Ulrich & Lehmann, 2011, S. 13). Soziale Motivation wirkt demnach zweiseitig, nämlich auf Schüler- und Lehrerseite, woraus sich das große Engagement der Befürworter des Gruppenunterrichts erklärt, die in solchen Schlüsselerlebnissen Motivation und Bestätigung für ihre weitere Arbeit finden und sich von daher für die Verbreitung der Unterrichtsform einsetzen.

### 2.3.1.2 Voneinander Lernen

Eine Besonderheit des Gruppenunterrichts ist, dass die Schüler nicht nur vom Lehrer lernen, sondern auch in der Interaktion mit ihren Gruppenmitgliedern. Da die Schüler den Lernprozess in gruppengesteuerten Unterrichtsphasen weitestgehend selbst bestimmen, entsteht eine Lernsituati-

on, die mit dem informellem Lernen im alltäglichen Leben vergleichbar ist (z.B. Fahrradfahren). Telle (1995) betont die motivationsfördernde und lustbetonte Komponente solcher Lernerlebnisse, bei denen sich die Lerner im „Flow“ befinden und sich vollkommen einer Lernaufgabe widmen (S. 17). Auch nach Ansicht der meisten Lehrkräfte ist die Interaktion einer der wichtigsten Vorzüge des IGU (Schwanse, 2000, S. 181), der in der Unterrichtspraxis „gut“ bis „sehr gut“ umsetzbar ist (ebd., S. 131). Demgegenüber bezweifelt Istvanffy (1996) die tatsächliche Nutzbarmachung gruppenspezifischer Prozesse und vermutet, dass das „Voneinander Lernen in der Gruppe oft mehr dem Wunsch des Betrachters als dem wirklichen Verhalten der (meisten) SchülerInnen entspricht“ (S. 30). Wie bereits im Abschnitt zu den Unterrichtsinhalten besprochen, ist das bei Schülern beliebte „Zuhören“ (Schwanse, 2000, S. 106) nicht automatisch ein aktiver Wahrnehmungsprozess, sondern muss entsprechend angeleitet werden (siehe 2.2.2.1). Für die Lehrkräfte stellen die selbstorganisierten Lernphasen eine neue, ungewohnte Erfahrung dar (Telle, 1995, S. 17), deren Nutzbarmachung erst erlernt und eingeübt werden muss, was eine der zentralen Aufgaben im Professionalisierungsprozess darstellt (Ulrich & Lehmann, 2011).

Voneinander Lernen geschieht im Unterricht auf unterschiedliche Weise und bezieht sich sowohl auf instrumentenspezifische als auch auf grundlegende Kompetenzbereiche. Erstens erfolgt das Lernen über die Beobachtung der Gruppenmitglieder, etwa indem Bewegungen oder Körperhaltungen imitiert und mit der eigenen Leistung verglichen werden. Auf diese Weise können aus den Fehlern der Anderen auch Rückschlüsse auf eigene Probleme gezogen werden (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 285). Damit verbunden ist die „Förderung der Selbstbeobachtung durch Fremdbeobachtung“ (Cada, 1994, S. 27), d.h. durch Beobachten der Mitschüler wird das eigene Lernverhalten bewusster wahrgenommen und reflektiert. Schmidt-Köngernheim (2000) beschreibt am Beispiel der Handhaltung, wie Leistungsunterschiede im Klavierunterricht zur Unterstützung von Lernprozessen genutzt werden können: „Das Kind mit der günstigeren Handhaltung wirkt als Vorbild in der Gruppe; das Kind mit der problematischen Handhaltung übernimmt das bessere Vorbild vielleicht automatisch, wenn es die Lehrkraft versteht, diesen Prozess bewusst zu steuern. Aber auch das ‚problematische‘ Kind wirkt durch die Darstellung seines Problems in der Gruppe lernfördernd auf die übrigen Gruppenmitglieder, weil davon viele kreative Lern- und Spielformen durch die Lehrkraft aufbauend abgeleitet werden können“ (S. 57).

Zweitens können die Schüler selbst zum Lehrer werden, indem sie zuhören, bewerten, Lerninhalte erklären und einander weiterhelfen. Ernst (1992) schlägt für die selbstständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten den Einsatz von Partnerarbeit vor, wobei „persönliche Sympathie und aufgabenbezogenes Interesse“ bei der Zusammenstellung berücksichtigt werden sollten (S. 22). Im Idealfall funktioniert die ganze Gruppe als Team, das sich gegenseitig unterstützt und anregt: „Die Chance der Gruppe ... ist die Synergie, die sich aus dem Zusammenwirken mehrerer Persönlichkeiten ergibt“ (Cada, 1994, S. 27).

Drittens schult die Auseinandersetzung mit den Gruppenkameraden die Kritik- und Entscheidungsfähigkeit und unterstützt damit langfristig die Entwicklung des musikalischen Urteilsvermögens (Cada, 1994, S. 27; Hallam, 1998a, S. 253; Schultz-Greiner, 1996, S. 12; Stevens, 1989, S. 3). Auch die Eltern von Musikschülern sehen „mögliche lehrreiche Auswirkungen der Kritik der Schüler“ (Schwanse, 2000, S. 184) als einen Vorzug des Lernens in Gruppen. Bruhn (1994) plädiert für einen IGU, der zum Ziel hat, „die Schüler frühzeitig zur Selbststeuerung zu erziehen“

(S. 12). „Selbstbeobachtung und systematische Registrierung seiner Ergebnisse“ sind charakteristische Merkmale selbstregulierten Lernens (Brunstein & Spörer, 2006, S. 679). Die Verselbstständigung des Schülers verläuft im Austausch mit den Gruppenmitgliedern, die über Kritik und Anregungen dazu beitragen, den eigenen Lernfortschritt zu überwachen und zu kontrollieren (Hallam, 1998a, S. 256). Diese Fertigkeiten sind notwendig, um den „Instrumentalunterricht durch selbstgeleitetes Üben zu verstärken“ und „das Musikmachen nach Ende des Unterrichts (meist im Erwachsenenalter)“ aufrechtzuerhalten (Bruhn, 1994, S. 12).

Empirische Daten zur tatsächlichen Umsetzung dieser gruppenspezifischen Aspekte in der Musikschulpraxis finden sich bei Grosse (2006), der Musikschüler befragte, ob und wie gerne sie einander im Unterricht verbesserten. Knapp drei Viertel der Schüler gaben an, dies zu tun (S. 54), was vermuten lässt, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte das gegenseitige Korrigieren in den Unterricht einbezog. Für ein Viertel der Schüler war der Unterrichtsinhalt jedoch eher negativ besetzt (S. 165), was auf ungünstige Unterrichtsbedingungen zurückzuführen sein könnte. Grosse gibt zu bedenken, dass „das gegenseitige Verbessern sehr unterschiedliche Ausprägungen haben kann – freundschaftlich konstruktive Kritik und belehrendes Auftreten liegen hier meistens dicht beieinander“ (S. 54). In diesem Zusammenhang geben Bergee und Cecconi-Roberts (2002) zu Bedenken, dass die Kritik von Mitschülern die Selbstbewertung deutlich beeinflusst und daher mit Vorsicht und am besten im Rahmen von Lernpartnerschaften eingesetzt werden sollte: „The sharing of peer evaluations with performers seems to have affected its (peer evaluation’s) internal consistency and weakened its relationship with experimenter evaluation. Therefore, it should be used judiciously. We recommend that peer interaction and evaluation be implemented when feasible as a component of such supportive peer-learning activities as peer tutoring“ (S. 266). Die Qualität des Voneinander Lernens und die Freude am gegenseitigen Verbessern entstehen also nicht automatisch im Unterricht, sondern sind von verschiedenen Faktoren wie beispielsweise dem methodischen Vorgehen der Lehrkraft oder der Unterrichtsatmosphäre abhängig.

### 2.3.1.3 Festigung von Lerninhalten

Beim Vergleich der Unterrichtsformen wird als einer der Vorzüge des IGU herausgestellt, dass musikalische Fertigkeiten in der Gruppe intensiver und damit nachhaltiger vermittelt werden können. Dies geschieht einmal durch Wiederholungen, die zur „ausreichenden Festigung des Lernstoffes“ beitragen (Schwanse, 2000, S. 195), zum anderen durch vielfältige Lernaktivitäten, die das „mehrkanalige Lernen“ ermöglichen (Cada, 1994, S. 27). So werden beim gemeinsamen Singen, Spielen, Tanzen verschiedene Sinne angesprochen und die Lerninhalte damit tiefer verankert. Von Bedeutung ist auch, dass das Lernen nicht nur über den Lehrer erfolgt, sondern auch über die Interaktion mit den Mitschülern (Imitationslernen) und über die eigene Exploration (selbstgesteuertes Lernen). Cada (1994) erklärt die damit verbundenen Vorzüge folgendermaßen: „Lernprinzipien wie Verstärkung, Modelllernen, Vergleich, Wiederholung werden besonders intensiv genutzt und die Arbeit in Gruppen fördert die Arbeitsintelligenz, d.h. die Entwicklung und Förderung einer guten Lerntechnik (Üben)“ (S. 27). Zudem werden nicht nur instrumentenspezifische Kenntnisse erlernt, sondern auch musikalische Grundkompetenzen wie Rhythmusgefühl, auditives Unterscheidungsvermögen, Ensemblefähigkeit oder Musiktheorie. Aus diesem Grund wird der Gruppenunterricht als umfassende, ganzheitlich orientierte Form des musikalischen

schen Lernens betrachtet, weshalb er sich besonders für die musikalische Grundlagenarbeit und den Anfängerbereich eignet.

Im Folgenden soll der Aspekt des vertieften Fertigkeitserwerbs anhand von zwei Lernbereichen besprochen werden: der Gehörbildung und der Rhythmusschulung. Gehörbildung erfolgt im IGU auf zweierlei Weise: Zum einen kann die Lehrkraft gezielt Gehörschulung betreiben, etwa indem beim Vorspiel der Mitschüler Höraufgaben gestellt werden, die aktives Zuhören und gegenseitige Korrektur erfordern. Bei „spielerischen Hörübungen“ müssen die Schüler ebenfalls aktiv werden und selbst Höraufgaben erfinden und durchführen (Ernst, 1992, S. 21). Zum anderen wird das Gehör auch durch das Unterrichtsgeschehen selbst trainiert, etwa bei der Erarbeitung eines neuen Liedes in der Gruppe oder durch die Mehrstimmigkeit von Ensemblestücken. So muss beim Zusammenspiel auf die anderen gehört, und das eigene Spiel hinsichtlich Einsatz und Tempo angepasst werden, wodurch das Gehör geschult wird (Kitzelmann, 1996, S. 97). In der Studie von Schwane (2000) wiesen einige der Lehrkräfte auf diese eher allgemeinen Aspekte der Hörschulung hin, konkrete Hörübungen wurden allerdings nicht erwähnt (S. 182), weshalb anzunehmen ist, dass gezielte Gehörbildung in der Unterrichtspraxis eher eine untergeordnete Rolle spielt. Auch die Aussagen der Gruppenschüler lassen vermuten, dass im Unterricht das passive Zuhören überwiegt und aktive Höraufgaben, wie sie in der Literatur beschrieben werden, eher die Ausnahme bilden (ebd., S. 106).

Auf die Stärkung des rhythmisch-metrischen Leistungsvermögens im IGU weisen verschiedene Autoren hin (z.B. Kitzelmann, 1996; Schultz-Greiner, 1996; Schwane, 2000). So erfolgt beim Zusammenspiel automatisch eine Art rhythmisches Training, weil die Schüler das vorgegebene Tempo beibehalten oder bei einem Ausstieg wieder einsetzen müssen. Im Gegensatz zum Einzelspiel ist eine Unterbrechung nicht möglich, denn die Gruppe zwingt zum Weiterspielen. Je komplexer die Aufgaben werden, desto größer sind die Herausforderungen im rhythmischen Bereich. Aus der Bodyperkussion stammen rhythmische Spiele, die im Gruppenunterricht eingesetzt werden können (z.B. Lehmann, 2008). Sie tragen dazu bei, das Rhythmusgefühl zu festigen, rhythmische Strukturen zu verdeutlichen oder das Koordinationsvermögen zu unterstützen. Die Gruppe bildet damit einen Rahmen für musikalische Herausforderungen, die alleine oder zu zweit nicht hergestellt werden könnten und bietet damit die Chance, rhythmische Fertigkeiten umfassender und nachhaltiger zu erlernen.

#### 2.3.1.4 Förderung des Übens

Regelmäßiges Üben ist die Grundlage für instrumentalen Erfolg und stellt gleichzeitig auch eine der größten Herausforderungen beim Erlernen eines Instruments dar. Beim Leistungserwerb spielt neben der aufgewendeten Übezeit auch die Qualität des Übens eine Rolle (Barry & Hallam, 2002; Duke, Simmons & Cash, 2009). Insofern ist die Anregung und Aufrechterhaltung der Übemotivation und der Erwerb selbstregulierter, effektiver Übestrategien eine der wichtigsten Aufgaben des Instrumentalunterrichts (Ernst, 2003, S. 9; Hallam, 1998b, S. 30f). Das Übeverhalten im Gruppenunterricht ist deshalb interessant, weil dabei nicht nur persönliche, sondern auch gruppenspezifische Einflussfaktoren eine Rolle spielen. Im Allgemeinen hat das Musizieren mit anderen, etwa in einem Orchester oder einer Musikgruppe, einen positiven Einfluss auf das Üben (Gellrich, 1997, S. 113; Hallam, 1998b, S. 27; Schaller, 1995, S. 15). Motivationspsychologisch lässt sich

dies damit erklären, dass die Anstrengungsinvestition einen konkreten Anwendungsbezug hat und gleichzeitig in der Gemeinschaft soziale Bedürfnisse bedient werden, was sich im positiven Fall in gesteigerten Übezeiten manifestiert. Andererseits kann die Gruppe die Motivation aber auch beeinträchtigen und die Bereitschaft zum Üben mindern, was im Rahmen der leistungshemmenden Faktoren genauer behandelt wird (siehe 2.3.2.3).

Zunächst lässt sich feststellen, dass der Einzelne den Übeaufwand in der Gruppe nicht – wie im Einzelunterricht – individuell gestalten kann, sondern den Anforderungen und Regeln der Lerngruppe unterliegt, die Lerntempo und Leistungsniveau vorgibt (Ernst, 1997, S. 268). Zudem unterliegen die Gruppenmitglieder einem gewissen sozialen Druck, d.h. sie möchten nicht unangenehm auffallen, die Kollegen nicht enttäuschen oder aufhalten, möglichst gut im Vergleich mit den anderen dastehen, nicht der Schlechteste sein. Aufgrund dieser Bedingungen sind folgende Auswirkungen auf das Übeverhalten erwarten: Der Vergleich mit anderen und die Wettbewerbssituation erhöhen die Anstrengungsbereitschaft (Gellrich, 1997, S. 121). Das vorgegebene Lerntempo zwingt zum regelmäßigen Üben, da sonst im Unterricht der Anschluss verpasst wird. Auch bildet sich eine Verpflichtung der Gruppenmitglieder untereinander heraus, die dazu veranlasst, sich auf den Unterricht vorzubereiten (Ernst, 2006, S. 81). Dies gilt besonders beim Üben von Ensemblestücken, wo die gegenseitige Abhängigkeit besonders stark ist (Gellrich, 1997, S. 114). Untersuchungen zur optimalen Organisation des Übens zeigen, dass regelmäßige, zeitlich verteilte Übesitzungen deutlich effektiver sind als stark gehäufte (etwa kurz vor der Stunde oder Aufführung) (Barry & Hallam, 2002, S. 152). Hinweise darüber, ob der Gruppendruck tatsächlich zum regelmäßigen Üben anregt, finden sich in der Studie von Grosse (2006) an niedersächsischen Musikschulen: Einem Drittel der befragten Musikschüler war es „sehr“ oder „ziemlich“ unangenehm, wenn Mitschüler warten mussten, weil sie selbst zu wenig geübt hatten, demgegenüber gab nur ein Fünftel an, dem Warten der Mitschüler gleichgültig gegenüber zu stehen (S. 167). Mit zunehmendem Alter stieg die Empfänglichkeit für sozialen Druck sogar (ebd., S. 58). Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass Schüler im IGU sozialen Druck durchaus wahrnehmen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Wird er als entsprechend hoch empfunden, ist eine Regulierung des Übeverhaltens zu erwarten. In diesem Zusammenhang wäre auch zu klären, ob die erhöhte Anstrengungsbereitschaft tatsächlich in einer besseren Organisation des Übens resultiert oder nur zu massierten Übesitzungen vor der Unterrichtsstunde führt.

Eine gruppenspezifische Möglichkeit zur Förderung des Übens ist die Bildung von Übegemeinschaften. Darunter versteht man Treffen von zwei oder mehr Gruppenmitgliedern zum gemeinsamen Üben. Nachweislich macht gemeinsames Üben mehr Spaß als das Üben alleine (Ericsson et al., 1993, S. 374). Auch aus den Sportwissenschaften ist bekannt, dass Trainingspartner dazu beitragen, regelmäßiger zu trainieren und länger dabei zu bleiben (Alfermann & Stoll, 2005, S. 132). Es ist anzunehmen, dass ein instrumentaler Übepartner einen ähnlichen Effekt auf das Leistungsverhalten haben kann (Gellrich, 1997, S. 114). Wulf, Shea und Wright (1998) konnten nachweisen, dass die Arbeit mit einem Partner das Erlernen einer motorischen Gleichgewichtsaufgabe erleichtert und dem Einzeltraining gegenüber überlegen ist (S. 217). Gründe für den Lernvorteil zu zweit sind – neben motivationalen Aspekten – das Beobachten des Partners und die verstärkte kognitive Auseinandersetzung bei der Besprechung von Aufgaben. Finden sich Teilnehmer mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu einer Übegemeinschaft zu-



sammen, wirkt die Vorbildfunktion für beide Seiten motivationsfördernd. Der schwächere Partner wird durch das Vorbild zum Üben angeregt, der Stärkere möchte die Position des Vorbilds erhalten und übt daher weiter (Gellrich, 1997, S. 119). In diesem Sinne empfiehlt Maas (2005) für den Bereich des schulischen Klassenmusizierens mit Keyboards ein Tutorensystem, bei dem Partner unterschiedlicher Leistungsstärke im Unterricht zusammenarbeiten (S. 456).

Die Initiative für Übepartnerschaften kann entweder von der Lehrkraft ausgehen, beispielsweise durch partnerbezogene Hausaufgaben, oder von den Schülern selbst. Auch Ensemblestücke oder bevorstehende Aufführungen können Anlass für gemeinsame Aktivitäten sein. Stellt die Lehrkraft arbeitsteilige Aufgaben, sind organisatorische und terminliche Voraussetzungen zu berücksichtigen. Übt nur ein Teil der Gruppe gemeinsam, kann es zu Leistungsunterschieden kommen, wodurch Teilnehmer, die alleine üben, benachteiligt sind. Befragungen an Musikschulen zeigen, dass Übegemeinschaften in der Praxis relativ selten vorkommen – nur etwa ein Zehntel der Schüler musiziert häufig außerhalb des Unterrichts mit einem Mitschüler (Grosse, 2006, S. 59; Schwane, 2000, S. 203). Dies hängt damit zusammen, dass die Übegemeinschaften fast ausschließlich aus bereits bestehenden Freundschaften bzw. Bekanntschaften entstehen (Grosse, 2006, S. 59). Im Gegensatz dazu scheint eine gezielte Anleitung von Seiten der Lehrkraft eher die Ausnahme zu sein.

Neben der Förderung des häuslichen Übens bietet der IGU auch verschiedene Möglichkeiten, das Üben im Unterricht zu unterstützen. Dabei wird die motivierende Wirkung des gemeinsamen Musizierens dazu genutzt, Üben und Spiel miteinander zu verbinden, Übungsgewohnheiten zu festigen und Anreiz zum verstärkten Üben zu schaffen (Ernst, 2006, S. 81; Harnischmacher, 2005, S. 226). Beispielsweise können Fingerübungen gemeinsam durchgeführt werden, so dass eine Wettbewerbssituation entsteht, die zum (schnelleren) Spielen anregt. Das wechselseitige Spiel dient der Auflockerung und verbindet das notwendige Training mit Spaß. Auch mit Ensemblestücken können spezielle Fingerfertigkeiten trainiert und dadurch abwechslungsreicher gestaltet werden. Die Aufteilung von Spielstücken in Sinnabschnitte begünstigt nicht nur die strukturelle Verdeutlichung des Liedaufbaus, sondern macht die Hausaufgabenwiederholung für die Teilnehmer auch interessanter. Spielerische Wiederholungen in Form von Rondos oder Wechselspielen tragen dazu bei, dass Stücke intensiver eingeübt werden als es (alleine) zu Hause der Fall wäre. Diese spielerischen Wiederholungen sind besonders für jüngere Schüler sinnvoll, da für sie längere Übesitzungen noch ungewohnt sind und sie sonst schnell ermüden würden (Schwane, 2000, S. 182). Trotz der Vielzahl von Literatur zum Thema Üben (z.B. Gembris, Kraemer & Maas, 1998; Harnischmacher, 1993; Mantel, 2004; Türk-Espitalier, 2006) gibt es meines Wissens nach keine empirischen Studien, in denen der Förderung des Übeverhalten, die in Erfahrungsberichten beschrieben wird, nachgegangen wird.

Analogien zur untersuchten Situation finden sich in den Sportwissenschaften. So wird beispielsweise ein in der Gruppe durchgeführtes Fitnesstraining länger aufrechterhalten als ein Einzeltraining, denn die Gruppe motiviert den Einzelnen zum Weitermachen und trägt dazu bei, an die eigene Leistungsgrenze zu gehen und nicht so schnell aufzugeben (Gill & Williams, 2008, S. 9). Ein ähnlicher Gruppeneffekt sollte sich auch bei gemeinsamen Fingerübungen einstellen. Was zu Hause nur unter Mühen durchgeführt würde, könnte in der Gruppe mehr Spaß machen, da gruppenspezifische Aspekte wie Spiel und Wettkampf die Aufgaben erleichtern und vorantreiben

(Ernst, 1992, S. 21). Im empirischen Teil der Arbeit soll deshalb überprüft werden, ob die in der Literatur beschriebenen Vorteile sich auch unter Realbedingungen belegen lassen, wobei es sowohl um den subjektiv empfundenen Nutzen als auch um empirisch messbare Ergebnisse, wie beispielsweise die investierten Übezeiten, geht.

### **2.3.2 Leistungshemmende Faktoren**

Als soziale Hemmung (social inhibition) bezeichnet man in der Sozialpsychologie den Umstand, dass die Anwesenheit anderer sich negativ auf die Performanz bestimmter Aufgabe auswirkt (Zajonc, 1965). Ursache dafür ist eine gesteigerte physiologische Aktivierung, die sich einstellt, wenn andere bei der Ausführung einer Aufgabe anwesend sind und die Arbeitsleistung beurteilen können. Diese gesteigerte Aufmerksamkeit führt bei einfachen oder Routine-Aufgaben zu besseren Leistungen (social facilitation), bei schwierigen, nicht dominanten Aufgaben hingegen zu Leistungshemmung (Aronson, Wilson & Timothy, 2004, S. 326).

In den folgenden Abschnitten soll besprochen werden, welche gruppenspezifischen Rahmenbedingungen sich negativ auf die Lernbereitschaft und das Leistungsvermögen im IGU auswirken können. Eine Versachlichung der Diskussion ist nämlich nur dann zu gewährleisten, wenn die in der einschlägigen Literatur beschriebenen, vermeintlichen „Nachteile des IGU“, kritisch überprüft werden – auch im Kontext des Zusammenwirkens verschiedener Einflussfaktoren. Die Aufarbeitung der Literatur dient als Auswertungs- und Interpretationsbasis für den empirischen Teil der Untersuchung und damit dem Zweck, Nutzen und Schwächen der Unterrichtsform aufzuzeigen und den Einsatz des IGU in der Lehrerbildung zu überprüfen. Hierfür wird zunächst – unter Einbeziehung pädagogischer und sozialpsychologischer Literatur – möglichst umfassend abgeklärt, welchen Einfluss die Gruppenzusammensetzung und die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe auf das Leistungsverhalten haben. Für das Forschungsdesign ist von Bedeutung, wie Heterogenität zu definieren und zu messen ist. Verschiedene Möglichkeiten zum Umgang mit Leistungsunterschieden, die in der Musikschulpraxis Anwendung finden, werden dargestellt, um Anknüpfungspunkte an die im empirischen Teil untersuchte Unterrichtssituation zu haben. Als weitere leistungshemmende Faktoren werden Unterrichtsstörungen, mangelnde Zuwendung, Beeinträchtigung des Übens und die (musikspezifische) mangelnde Gruppenkompetenz der Lehrkräfte analysiert.

#### **2.3.2.1 Heterogenität von Lerngruppen**

Die Heterogenität von Lerngruppen ist eines der Hauptthemen pädagogischer Forschung und Lehre, denn der Unterricht von Schulklassen oder Universitätskursen bringt zwangsläufig die Auseinandersetzung mit den Leistungsunterschieden der Lerner mit sich. Die Unterschiedlichkeit von Lernern ist eine grundsätzliche Gegebenheit pädagogischen Handelns und damit zunächst weder als Vor- noch als Nachteil des Gruppenunterrichts anzusehen. Vielmehr liegt es an den handelnden Akteuren, wie sie auf die pädagogische Herausforderung reagieren, d.h. ob sie Verschiedenartigkeit als Chance verstehen oder als Problem betrachten. Die Beschäftigung mit Heterogenität ist nicht neu, schon Anfang des 19. Jh. bezeichnete Johann Friedrich Herbart die „Verschiedenheit der Köpfe“ als „das Hauptproblem der Pädagogik“ (Tillmann, 2007, S. 1). Ab den 60er Jahren versuchte man in den USA mittels empirischer Studien zum „ability grouping“ zu

klären, ob Lernbedingungen in homogenen Lerngruppen mit größerem Lernzuwachs verbunden sind als in heterogenen Lerngruppen (Esposito, 1973). Das amerikanische Schulsystem zielt auf eine Homogenisierung der Schülerschaft ab, was dadurch geschieht, dass die Schüler ihren Leistungen entsprechend in sogenannte „tracks“ eingeteilt werden und damit innerhalb einer Jahrgangsstufe Kurse unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade belegen können. Problematisch ist, dass diese Aufgliederung in Leistungsklassen nachweislich zur Verstärkung der (ohnehin schon bestehenden) Unterschiede beiträgt und die Chancen von leistungsschwachen und sozial benachteiligten Schülern mindert. Da empirisch gestützte Belege für die Favorisierung homogener Lerngruppen bislang fehlen, gibt es seit den 70er Jahren immer wieder Kritik an der schulischen Aussortierung, die bis heute nicht verstummt ist (z.B. Oakes, 2005; Rosenbaum, 1976). Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Vielzahl von Forschungsarbeiten, die sich mit der Nützlichkeit des Tracking und den didaktischen Handlungsmöglichkeiten heterogener Leistungsgruppen auseinandersetzen (Übersicht bei Glass, 2002).

Das Streben nach homogenen Leistungsgruppen spiegelt sich auch im deutschen Schulsystem wider, das von der (frühen) Aufgliederung in verschiedene Schulformen (Gymnasium, Real-, Haupt- und Förder-/Sonderschule<sup>1</sup>) und der geringen Durchlässigkeit nach oben geprägt ist. Im Zuge der PISA-Studie wurde der Nutzen dieser Aufteilung zunehmend in Frage gestellt, denn die Ergebnisse zeigen, dass die Homogenisierung der Schülerschaft vor allem auf Kosten der Schwächeren geht, die nach unten „aussortiert“ werden und damit kaum Chancen im Bildungsprozess haben (Dt. PISA-Konsortium, 2001). Im internationalen Vergleich schnitten Bildungssysteme, die stärker auf Heterogenität setzen (z.B. Finnland) deutlich besser ab. Forderungen nach einer Reform der bestehenden Strukturen sind daher eng mit der Frage nach dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen und didaktischen Lösungsmöglichkeiten verknüpft (z.B. Tillmann, 2007; Wellenreuther, 2005). Die Idee, Heterogenität als Chance zu nutzen, ist in Deutschland zwar nicht neu (z.B. Prengel, 1993), hat aber in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen, was die Vielzahl der jüngst erschienenen schulpädagogischen Veröffentlichungen und Handreichungen für die Unterrichtspraxis bestätigen (z.B. Boller, Rosowski & Stroot, 2007; Hinz & Walthes 2009; Klippert, 2010).

Im Bereich der universitären Ausbildung spielen Leistungsunterschiede im Rahmen der Evaluation des Hochschulwesens eine zunehmende Rolle. Eine effiziente Ausbildung sollte nämlich die Belange möglichst vieler Studierender erfassen und die Verschiedenheit der Lerner nutzbringend einsetzen. Viebahn (2010) gibt zu Bedenken, dass die „ausgeprägte Unterschiedlichkeit von Lernern ... mit erheblichen Schwierigkeiten für den Lernerfolg verbunden“ sein könne (S. 2). Dabei stellten die unzureichende Förderung der Studierenden und der mangelnde motivationale Zugang zur Thematik in Lehrveranstaltungen ebenso ein Problem dar, wie die extreme Belastung der Lehrenden. Andererseits bestünde im Austausch unterschiedlicher Gruppen aber auch die Chance, gegenseitig Nutzen zu ziehen und den Lernprozess zu erleichtern (ebd., S. 2).

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird, in Anlehnung an die Bayern (noch) übliche Bezeichnung des Studiengangs, der – eigentlich veraltete – Begriff der „Sonderschule“ beibehalten und nicht durch „Förderzentren“ ersetzt.

Neben den kognitiven und motivationalen Unterschieden der Studierenden sind auch die sozialen Aspekte zu berücksichtigen. Seit den 90er Jahren lässt sich nämlich eine grundlegende Veränderung der studentischen Rolle feststellen, welche die soziale Dimension der Heterogenität in den Hochschulalltag bringt. Nach Doerry (2002) ist „das Studium zwar noch immer die Hauptsache im Leben der Studierenden, muss aber mit anderen Tätigkeitsbereichen (Familie, Erwerbstätigkeit etc.) mit einem relativ hohen Energieaufwand austariert werden“ (S. 7). In den Lehrveranstaltungen sollten also auch unterschiedliche biographische und zeitliche Voraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigt werden, da diese den Studienerfolg beeinflussen können.

In der Musikpädagogik, wo instrumentales Lernen traditionell im Einzelunterricht stattfindet, treten Probleme mit Leistungsunterschieden, mit denen sich Lehrende an Schulen und Hochschulen auseinandersetzen müssen, hingegen nur als eine spezifische Besonderheit des Gruppenunterrichts auf. Die Mehrzahl der Instrumentalpädagogen ist davon nur am Rande betroffen, da sie auf die bewährten Unterweisungsformen des Einzel- oder Partnerunterrichts zurückgreift und den (unbeliebten) Gruppenunterricht möglichst zu vermeiden sucht. Dabei sollte der Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Vergleich zum Unterricht an Schule und Hochschule sogar leichter fallen, denn Instrumentalgruppen sind vergleichsweise klein und damit aus pädagogischer Sicht einfacher zu steuern. Zwar bieten Veröffentlichungen aus Schulpädagogik, Erwachsenen- und Hochschulbildung zahlreiche didaktisch-methodische Hilfestellungen und Ansatzpunkte zur Nutzung von Heterogenität (z.B. Klippert, 2010; Richter, 2005), an die die Instrumentalpädagogik anknüpfen könnte, das Kernproblem liegt aber in der unterschiedlichen Ausbildungssituation. Während Lernen in Gruppen im schulischen Bereich eine Prämisse pädagogischen Handelns und damit in die Lehrerbildung integriert ist, stellt Gruppenunterricht für die meisten Instrumentalpädagogen einen Kompetenzbereich dar, auf den sie weder in der eigenen Ausbildung noch im Studium vorbereitet wurden (siehe 2.3.2.4). Aus diesem Grund stehen sie dem pädagogischen Schlüsselproblem der Heterogenität besonders hilflos gegenüber. Angesichts des demographischen Wandels wird sich aber auch die Instrumentalpädagogik verstärkt mit heterogenen Lerngruppen (z.B. Senioren) auseinandersetzen müssen (Hintz, 2007), so dass die Schaffung entsprechender Aus- bzw. Fortbildungsangebote dringend erforderlich ist.

### 2.3.2.1.1 Begriffsbestimmung

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass absolute Homogenität einer Lerngruppe nur für nominale Variablen wie beispielsweise Alter oder Geschlecht möglich ist. Im Bezug auf das Leistungsvermögen ist die homogene Zusammenstellung einer Lerngruppe in der Praxis nicht möglich, da sich die Individuen hinsichtlich verschiedener Merkmale unterscheiden. Esposito (1973) verweist in diesem Zusammenhang auf die mangelnde Aussagekraft von Testergebnissen zur Einteilung von Leistungsgruppen: „It is impossible to achieve truly homogeneous grouping, even along a single achievement variable, since test data are not generally reliable or valid enough for this type of distinction“ (S. 166). Die Ergebnisse der PISA-Studie belegen heterogene Schülerleistungen in allen deutschen Schulformen (Dt. PISA-Konsortium, 2001), so dass Tillmann (2007) „die Homogenität der Lerngruppe [als] eine Fiktion“ bezeichnet (S. 10). Die Begriffe homogen und heterogen sind daher eher als Pole eines Spektrums zu verstehen, bei dem homogen ein geringes Maß an Leistungsstreuung und heterogen ein hohes Maß an Streuung eines bestimmten Kriteriums dar-

stellt. Zur Unterscheidung von schulischen Lerngruppen empfiehlt Wellenreuther (2005) die Verwendung von Merkmalen, die in Zusammenhang mit dem Leistungserwerb stehen (S. 1f):

- Wissensbasis: Kenntnisse zu einem Lernbereich
- Intelligenz: Aufnahmefähigkeit für Informationen, Speicherung, Verarbeitung und Integration
- Motivation: Lernlust, Umfang der Lerntätigkeiten
- Meta-Kognition: Strategien und Verfahren zur Problembearbeitung

Für die vorliegende Untersuchung bietet es sich an, diese Unterteilung auf den Bereich des instrumentalen Lernens zu übertragen und entsprechend zu ergänzen. Als Indikatoren für die Heterogenität der Lerngruppen ergeben sich damit folgende Abgrenzungskriterien:

- Wissensbasis: Musiktheoretische (Notenkenntnisse) und musikpraktische Kenntnisse (Biographie)
- Physiologische Voraussetzungen: Beweglichkeit der Finger, motorische Geschicklichkeit
- Musikalisches Audiationsvermögen: Fähigkeit musikalische Informationen aufzunehmen, zu speichern und zu verarbeiten
- Motivation: Gründe für Kursteilnahme, Quantität des Übens
- Meta-Kognition: Übestrategien – Qualität des Übens, Regelmäßigkeit des Übens
- Soziale Aspekte: Berufstätigkeit, Alter

Im empirischen Teil wird dargestellt, wie die o.g. Variablen mittels unterschiedlicher Testverfahren erhoben wurden (siehe 4.2), was eine Bestimmung der Leistungsstreuung in den untersuchten Lerngruppen ermöglichte (siehe z.B. 7.2.3), die als Grundlage für die weitere Auswertung diente.

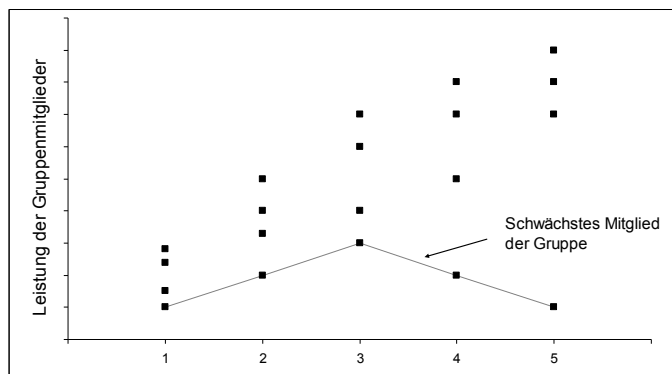
### 2.3.2.1.2 Leistungsverhalten und Leistungsposition in der Gruppe

Erste Versuche zum Leistungsverhalten in homogenen und heterogenen Gruppen wurden von Otto Köhler (1926, 1927) durchgeführt und in jüngster Zeit repliziert (Hertel, Kerr & Messé, 2000; Witte 1989, 2001). Köhler untersuchte den Zusammenhang zwischen dem Leistungsabstand der Gruppenmitglieder untereinander und der individuellen Leistung beim Heben von Gewichten in Gruppen- und Einzelarbeit. Dabei erbrachten Zweiergruppen mittlerer Heterogenität die maximale Leistung: „With a 25% difference in the weight-lifting ability of the two members of the dyad, the performance gain reaches a maximum of 35%. Thus group performance was 35% above the average individual performance“ (Stroebe, Diehl & Abakoumkin, 1996, S. 46). Auch in Dreiergruppen zeigte sich, dass eine mittlere Leistungsdifferenz der Gruppenmitglieder ideal für die wechselseitige Beeinflussung und Resonanz ist (ebd., S. 47).

Der Köhler-Effekt lässt sich graphisch als umgekehrt U-förmige Kurve darstellen. Wie Abbildung 1 zeigt, verändert sich dabei die Leistung des schwächsten Gruppenmitglieds in Abhängigkeit vom Abstand zur durchschnittlichen Gruppenleistung. Ursächlich für die Veränderung der Anstrengung sind der Leistungsvergleich zwischen den Gruppenmitgliedern und die Einschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten. Schwächere Gruppenmitglieder zeigen verstärkte Anstrengungsbereitschaft, wenn die Möglichkeit besteht, mit den leistungsstärkeren gleichzuziehen bzw. diese aufzuholen (Weber & Hertel, 2007). Ist der Leistungsunterschied hingegen so groß, dass

eine Kompensation der Differenz unmöglich erscheint, wird die Anstrengung zurückgenommen und es kommt zu Leistungsverlusten (Abb. 1, Gruppe 4 und 5). Auch eine homogene Leistungsverteilung erweist sich als wenig motivierend (Abb. 1, Gruppe 1), denn der gleichstarke Partner stellt keine Herausforderung dar und regt nicht zur erhöhten Anstrengung an: „In the condition of equal strength neither member of the dyad seemed to be motivated to increase his performance. This indicates that the task did not provoke competition” (Stroebe et al., 1996, S. 53). Der maximale Leistungszuwachs des schwächeren Partners liegt in Dyaden bei einem Leistungsverhältnis von 1 zu 0.7 (ebd., S. 45). Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Köhler, wonach die Leistung des schwächsten Gruppenmitglieds bei einem mittelgroßen Leistungsabstand (25-30%) am höchsten ist (Abb. 1, Gruppe 3). Bei diesem Leistungsabstand nehmen die schwächeren Gruppenmitglieder die Situation als zu bewältigende Herausforderung wahr und erhöhen ihre Anstrengungsbereitschaft maximal.

Abb. 1: Köhler-Effekt



Quelle: Eigene Zeichnung nach Gollwitzer & Schmitt (2009), S. 21

Lou et al. (1996) gingen in einer Meta-Analyse verschiedener Studien zur Kleingruppenforschung der Frage nach, ob heterogene oder homogene Gruppenzusammensetzung einen nachweisbaren Effekt auf das Leistungsverhalten haben. Dabei konnte ein Vorteil homogener Leistungsgruppen nur bedingt belegt werden: „The result ... indicated a slight superiority of homogeneous ability groups over heterogeneous ability groups in promoting student achievement. However the slight superiority was not uniform across findings“ (ebd., S. 445). Zudem stellte die relative Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe einen modifizierenden Faktor dar: „The effects of group ability composition were different for students of different relative ability. While low-ability students learned more in heterogeneous ability groups than in homogenous ability groups ( $d^+ = -0.60$ ), medium-ability students benefitted significantly more in homogenous ability groups than in heterogeneous ability groups ( $d^+ = +0.51$ ). For high ability students, group ability composition made no significant difference ( $d^+ = +0.09$ )“ (ebd., S. 446). Demzufolge war eine heterogene Gruppenzusammensetzung für leistungsschwache Schüler am vorteilhaftesten, wohingegen mittelstarke Schüler am meisten von einer homogenen Lerngruppe profitierten. Für leistungsstarke Schüler spielte die Art der Gruppenzusammensetzung keine signifikante Rolle.

Aus der Schulforschung stammt eine Studie von Beckerman und Good (1981), die sich mit dem optimalen Verhältnis zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern in Schul-

klassen beschäftigte. Untersucht wurden die Mathematikleistungen in Klassen mit günstigen (überwiegen leistungsstarker Schüler) und ungünstigen (überwiegen leistungsschwacher Schüler) Bedingungen. Die besten Ergebnisse wurden in Klassen erzielt, die sich aus mehr als einem Drittel leistungsstarker und weniger als einem Drittel leistungsschwacher Schüler zusammensetzten. Unter diesen Bedingungen zeigten sowohl starke als auch schwache Schüler den größten Leistungszuwachs (ebd., S. 320). Vor allem schwache Schüler profitierten signifikant von der Gruppierung mit besseren Schülern (Veldman & Sanford, 1984, S. 629). Eine Erklärungsmöglichkeit für dieses Ergebnis ist das Vorhandensein von peer models. Dabei machen leistungsstärkere Schüler die Mehrzahl der Klasse aus und dienen den schwächeren Klassenkameraden als Modell, deren Verhalten angestrebt wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Swank, Taylor, Brady, Cooley & Freiberg (1989) in einer Untersuchung mit Schulklassen: "Heterogeneous ... classes contain many more on-task peer models, a factor of particular importance" (S. 65). Eine andere Erklärungsmöglichkeit liegt im höheren Leistungsniveau der Klassen mit günstigeren Bedingungen. Da sich Lehrkräfte am Durchschnitt der Klasse orientieren, weisen diese Klassen ein höheres Aufgabenniveau und Lerntempo auf, von dem letztendlich auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren (Beckerman & Good, 1981, S. 324).

Evertson, Sanford und Emmer (1981) untersuchten Lehrerverhalten, Schülerzufriedenheit und Leistungszuwachs in Schulklassen unterschiedlicher Heterogenität. Je heterogener die Klassenzusammensetzung war, desto schwieriger wurde es für die Lehrkraft, die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen. Die Unterrichtsführung war stärker vom Lehrer gelenkt und bot weniger Raum für persönliche Lehrer-Schüler Kontakte. Vor allem bei weniger erfahrenen Lehrkräften beklagten die Schüler häufiger Langeweile und Frustration, es kam zudem häufiger zu Unterrichtsstörungen. Der Lernerfolg war vor allem bei leistungsschwächeren Schülern eingeschränkt, wohingegen bessere und mittelstarke Schüler nicht beeinflusst wurden: „The achievement gains of lower ability students may tend to be lower in extremely heterogeneous classes, while achievement gains of middle and high academic level students do not appear to be affected“ (ebd., S. 229).

Zusammenfassend lassen sich folgende Forschungsergebnisse festhalten: Die Leistungsposition innerhalb einer Lerngruppe wirkt sich unterschiedlich auf Motivation und Leistung der Teilnehmer aus. Schwächere Schüler profitieren stärker von heterogenen Lerngruppen, vor allem wenn insgesamt mehr leistungsstarke Schüler in der Gruppe vorhanden sind. Mit zunehmender Heterogenität wird die Leistung der schwachen Gruppenmitglieder zunehmend eingeschränkt. Als optimaler Leistungsabstand kann ein Verhältnis von 1:0.7 angenommen werden. Gruppenmitglieder mit durchschnittlicher und überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit werden von der Gruppenzusammensetzung kaum beeinflusst. Mit dem Grad der Heterogenität steigen die Anforderungen an die Lehrkraft, weshalb Experten unter den erschwerten Bedingungen deutlich bessere Unterrichtsergebnisse zeigen als unerfahrene Lehrkräfte. Im Bezug auf den empirischen Teil der Arbeit, in dem untersucht werden soll, wie sich gruppenspezifische Faktoren auf das Leistungsverhalten und den Lernerfolg von Studierenden auswirken, ist also zu beachten, dass nicht nur die Leistungsstreuung innerhalb der Lerngruppe von Bedeutung ist, sondern auch welche Leistungsposition der Einzelne im Vergleich zu den Gruppenmitgliedern einnimmt.

### 2.3.2.1.3 Heterogenität in der musikpädagogischen Literatur

Leistungsunterschiede und damit zusammenhängende Probleme wie Über- oder Unterforderung sind zwar einer der Hauptkritikpunkte am IGU, jedoch gibt es auch Stimmen, die die Verschiedenheit als wichtigen Anregungsfaktor gruppenspezifischer Prozesse betrachten und sich gegen eine Homogenisierung von Lerngruppen aussprechen (z.B. Eickholt, 1996, S. 90; Ernst, 2006, S. 58). Empirisch betrachtet gibt es jedenfalls kaum Belege für die Bevorzugung homogener Lerngruppen (Nelson, 1983, S. 45). In der Befragung von Musikschullehrkräften von Schwane (2000) nahmen Leistungsunterschiede im Ranking der Nachteile des IGU den dritten Platz ein – nach den Aspekten „mangelnde individuelle Zuwendung“ und „geringe Qualität“ (S. 186). Ähnliche Kritik kam von Seiten der Eltern, die Leistungsunterschiede mit unzureichender Förderung oder, im umgekehrten Fall, mit Überforderung in Zusammenhang brachten, die „bei den Kindern zu Frustration führ[e]“ (ebd., S. 190). Auch die Schüler sahen ihren Lernfortschritt durch Leistungsunterschiede und damit zusammenhängende Über- bzw. Unterforderung beeinträchtigt, nur Disziplinprobleme wurden häufiger kritisiert: „Zum einen klagen Schüler, etwas nicht zu können ... zum anderen bedauern Schüler das langsame Vorankommen“ (ebd., S. 108). In quantitativen Erhebungen gab die Mehrzahl der Schüler allerdings an, Langeweile nur selten bzw. nie wahrzunehmen (Grosse, 2006, S. 163; Schwane 2000, S. 104). Grosse (2006) konnte nachweisen, dass die Wahrnehmung der Unterrichtssituation durch den Anteil aktiven Musizierens beeinflusst wurde. So empfanden Schüler, die häufiger im Unterricht spielten, seltener Langeweile (ebd., S. 53). Die methodische Kompetenz der Lehrkraft spielt also eine entscheidende Rolle dabei, ob es in heterogenen Lerngruppen zu Problemen wie Überforderung oder Langeweile kommt.

Besonders groß sind die Leistungsunterschiede, wenn Instrumentalunterricht im Rahmen des schulischen Musikunterrichts stattfindet. Denn dort müssen Schüler ohne musikalische Vorbildung zusammen mit Schülern unterrichtet werden, die bereits über außerschulische Instrumentalkenntnisse verfügen, was für die Lehrkräfte angesichts der großen Klassenstärken eine Herausforderung darstellt (Maas, 2005, S. 455). Angesichts des aktuellen Wandels in der Musikschularbeit, der von Kooperationsprojekten mit allgemeinbildenden Schulen geprägt ist (z.B. JeKi-Projekt, Beckers, 2009), ist die Auseinandersetzung mit der Thematik sicherlich dringend erforderlich.

Übereinstimmung besteht in der musikpädagogischen Literatur darüber, dass Heterogenität eine Grundbedingung des Lernens in Gruppen ist, auf die die Lehrkräfte sich einstellen müssen, damit alle Teilnehmer mit „ihren individuellen Stärken und Begrenzungen“ gefördert werden (Schultz-Greiner, 1996, S. 13). Leistungsunterschiede kommen bereits ab der ersten Unterrichtsstunde zum Tragen, wenn „die Kinder die Informationen unterschiedlich umsetzen“ (Bruhn, 1994, S. 9). Aussagen von Musiklehrern bestätigen, dass Leistungsunterschiede unumgänglich sind, da sie sich „regelmäßig bereits nach kurzer Zeit“ einstellen (Schwane, 2000, S. 197). Insofern ist eine Lehrhaltung, die der Heterogenität der Lerner positiv zugewandt ist, eine wichtige persönliche Anforderung an die Lehrkraft (Viebahn, 2010, S. 27). Auf das Leistungsverhalten der Schüler wirken sich Gruppen mittlerer Heterogenität am vorteilhaftesten aus, wie im vorigen Abschnitt dargestellt wurde. Auch bei der Wahrnehmung der Unterrichtssituation spielt der Grad der Heterogenität eine wichtige Rolle: So konnte Grosse (2006) anhand eines Vergleichs zeigen, dass das „Warten auf andere“ in heterogenen Schulgruppen schlechter toleriert wurde als in homogeneren



Musikschulgruppen (S. 105). Der Grad der Heterogenität war damit ausschlaggebend dafür, wie Leistungsunterschiede von den Schülern eingeschätzt wurden.

Im Umgang mit Heterogenität gibt es verschiedene Ansatzmöglichkeiten, die sich nach Schwanse (2000) in organisatorische, methodische und fachliche Aspekte einordnen lassen (S. 194).

- *Organisatorische Aspekte* sind an die Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution gebunden. Sie zielen auf die Veränderung der Gruppenzusammenstellung oder die Bereitstellung zusätzlicher Unterrichtseinheiten ab.
- *Methodische Lösungsmöglichkeiten* beziehen sich auf die gruppenspezifischen Kompetenzen des Lehrenden. Sie umfassen die Auswahl eines geeigneten Lern- und Arbeitstempos, die Aktivierung und Förderung aller Gruppenmitglieder und die Nutzung gruppenspezifischer Effekte.
- *Fachliche Aspekte* beziehen sich auf das zur Verfügung stehende Lernmaterial, das die unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schüler berücksichtigt und den Lehrenden im Bereich der Binnendifferenzierung unterstützt.

*Organisatorische Aspekte* betreffen die anfängliche Zusammenstellung der Unterrichtsgruppen, die Veränderung der Zusammensetzung im Kursverlauf und die Kombination mit anderen Unterrichtsformen. Bei der Auswahl der Gruppenmitglieder werden bestimmte Kriterien herangezogen, um große Leistungsunterschiede zu vermeiden. So wird in der Musikschulpraxis eine Homogenisierung nach Alter, instrumentenspezifischem Leistungsstand und Vorkenntnissen angestrebt (Schwanse, 2000, S. 119), was aufgrund der ausreichend großen Schülerzahlen in der Regel auch möglich ist (Grosse, 2006, S. 75). Im Rahmen der universitären Ausbildung von Musikstudenten schlägt Fisher (2010) ein praktisches Vorspiel vor und gibt Vorlagen zur Erfassung der musikalischen Kenntnisse und des instrumentalen Werdegangs (S. 213ff). Er hebt die Bedeutung der Gruppenzusammenstellung hervor, denn gerade angesichts der sehr heterogenen Lernvoraussetzungen müsse sichergestellt werden, „that students are placed in a section that is commensurate with their specific skill level. The ultimate aim is to produce relative homogeneity within each class“ (ebd., S. 213). Neben pädagogischen Kriterien sind unter Realbedingungen aber auch organisatorische Aspekte wie Semesterzahl, Prüfungsrelevanz und Stundenplanüberschneidungen bei der Zusammenstellung zu berücksichtigen.

Werden die Leistungsunterschiede im Kursverlauf zum Problem, bietet sich ein Wechsel der Unterrichtsgruppe bzw. der Unterrichtsform an. Auf diese Weise können Schüler mit über- bzw. unterdurchschnittlichen Leistungen in eine Lerngruppe eingeteilt werden, die besser ihrem Leistungsniveau entspricht. Ist keine solche vorhanden, bieten sich Einzel- oder Partnerunterricht als Alternative an. In der Musikschulpraxis tendieren die meisten Lehrkräfte bei starken Leistungsunterschieden zum Wechsel der Gruppenzusammensetzung (Schwanse, 2000, S. 196), auch in der Untersuchung aus Niedersachsen sprachen sich fast 90% der Lehrkräfte für den Einzelunterricht von begabten Schülern aus (Grosse, 2006, S. 76). Somit überwiegt das Streben nach Homogenisierung, wobei das System der flexiblen Gruppenzusammensetzung zur Regulation dient und leistungsmäßigen Ausreißern der Wechsel in den Einzelunterricht angeraten wird. Insgesamt zeigt sich damit, dass Leistungsunterschiede in der Praxis eher auf dem organisatorischen als auf dem

methodischen Weg gelöst werden. Demgegenüber gibt Ernst (1999) zu Bedenken, dass im schulischen Bereich deutlich größere und heterogene Lerngruppen funktionieren, was auf den Instrumentalunterricht übertragen werden sollte: „Wahrscheinlich sind viel größere Unterschiede in der Lernfähigkeit tolerierbar, als man allgemein annimmt“ (S. 188). Unter universitären Rahmenbedingungen wird der Wechsel der Unterrichtsgruppe eher eine untergeordnete Rolle spielen, da die Gruppen deutlich kürzer bestehen als im Musikschulbereich. Bei mehrsemestrigen Veranstaltungen böte sich die Veränderung der Zusammensetzung am Semesteranfang an.

Eine Alternative zum Wechsel der Unterrichtsform ist der Kombinationsunterricht. Dabei wird neben der Gruppe noch zusätzlich Einzelunterricht erteilt, was sich vor allem für schwächere Schüler anbietet. Jäger (2004) spricht sich für den flexiblen Einsatz der Unterrichtsformen auf Grundlage pädagogischer Entscheidungen aus, wobei die „passende Unterrichtsform“ Gruppen-, Einzel- oder eine Kombination der beiden sein könne (S. 30). In diesem Sinne plädiert auch Gellrich (1994) für eine Mischform von Einzel- und Gruppenunterricht, in der die Lerninhalte über Unterrichtsform und Gruppengröße bestimmen. Der Einzelunterricht wäre demnach der „Arbeit an individuellen Problemen“ und „ersten Phasen des Einstudierens“ vorbehalten (S. 16). Dieser Gedanke ließe sich auch auf den hier untersuchten Kontext übertragen, etwa indem für schwächere Lerner bei Bedarf ergänzende Einzelsitzungen angeboten würden.

Am ausführlichsten werden in der Literatur *methodische Ansatzpunkte* zum Umgang mit Leistungsunterschieden beschrieben. An Musikschulen wird die Heterogenität am häufigsten durch verstärkte individuelle Zuwendung und durch die Förderung des sozialen Lernens ausgeglichen (Schwanse, 2000, S. 195). Da die Zeit für individuelle Betreuung im Unterricht aber beschränkt ist bzw. aufgeteilt werden muss, befindet sich der Lehrende im Dilemma zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und denen der Gesamtgruppe. Denn gerade schwächere Schüler benötigen mehr Aufmerksamkeit und intensivere Betreuung, damit sie nicht zu kurz kommen. Währenddessen müssen aber die leistungsstärkeren Schüler mit anspruchsvollen Aufgaben beschäftigt werden, damit sie sich nicht im Unterricht langweilen. Eine bewährte Lösung, um vor allem die schwächeren Schüler zu unterstützen, ist der Einschub von Einzelarbeitsphasen (ebd., S. 196). Allerdings macht die Kritik der Eltern über die unzureichende Förderung ihrer Kinder und die knappe Zeit für den Einzelnen deutlich, dass die Situation unter Praxisbedingungen nicht immer zufriedenstellend gelöst werden kann (ebd., S. 189).

Eine ausreichende individuelle Förderung ist besonders für leistungsschwächere Schüler notwendig, weil sie mehr Zeit und Hilfestellung zur Verarbeitung der Unterrichtsinhalte benötigen. Die pädagogische Schwierigkeit besteht darin, währenddessen auch die anderen Schüler einzubeziehen und keine Langeweile aufkommen zu lassen. Ernst (1992) schlägt für solche Situationen vor, die individuellen Probleme zum Gruppenproblem zu machen und so die Mitschüler an den Erklärungen zu beteiligen. Auf diese Weise profitierten alle Teilnehmer vom Unterricht und könnten die Rolle des Lehrers übernehmen (ebd., S. 22). Die umgekehrte Möglichkeit ist der Einschub von Unterrichtsphasen, in denen die Schüler alleine (z.B. mit Kopfhörern) arbeiten und der Lehrer – wie im Einzelunterricht – auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen kann (Maas, 2005, S. 456). Problematisch ist bei dieser Vorgehensweise, wenn die Einzelunterrichts-Phasen Überhand nehmen und zu viel Zeit für die Unterweisung des Einzelnen aufgebracht wird. Der Gruppenunterricht wird dann zum versteckten Einzelunterricht, was dem Grundgedan-

ken des Lernens in Gruppen und der Nutzung gruppenspezifischer Vorteile widerspricht und „bei den nicht beteiligten Schülern Langeweile hervorruft“ (Ernst, 1992, S. 21). Kowal-Summek (1993) verweist dahingehend auf einen sinnvollen Wechsel der Unterrichtsformen, bei dem „Einzelunterricht durchaus im Gruppengeschehen eingebettet sein kann“ (S. 164) und auch Ernst (1992) spricht sich für den planmäßigen Einsatz der Sozialformen für bestimmte Unterrichtsphasen und Lerninhalte aus: „Einzelunterricht, Einzelarbeit oder Partnerarbeit finden so für eine begrenzte Dauer im Rahmen des Gruppenunterrichts parallel zueinander statt“ (S. 22).

Wie bereits in Abschnitt 2.3.1.2 erörtert, stellt das Voneinander Lernen einen der großen Vorteile des IGU dar, der zum Ausgleich von Leistungsunterschieden genutzt werden kann. So ist beispielsweise Partnerarbeit eine gute Möglichkeit, um die Zusammenarbeit der Schüler zu fördern. Dabei übernehmen die Lernpartner die Rolle des Lehrers, geben sich Erklärungen, spielen einander vor und kontrollieren sich gegenseitig (Maas, 2005, S. 456; Zdechlik, 2003a). Außerhalb des Unterrichts trägt die Bildung von Übepartnerschaften zudem dazu bei, Probleme beim Üben aufzufangen und den Lernstoff sicher einzuüben (siehe 2.3.1.4). Die Nutzung von Leistungsunterschieden steht im Mittelpunkt des „Multidimensionalen Unterrichts“ nach Wolters (1999). Als Gegenentwurf zur Homogenisierung von Lerngruppen werden dabei Schüler mit deutlichen Niveauunterschieden gemeinsam unterrichtet. Wolters beschreibt, wie beide Gruppen voneinander profitieren: Fortgeschrittene lernen beim Unterrichten der Anfänger, sie wiederholen und vertiefen die eigenen Kenntnisse, trainieren das Blattspiel und werden insgesamt motiviert. Anfänger profitieren von den Hilfestellungen und Erklärungen der Fortgeschrittenen, lernen durch Zuhören und bekommen beim Vorspiel der Fortgeschrittenen einen konkreten Motivationsanreiz. Gerade begabte Schüler machen beim gemeinsamen Unterricht mit Fortgeschrittenen große Fortschritte, so dass „diese Unterrichtsform für diese Schülergruppe fast uneingeschränkt“ empfohlen werden kann (ebd., S. 23).

Eine weitere Möglichkeit mit Leistungsunterschieden methodisch umzugehen, ist die Regulierung des Lerntempos und Leistungsniveaus. Das unterschiedliche Leistungsvermögen der Lerner bringt es mit sich, dass Aufgabenstellung und Lerntempo nicht allen Schülern gleich gerecht werden, was zu Über- bzw. Unterforderung führt. Geht der Unterricht zügig voran, ist es wahrscheinlich, dass nur die Leistungsstärkeren profitieren, so dass die Leistungen der Gruppenmitglieder „allmählich weiter und weiter auseinanderdriften“ (Schultz-Greiner, 1996, S. 14). Orientiert sich der Unterricht an den schwächeren Schülern, besteht hingegen die Gefahr, den Lernfortschritt aller anderen Teilnehmer zu verzögern und nur sehr langsam voranzukommen. In der Musikschulpraxis tendieren die Lehrkräfte jedoch eher dazu, das Leistungsniveau zurückzunehmen, um „dauerhafte Überforderung zu vermeiden“ (Schwanse, 2000, S. 295). Eltern kritisieren dementsprechend die unzureichende Förderung der begabten Kinder (ebd., S. 190). Im Vergleich zum Einzelunterricht lässt dies eine Benachteiligung von leistungsstärkeren Schülern im IGU vermuten.

Wenn weder die stärkeren noch die schwächeren Schüler bevorzugt werden sollen, bietet es sich an, das Unterrichtstempo dem Gruppenschnitt anzupassen. Die Orientierung am Durchschnitt gewährt ein Mindestmaß an Lernfortschritt und zielt auf eine Verringerung der Leistungsstreuung ab. Nach Ansicht von Musikschullehrkräften kann damit die „dauerhafte Unterforderung der leistungsstärkeren Schüler“ vermieden werden (Schwanse, 2000, S. 195). Die Ergebnisse der

Studie von Schwane (2000) belegen das Streben nach einer Homogenisierung der Lerngruppen über die Regulierung des Leistungsniveaus: „Im Umgang mit Leistungsunterschieden überwiegt eine Nivellierungstendenz gegenüber binnendifferenziertem Arbeiten“ (S. 197). Istvanffy (1996) befürchtet die Nivellierung nach unten, denn gerade die Leistungsangleichung bedinge den langsamen Lernfortschritt und das Verweilen auf einer „unteren instrumentalen Entwicklungsstufe“ (S. 30). Hinzu kommt, dass eine Anpassung der Leistungen nicht notwendigerweise Probleme mit Über- bzw. Unterforderung ausschließt (Eickholt, 1996, S. 95).

Duke und Benson (2004) untersuchten, ob sich die Schülerzufriedenheit und das Verhalten der Lehrkraft verändern, wenn der Unterricht sich am Gruppendurchschnitt oder am schwächsten Gruppenmitglied orientiert. Dazu schafften sie zwei unterschiedliche Unterrichtsbedingungen: Über Kopfhörer konnte die Lehrkraft entweder alle Schüler hören oder nur das schwächste Gruppenmitglied. War die Aufmerksamkeit auf den Schwächsten gerichtet, modifizierten die Lehrkräfte bei Schwierigkeiten die Aufgaben und berücksichtigten so seine Bedürfnisse. Konnte sie alle Schüler hören, war dies hingegen nicht der Fall. Interessanterweise hatten die unterschiedlichen Testbedingungen keinen Einfluss auf die Zufriedenheit der Schüler und ihre positive Bewertung des Unterrichtstempos, was die Vermutung nahelegt, dass die kollektive Aktivierung der Schüler eine entscheidende Rolle für die Zufriedenheit im Unterricht spielt: „But it should be emphasized that the teachers in our study did not acknowledge the students who were being monitored individually. They simply structured the sequence of performance activities, in which the entire class participated, in a way that facilitated the weaker students’ accomplishment of the proximal performance goals“ (ebd., S. 47). Wie bereits im Kapitel zu den leistungsfördernden Aspekten des IGU diskutiert (siehe 2.3.1.3), können leistungsschwache Schüler im IGU auch davon profitieren, dass die Lerninhalte häufig wiederholt und dadurch gefestigt werden. Befürworter des IGU sehen die Wiederholung als Form des vertieften und nachhaltigen Lernens (z.B. Wolters, 1999), wohingegen Kritiker auf den langsamen Lernfortschritt verweisen (z.B. Istvanffy, 1996).

Eine Besonderheit des IGU ist auch, dass Leistungsunterschiede über das häusliche Üben aufgefangen werden können. Im Gegensatz zu den anderen methodischen Aspekten ist das Übeverhalten eine regulierende Variable, die der Schüler selbst kontrollieren kann. Im günstigen Fall regen Leistungsunterschiede die schwächeren Schüler zu verstärktem Üben an und tragen so zur Minderung von Leistungsdifferenzen bei. Von Seiten der Lehrkraft kann der Prozess durch klare Übeanweisungen unterstützt werden, die sicherstellen, dass Lerninhalte verstanden und zu Hause richtig umgesetzt und eingeübt werden können. Andererseits besteht aber auch die Gefahr, dass leistungstärkere Teilnehmer ihr Übeverhalten nach unten regulieren und entsprechend weniger üben. Inwieweit sich diese Zusammenhänge unter Realbedingungen belegen lassen, soll im empirischen Teil anhand von Übeprotokollen und Befragungen der Studierenden geklärt werden (siehe 8.4.2).

*Fachliche Aspekte* beziehen sich auf Unterrichtsmaterialien, die das binnendifferenzierte Arbeiten unterstützen. So ermöglicht die Aufteilung in Stimmen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade alle Teilnehmer entsprechend ihres Leistungsvermögens beim Ensemblespiel einzubeziehen. Maas (2005) empfiehlt bei sehr heterogenen Lerngruppen, wie beispielsweise Schulklassen, Lernmaterialien zu verwenden, die sowohl „grundlegende, relativ einfache Stimmen“ als auch nach „Schwierigkeitsgrad gestaffelte Stimmen“ enthalten (S. 457). Erstere sind grundsätzlich von

allen Schülern zu erlernen, letztere können von leistungsstärkeren Lernern zusätzlich erarbeitet werden. Obwohl sich das Angebot an entsprechender Spielliteratur in den vergangenen Jahren verbessert hat, muss der Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien von den Lehrkräften häufig durch eigenes Arrangieren aufgefangen werden, was entsprechend zeitaufwendig ist (Grosse, 2006, S. 75). Auch für das Klassenmusizieren mit Keyboard-Instrumenten gibt es bislang nur wenige Unterrichtswerke (Maas, 2005, S. 459). Lehrwerke zum Schulpraktischen Spiel in Gruppen stammen aus dem Bereich des Class Piano (Übersicht bei Fisher, 2010, S. W1ff). In der Musikschularbeit hat sich die Berücksichtigung der verschiedenen Leistungsniveaus bei den Hausaufgaben bewährt: Stärkere Schüler werden durch „besondere Aufgabenstellungen und mehr Hausaufgaben“ zusätzlich gefordert, wohingegen „Übekassetten und Übeprotokolle“ schwächere Schüler beim Üben unterstützen sollen (Schwanse, 2000, S. 197).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass heterogene Lerngruppen in der Musikschulpraxis eher als Problem und weniger als Chance verstanden werden, wobei der Diskussionsschwerpunkt auf organisatorischen und methodischen Aspekten liegt. Neben Kriterien für die Zusammenstellung von Gruppen gibt es in der Literatur zahlreiche methodische Anregungen zum leistungsfördernden Umgang mit Heterogenität. Eine Entlastung für die Lehrenden stellt auch die zunehmende Zahl an Spielliteratur für den Gruppenunterricht dar, die die Unterrichtsvorbereitung weniger aufwendig macht. Werden die Gegensätze allerdings so groß, dass sie den Lernprozess einschränken und methodisch nicht mehr zu bewältigen sind, wird in der Regel der Wechsel in eine andere Lerngruppe oder der Umstieg in den Einzelunterricht angeraten (Schwanse, 2000, S. 197). Insgesamt lässt die Sichtung der musikpädagogischen Literatur den Schluss zu, dass der IGU den durchschnittlichen Schüler am besten fördere, wohingegen für leistungsstärkere oder -schwächere Schüler der Einzelunterricht sinnvollere wäre. Im Hinblick auf das Übeverhalten fällt auf, dass in der einschlägigen Literatur zwar leistungsfördernde Aspekte behandelt werden (siehe 2.3.1.4), eine eingehende, empirisch gestützte Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Heterogenität und Übeverhalten hingegen noch aussteht. Die deutschsprachige Literatur bezieht sich fast ausschließlich auf den Bereich der Musikschulen – in jüngster Zeit auch auf Schulklassen. In der studentischen Ausbildung werden heterogene Lerngruppen hingegen nur in Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum diskutiert, wo Lernen in Gruppen im Rahmen des Class Piano weit verbreitet ist (z.B. Daniel, 2005; Fisher, 2010) (siehe 3.4.1).

### 2.3.2.2 Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen lassen sich wie folgt definieren: „Handlungen von Schülern, welche die ... beabsichtigte Unterrichtsdurchführung *behindern*, (a) indem sie *andere* Personen, nämlich die Lehrkraft oder die Mitschüler, in ihren unterrichtsbezogenen Aktivitäten beeinträchtigen und/oder (b) die *eigene* unterrichtsbezogene Aufmerksamkeit und Mitarbeit beeinträchtigen“ (Nolting, 2008, S. 187). Solche Aktivitäten sind beispielsweise Schwätzen, gegenseitiges Ablenken, allgemeine Unruhe, Herumlaufen, Hineinbrüllen von Antworten oder Zwischenrufe (Nolting, 2008, S. 187; Schwanse, 2000, S. 190).

Unterrichtsstörungen betreffen nicht nur Schulklassen, sondern beeinträchtigen auch das Lernen im IGU an Musikschulen. So waren „Disziplinprobleme“ der von Musikschülern am häufigsten genannte Kritikpunkt am Gruppenunterricht (Schwanse, 2000, S. 107) und wurden auch von

Eltern und Schulleitern als Nachteil der Unterrichtsform benannt (ebd., S. 188ff). Grosse (2006) versuchte Disziplinprobleme zu erfassen, indem er Musikschüler befragte, ob sie im Gruppenunterricht auch mal Unsinn machen könnten und wie sie diesen Aspekt des Gruppenunterrichts einschätzten. Etwa der Hälfte der Schüler gefiel es „gut“ oder „sehr gut“, im Unterricht „auch mal Unsinn [zu] machen“, ein Fünftel äußerte sich hingegen negativ zu diesem Punkt (ebd., S. 165). Einerseits war das „Unsinn machen“ bei den Schülern also beliebt und trug zur lockeren Unterrichts Atmosphäre bei. Andererseits war nicht auszuschließen, dass ein Teil der Schülerschaft Unterrichtsstörungen deutlich wahrnahm und sich im Lernprozess beeinträchtigt fühlte. Grosse weist in diesem Zusammenhang auf Schwierigkeiten bei der Interpretation der Ergebnisse hin, da die „Grenze zwischen auflockernden Scherzen und erheblichen Störungen fließend“ sei (ebd., S. 54).

Für Lehrkräfte stellen Unterrichtsstörungen einen beruflichen Belastungsfaktor dar, wie eine Untersuchung an österreichischen Landesmusikschulen ergab: „Ein Belastungsschwerpunkt [ist] im Umgang mit konfliktreichen und problematischen Situationen im Unterricht zu sehen. ... der Umgang mit verhaltensauffälligen oder unbegabten Schülern oder der Gruppenunterricht werden von vielen Musikschullehrern und -lehrerinnen als unangenehm oder schwierig erlebt“ (Hofstätter, 2002, S. 10). Die höhere Belastung wurde auch in einer Untersuchung der Berufskrankheiten von Musikpädagogen (Theilig, 2002) belegt, bei der sich herausstellte, dass die Häufigkeiten von Beschwerden bei Lehrkräften, die häufig oder stets IGU erteilten, um 12 Prozentpunkte höher lagen als bei Kollegen, die nie oder selten Gruppen unterrichteten (S. 35). In einer qualitativen Studie von Ulrich und Lehmann (2011) mit Schweizer Musiklehrern konnte anhand von Stundenprotokollen nachvollzogen werden, wie die unerfahrenen Lehrkräfte in Konfliktsituationen an die Grenzen ihrer Kompetenzen stießen, die sie „ohne entsprechende Fachkenntnisse kaum ... steuern“ konnten, was mit negativen Emotionen verbunden war (S. 14). Im Verlauf des Professionalisierungsprozesses, der durch interne und externe Hilfsmittel gestützt wurde, zeigte sich aber, wie die Lehrkräfte allmählich individuelle Handlungsmuster entwickelten, die es ihnen erlaubten, konstruktiv mit Unterrichtsstörungen umzugehen (ebd., S. 19f). Die Rolle der Lehrerexpertise bei der Steuerung von Unterrichtsstörungen wird auch in schulpädagogische Untersuchungen bestätigt. So belegten Helmke und Renkl (1993) einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Aufmerksamkeitsniveau der Schüler und der Klassenführung, wohingegen Personenmerkmale der Schüler und Klassengröße keinen Effekt zeigten (zit. nach Nolting, 2008, S. 189). Für die Vermeidung von Störungen sind bestimmte Verhaltensweisen der Lehrkraft, wie beispielsweise Allgegenwärtigkeit, Aktivierung der Klasse oder Zügigkeit im Unterrichtsfluss, von Bedeutung (Nolting, 2008, S. 191), die in Abschnitt 2.3.2.4 genauer erläutert werden.

Im Hinblick auf den hier untersuchten Personenkreis sind offene Konfliktsituationen, wie sie im Musikschulbereich mit jüngeren Schülern auftreten, kaum zu erwarten. Trotzdem spielen die besprochenen Aspekte auch im universitären Kontext eine Rolle, da sie sich nachweislich auf das Verhalten der Teilnehmer und die Unterrichts Atmosphäre auswirken. In diesem Sinne wird zu überprüfen sein, ob sich die Probanden durch Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder in ungelenkten Unterrichtssituationen beeinträchtigt fühlen.

### 2.3.2.3 Mangelnde Zuwendung und Beeinträchtigung des Übens

Als einer der größten Nachteile des Lernens in Gruppen werden die geringere individuelle Zuwendung und die damit verbundene mangelnde Förderung betrachtet (Eisert, 1994, S. 48; Ferguson, 2007, S. 10; Schwanse, 2000, S. 186ff). Im Gegensatz zum Einzelunterricht, wo jeder Schüler individuell betreut werden kann, erfordert der Gruppenunterricht von der Lehrkraft, die Aufmerksamkeit so zu verteilen, dass alle Schüler profitieren. Aufgrund der Leistungsunterschiede benötigen einige Schüler aber mehr, andere weniger Zuwendung und Hilfestellung, was die Lehrkraft vor ein Dilemma stellt: Widmet sie sich intensiv den leistungsschwächeren Schülern, müssen die anderen einbezogen oder beschäftigt werden, damit sie sich nicht langweilen. Bestimmen die stärkeren Schüler das Leistungstempo, kann der Rest der Gruppe nicht folgen. Orientiert sie sich am Gruppendurchschnitt, werden weder die schwächeren noch die stärkeren Schüler ausreichend gefördert.

Dieser Konflikt zeigt sich auch in den empirischen Untersuchungen an Musikschulen: Etwa die Hälfte der von Grosse (2006) befragten Lehrkräfte gaben an, „dass sowohl eine genügende Beschäftigung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern als auch die Bearbeitung individueller Probleme im IGU kaum möglich seien“ (S. 76). Auch bei Schwanse (2000) bewerteten die Lehrkräfte das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Gruppenunterricht (Note: 2.8) deutlich schlechter als im Einzel- oder Partnerunterricht (Note 1.4) (S. 141). Im direkten Vergleich der Unterrichtsformen stellte die mangelnde Zuwendung für die Lehrkräfte sogar eines der Hauptargumente gegen den Gruppenunterricht dar. Einen ähnlichen Befund liefert eine Studie von Loritz (1998), in der hauptberufliche Musikschullehrkräfte ihre berufliche Zufriedenheit im Hinblick auf die Unterrichtsformen (Einzel-, Gruppenunterricht) einschätzten: „Gruppenunterricht bringt der Mehrheit der Musikschullehrer keine große Befriedigung. Sie bevorzugen den Einzelunterricht und stehen dem Gruppenunterricht skeptisch und ablehnend gegenüber. Sie sehen ihre eigentliche Aufgabe in der künstlerischen Ausbildung begabter Schüler; musikalische Elementar- und Breitenarbeit mit ‚faulen‘ und unterdurchschnittlich begabten Schülern wird häufig als Belastung angesehen“ (S. 413). Vermutlich erklärt sich die Unzufriedenheit und höhere berufliche Belastung aus der Tatsache, dass die Lehrkräfte individuelle Zuwendung und Förderung als eine grundlegende Bedingung instrumentalen Lernens erachten (Gaunt, 2008, S. 230). Das Aufbrechen der traditionell engen Lehrer-Schüler Beziehung im Gruppenunterricht widerspricht dem eigenen Erfahrungsschatz und Rollenverständnis, was zu Unsicherheit und Ablehnung führt (Fritsch, 1995, S. 21; Schmidt-Köngernheim, 2000, S. 57).

Im Gegensatz zu den Lehrkräften störte der Mangel an individueller Förderung die Schüler deutlich weniger, sie bewerteten den Aspekt in der Befragung von Schwanse (2000) sogar vergleichsweise gut (Note 1.7) (S. 141). Dieser Befund lässt sich nicht uneingeschränkt auf erwachsene Gruppenschüler übertragen, wie eine Untersuchung von Seipp (1976) zeigt, in der Studierende mit Hauptfach Musik ihre Leistungsfortschritte und Zufriedenheit im Einzel- und Gruppenunterricht miteinander verglichen. Obwohl die Teilnehmer sich hinsichtlich ihres Leistungszuwachses nur geringfügig unterschieden und Gruppenschüler sogar signifikant bessere Leistungen im Blattspiel zeigten, waren letztere deutlich unzufriedener mit dem Unterricht und beklagten die (im Vergleich zum Einzelunterricht) geringere individuelle Zuwendung (Seipp, 1976; zit. nach

Weerts, 1992, S. 581). Sowohl Einzel- als auch Gruppenschüler erachteten den Gruppenunterricht als weniger effektiv (Seipp, 1976; zit. nach Daniel, 2005, S. 55).

Im Folgenden sollen Probleme und Schwierigkeiten besprochen werden, die mit mangelnder Zuwendung im Gruppenunterricht einhergehen und sich negativ auf den Leistungserwerb auswirken können. Zunächst besteht in der Gruppensituation die Gefahr, dass Fehler im Unterricht nicht entdeckt werden. Automatisieren sich die falschen Bewegungsabläufe, ist ein späteres Umlernen nur noch schwer möglich bzw. „im fortgeschrittenen Stadium des Unterrichts dann nicht mehr korrigierbar“ (Bruhn, 1994, S. 9). Gerade für Anfänger ist dies problematisch, da sie noch keine effektiven Übestrategien entwickelt haben, die ihnen erlauben würden, das Üben selbstreguliert zu gestalten (Gellrich, 1998, S. 229). Allsop und Ackland (2010) sehen im Gruppenunterricht sogar ein größeres Risiko für spielbedingte Erkrankungen des Bewegungsapparates: „In such [electronic keyboard] classes it may not be possible to ensure that all students use appropriate playing techniques, which may increase the risk of PRMDs [playing-related musculoskeletal disorders]“ (S. 64). Aus diesem Grund sollten im Unterricht entsprechende Hilfestellungen für das häusliche Üben vermittelt und eingeübt werden: „As new practice techniques are suggested, I have the students try them out in class and often instruct them to copy steps from the board into their books. This reinforcement of my suggestions seems to increase their motivation to actually use them“ (Pearsall, 1999, o. S.).

Eine andere Schwierigkeit ergibt sich, weil im Gruppenunterricht die individuelle Leistungskontrolle in Form eines Solovorspiels schon aus zeitlichen Gründen nicht immer möglich. In größeren Lerngruppen empfiehlt sich daher zur Leistungskontrolle ein gemeinsames Spielen der Hausaufgaben, abschnittsweises Vorspielen, Einzelstichproben oder Partnerarbeit (Maas, 2005, S. 457). Schwächere Schüler neigen jedoch dazu, sich in der Gruppe zu verstecken und so ihre Fehler zu kaschieren. Grosse (2006) konnte einen Zusammenhang zwischen Übeverhalten und dem Wunsch nach Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft belegen: So bewerteten Musikschüler, die wenig übten, die geteilte Aufmerksamkeit im Unterricht besser als solche, die mehr übten (S. 58). Daraus lässt sich schließen, dass Schüler, die nicht so viel üben, sich gern in der Gruppe verstecken und dies als Vorteil des IGU ansehen. Insofern sollte die Lehrkraft über diagnostische Kompetenzen verfügen, d.h. die Fehler einzelner Schüler auch beim gemeinsamen Spielen heraushören können und korrigierend einschreiten. Denn wie bereits erörtert, ist es gerade bei Anfängern notwendig, die Qualität des Übens zu sichern und damit Fehlern vorzubeugen.

Unentdeckte Fehler tragen sicherlich dazu bei, dass die Qualität der instrumentalen Ausbildung im Gruppenunterricht schlechter eingeschätzt wird. Vor allem im Zuge finanzieller Kürzungen an Musikschulen wird von vielen Seiten auf den Qualitätsverlust der instrumentalen Ausbildung verwiesen (z.B. Geißler, 1999, S. 4; Istvanffy, 1996, S. 29). In der Befragung von Schwane (2000) vertrat ein Drittel der Musikschullehrkräfte die Ansicht, dass der Gruppenunterricht im Gegensatz zum Einzelunterricht weniger „gründlich“ sei und „an der Oberfläche“ verbleibe (S. 186). Es bestünde zu wenig Zeit für detailliertes Arbeiten, wodurch die Lernbereiche Spieltechnik, Phrasierung, Interpretation, Haltung oder Intonation nicht ausreichend berücksichtigt werden könnten. Seipp (1976) verglich Leistungen und Zufriedenheit von Instrumentalschülern im Klassen- und Einzelunterricht. Klassenschüler zeigten bessere Leistungen im Blattspiel, waren insgesamt aber weniger mit dem Unterricht zufrieden. Insgesamt waren die Unterschiede jedoch sehr



gering: „The differences between class and private instruction were slight and of no practical significance“ (Weerts, 1992, S. 582). Auch in anderen empirischen Studien konnte die Überlegenheit des Einzelunterrichts nicht eindeutig belegt werden (Übersicht bei Daniel, 2005, S. 51f).

Aus diesem Zusammenhang erklärt sich die Zuordnung des Gruppenunterrichts zum Anfängerbereich (Dartsch, 2006, S. 15). Argumentiert wird damit, dass die technisch-instrumentale Ausbildung auf fortgeschrittenem Niveau einer individuellen Zuwendung bedürfe, die im Gruppenunterricht nicht erreicht werden könne (Cada, 1994, S. 26) und daher im Einzelunterricht vorgenommen werden solle (Jäger, 2004, S. 30). Befürworter der Unterrichtsform sprechen sich hingegen für die Durchführung des Gruppenunterrichts mit Fortgeschrittenen aus (Mollat, 2009; VdM, 1995). In der Diskussion um die Verwendung öffentlicher Mittel stellt sich zudem die Frage, ob die Unterrichtsergebnisse im Einzelunterricht die erheblichen Mehrkosten für den Einzelunterricht rechtfertigten (Jäger, 2004, S. 30) oder ob das „Primat des Einzelunterrichts“ hauptsächlich der Eliteförderung diene (Fritsch, 1994, S. 16).

#### 2.3.2.4 Mangelnde Gruppenkompetenz der Lehrkräfte

Wie in den vorausgegangenen Abschnitten deutlich wurde, sind die Nutzung gruppenpädagogischer Potentiale und eine heterogenitätsbewusste Lehrhaltung entscheidend für den Unterrichtserfolg (Swank et al., 1989, S. 65). Bekanntermaßen liegt die Basis für qualitativ hochwertigen Gruppenunterricht in der „Qualifizierung der Lehrkräfte“ (VdM, 1995, S. 10). In den USA ist der IGU im Rahmen des Class Piano seit vielen Jahren in die musikpädagogische Ausbildung an Hochschulen integriert (siehe 3.4.1), wohingegen der IGU hierzulande „eine Form des Lehrens [ist], in der die meisten von uns nicht ausgebildet sind“ (Schultz-Greiner, 1996, S. 12). Die seit langem bestehenden Forderungen nach einer Verbesserung der Ausbildungssituation im IGU (z.B. Eickholt, 1996; Telle, 1995) erscheinen angesichts des aktuellen Wandels in der Musikschularbeit besonders dringlich (Beckers, 2009). Die Wirksamkeit qualifizierender Maßnahmen bestätigt eine empirische Arbeit von Chin (2002) zur Expertise von Lehrkräften für Schulpraktisches Klavierspiel. Dabei zeigten Dozenten mit gruppenspezifischen Ausbildungsinhalten eine größere methodisch-didaktische Vielfalt in der Unterrichtsgestaltung und eine bessere Unterstützung der Interaktion zwischen den Schülern. Sie bewerteten die eigenen Kompetenzen auch besser als eine Vergleichsgruppe von Dozenten, die in bzw. nach ihrem Studium keine gruppenspezifischen Kurse belegt hatten. Der Schwerpunkt der Ausbildung beeinflusste die Bewertung und Gewichtung der Unterrichtsinhalte dahingehend, dass Lehrkräfte mit musikwissenschaftlichem Hintergrund mehr Wert auf Blattspiel legten, wohingegen Dozenten mit pädagogischem Hintergrund die Liedbegleitung betonten (ebd., S. 100f).

Die Frage der gruppenspezifischen Lehrerexpertise wird in der pädagogischen und musikpädagogischen Literatur eingehend behandelt (z.B. Ernst, 1999; Hallam, 1998a; Nolting, 2008), so dass sich verschiedene Kompetenzbereiche abgrenzen lassen. Dabei ist zwischen Eigenschaften zu unterscheiden, die sich auf alle Unterrichtsformen beziehen und solchen, die gruppenspezifisch sind. Bei ersteren handelt es sich um die künstlerische und sachliche Qualifikation der Lehrkraft sowie um persönlichkeitskonstituierende Merkmale wie beispielsweise Freundlichkeit, Empathie und Authentizität (Fischer, 2004, S. 52; Hallam, 1998a, S. 264). Letztere umfassen Fertigkeiten,

die unter den Oberbegriffen Gruppenführung und Umgang mit Heterogenität zusammengefasst werden können.

Unter Gruppenführung versteht man die Fähigkeit der Lehrkraft, die Gruppe dahingehend zu lenken, dass Lernprozesse innerhalb der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit effektiv angeleitet und unterstützt werden. Dabei zeigen Experten folgende Verhaltensmerkmale: Allgegenwärtigkeit, Überlappung, kollektive Aktivierung, Reibungslosigkeit in der Unterrichtsgestaltung und eine bestimmte Form verbaler Anweisungen. *Allgegenwärtigkeit* (withinness) bezeichnet die Fähigkeit, das gesamte Unterrichtsgeschehen im Blick zu haben, Konfliktsituationen zu antizipieren (Hallam, 1998a, S. 264) und den Unterrichtsablauf „sicher und sensibel zu streuen“ (Ernst, 1999, S. 200). Wichtige Voraussetzung dafür ist die sogenannte *Überlappung* (overlapping). Darunter versteht man die Wahrnehmung simultan ablaufender Vorgänge im Unterricht (Eickholt, 1996, S. 91) und die Fähigkeit, „mehrere Dinge gleichzeitig zu tun, also z.B. etwas vorzutragen und nebenbei nonverbal zu zeigen, dass sie eine Meldung oder ein Privatgespräch bemerkt hat“ (Nolting, 2008, S. 191). *Kollektive Aktivierung* (group focus) bedeutet alle Schüler in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen und die Konzentration auf Lernaktivitäten zu lenken. Die größten Aufmerksamkeitsraten werden erreicht, wenn Schüler im Unterrichtsverlauf häufig Gelegenheit zur aktiven Partizipation haben – wie etwa beim Musizieren (Duke, Prickett & Jellison, 1998, S. 274). Experten setzen in diesem Sinne auf die handlungsorientierte Vermittlung von Lerninhalten („learning by doing“) (Arrau Sturm, 1991, S. 56). Die Einbeziehung aller Gruppenmitglieder umfasst auch die Förderung der Interaktion zwischen den Schülern, etwa durch gegenseitiges Zuhören oder Bewerten (Baker-Jordan, 2003, S. 270; Stevens, 1989, S. 9). Konkrete Vorschläge zur „Mobilisierung der Gruppe“ im Rahmen verschiedener Lernfelder (z.B. Zusammenspiel, Technik, Improvisation, Gehörbildung, Körperschulung) finden sich bei Ernst (1999, S. 202). Selbst die Orientierung des Lerntempos an schwächeren Gruppenmitgliedern ist tolerierbar, solange alle Schüler einbezogen werden (Duke & Benson, 2004, S. 47).

Ein weiteres Merkmal erfolgreicher Lehrkräfte ist die Anzahl und Art verbaler Anweisungen. So verbringen Experten weniger Zeit mit Reden, schweifen nicht ab und geben Anweisungen, die kurz, direkt und präzise sind. Das Verständnis des Unterrichtsstoffs sichern sie durch häufigere Rückfragen ab (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, S. 195). Ihr Unterrichtsfluss zeichnet sich durch *Zügigkeit und Reibungslosigkeit* (smoothness and momentum) aus, was vor allem am Übergang zwischen Unterrichtsphasen zum Tragen kommt. Den Schülern erleichtert die Strukturierung der Unterrichtsstunde die Orientierung und lässt Raum für Rückmeldungen (Ernst, 1999, S. 202). Ein reibungsloser Unterrichtsverlauf verringert zudem die Anzahl an Störungen bzw. führt bei Disziplinproblemen wieder „zügig zur Lernaktivität zurück“ (Nolting, 2008, S. 191). Unerfahrene Lehrkräfte haben hingegen Probleme mit der zeitlichen Aufteilung und lassen sich leichter aus dem Konzept bringen (Ulrich & Lehmann, 2011, S. 17f).

Der zweite große Kompetenzbereich ist der Umgang mit Leistungsunterschieden. Neben diagnostischen Fähigkeiten zeichnen sich Experten durch die Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung sowie den Einsatz von Methoden zur Binnendifferenzierung aus. Voraussetzung für die richtige Wahrnehmung individueller Bedürfnisse sind diagnostische Kompetenzen (Viebahn, 2010, S. 26) wie beispielsweise das Heraushören von Spielfehlern beim Zusammenspiel. Erfolgreiche Lehrkräfte managen die Zeit im Unterricht so, dass sie flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler einge-

hen können, ohne dabei die ursprünglichen Unterrichtsziele aus dem Auge zu verlieren: „Balance between instructional planning and mid-lesson improvisation – a teaching methodology that is flexible enough to respond to student needs as they arise“ (Lehmann et. al., 2007, S. 194). Innere Differenzierung bedeutet die Aufgabenstellung dem Leistungsniveau entsprechend zu modifizieren, was entweder die „partielle Homogenisierung in einem ... heterogenen Umfeld“ zum Ziel hat oder die Unterschiedlichkeit betont, um „individuellen Potenzialen Raum zu geben“ (Richter, 2005, S. 10). Neben der Bereitstellung unterschiedlicher Aufgaben oder Spielstimmen können die Schüler in Einzelunterrichtsphasen individuell vom Lehrer gefördert werden. Darüber hinaus bietet Partner- oder Kleingruppenarbeit die Möglichkeit, gruppenspezifische Prinzipien zu nutzen und voneinander zu lernen (Hallam, 1998a, S. 261; siehe 2.3.1.2).

Neben den methodischen Kompetenzen spielen beim Umgang mit heterogenen Lerngruppen auch persönliche Grundhaltungen und Wertvorstellungen eine Rolle: „Grundlage für eine günstige Einstellung können die Wertschätzung sozialer Fairness sein, aber auch die Freude am Verstehen von menschlicher Verschiedenartigkeit und das Gefühl der Souveränität bei der Bewältigung von didaktischen Aufgaben“ (Viebahn, 2010, S. 27). Eine Charaktereigenschaft erfolgreicher Gruppenunterrichtslehrer, die bislang kaum in der musikpädagogischen Wissenschaft beachtet wurde, ist der Humor. Arrau Sturm (1993) untersuchte anhand von Videoaufnahmen den Gruppenunterricht von anerkannten Lehrkräften und konnte zeigen, dass diese Humor nicht nur zur Schaffung einer angstfreien und anregenden Unterrichtsatmosphäre einsetzen, sondern auch als methodisches Hilfsmittel, etwa zur Erleichterung des Lernprozesses, zur Festigung von Lerninhalten oder um Rückmeldungen zu geben (S. 14).

Obwohl es in der vorliegenden Arbeit nicht um die Beurteilung der pädagogischen Kompetenz der Lehrkraft ging, so sollte doch berücksichtigt werden, wie sich die besprochenen Kompetenzbereiche aus der Sicht der Studierenden darstellen. Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Dozenten wurde daher in Form einer kurzen Lehrerevaluation und anhand der qualitativen Daten erfasst (siehe 6.4).

### 2.3.3 Andere Faktoren

Abschließend sollen Faktoren besprochen werden, deren Zuordnung im Sinne der vorausgegangenen Abschnitte nicht sinnvoll erscheint, da sie das Leistungsverhalten sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Es handelt sich dabei zum einen um organisatorische Rahmenbedingungen wie Gruppengröße und Unterrichtsdauer, die für die vorliegende Arbeit von Interesse sind, weil sich daraus – in Zusammenschau mit den empirischen Daten – Empfehlungen zur Planung von Lehrveranstaltungen ergeben. Zum anderen wird mit dem musikalischen Selbstkonzept eine personenbezogene Variable besprochen, die von zentraler Bedeutung für das Leistungsverhalten in Gruppen ist und daher auch im empirischen Teil dieser Arbeit erfasst wurde (siehe 7.4; 8.3.4).

#### 2.3.3.1 Gruppengröße

In der Schulpädagogik wurde der Zusammenhang zwischen Klassengröße und schulischer Leistung eingehend erforscht. Nach einer Sekundäranalyse der vorhandenen Arbeiten konnten Ingenkamp, Petillon und Weiß (1985) zwar einen „minimalen Zusammenhang“ zwischen Klassengröße

und durchschnittlicher Schulleistung bescheinigen (S. 92), allerdings warnen die Autoren auch davor, kleinere Klassengrößen automatisch mit größerem Lernerfolg gleichzusetzen (S. 202) und dabei die Fähigkeit der Lehrkräfte, den Unterrichtsstil der Klassengröße entsprechend zu modifizieren, außer Acht zu lassen (S. 194). In der Schweizer TIMSS-Studie (Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997) konnte nachgewiesen werden, dass in kleineren Schulklassen (unter 16) bessere Mathematikleistungen erzielt wurden als in Klassen über 24 Schülern. Andererseits ergaben Untersuchungen zum Leseverständnis keinen Effekt der Klassengröße (Lehmann, Peek, Pieper & Stritzky, 1995; Schwippert, 2001). In einer länderübergreifenden Studie belegten Wilberg und Rost (1999) bei Geschichtskennntnissen sogar bessere Leistungen in größeren Klassen. Insgesamt gesehen lassen die vorliegenden Forschungsergebnisse damit keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Wirkung der Klassengröße zu. Saldern (2006) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Faktoren wie das didaktisch-methodische Vorgehen der Lehrkraft und das Unterrichtsfach bislang nicht ausreichend in der Forschung berücksichtigt wurden (S. 330), was die uneinheitliche Befundlage erklären könnte.

Musikpädagogische Arbeiten zum Einfluss der Gruppenstärke auf den Fertigkeitserwerb gibt es im Gegensatz zur Schulforschung kaum. Dies liegt an der unterschiedlichen Ausgangssituation der Institutionen, die bereits im Rahmen der Begriffsbestimmung erörtert wurde (siehe 2.1.3). Werden im schulischen Bereich kleinere Klassen unterrichtet, ist damit ein erheblicher Kostenzuwachs verbunden, der durch höhere Unterrichtsqualität gerechtfertigt werden muss. Im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung ist die Frage der optimalen Klassengröße daher von zentraler Bedeutung für die Entscheidungsträger. Demgegenüber wird Gruppenunterricht in der Instrumentalpädagogik als Alternative bzw. Konkurrenz zum Einzelunterricht betrachtet. Empirische Arbeiten konzentrieren sich daher eher auf den Vergleich der Effizienz von Einzel- und Gruppenunterricht (Daniel, 2005, S. 48ff; Weerts, 1992, S. 581f), wohingegen eine differenzierte Betrachtung im Sinne einer Überprüfung der Wirkung unterschiedlicher Gruppenstärken, wie in der Schulpädagogik, nur selten stattfindet. Lediglich Jackson (1980) untersuchte den Effekt der Gruppenstärke auf die musikalische Leistung. Dabei wurden Klavieranfänger über einen Zeitraum von 6 Wochen unterrichtet und am Kursende als Leistung hauptsächlich musiktheoretisches Wissen abgefragt. Die Autorin kommt zu folgendem Ergebnis: „There is no statistically significant difference in individual achievement within piano classes of two, four, six, eight, or (by related comparison) twelve beginners at ages 4.9 years, 10 years, 15 years, or 19 years“ (ebd., S. 166). Es konnte also nicht nachgewiesen werden, dass Klavieranfänger in größeren Lerngruppen schlechtere Ergebnisse erzielen als solche, die in kleineren Lerngruppen unterrichtet wurden. Gleiches gilt für Vergleichsstudien zwischen Einzel- und Gruppenunterricht, deren Ergebnisse Daniel (2005) folgendermaßen zusammenfasst: „Insufficient evidence exists regarding the superiority of either group or one to one teaching in terms of student progress“ (S. 52). Eindeutige Belege für eine größere Leistungsfähigkeit des Einzelunterrichts gibt es demnach bislang nicht.

Einen subjektbezogenen Ansatz verfolgten die Untersuchungen an Musikschulen von Schwansee (2000) und Grosse (2006), in denen neben der Situation im IGU auch analysiert wurde, wie Schüler und Lehrkräfte die Gruppengröße wahrnehmen. Dabei stellte sich heraus, dass die Gruppengröße in der Musikschulpraxis relativ klein ist (3-4 Schüler) – am häufigsten wurde in Dreiergruppen unterrichtet (Dudek, 2004, S. 46; Grosse, 2006, S. 160; Schwansee, 2000, S. 112). Trotz-

dem waren die Lehrkräfte mit dieser Situation eher unzufrieden und wünschten eine Verkleinerung ihrer Gruppen oder Partnerunterricht (Schwanse 2000, S. 114). Der Maximalwert einer Unterrichtsgruppe sollte die Anzahl von 4-4 Teilnehmern nicht übersteigen (Grosse, 2006, S. 73). Nur ein Fünftel der Lehrkräfte sah Gruppen von 6-8 Schülern als vertretbare Größe an, demgegenüber betrachtete die Mehrzahl Zweier- und Dreiergruppe als optimal (ebd., S. 185).

Aus den Forschungsarbeiten ergibt sich auch, dass die berufliche Erfahrung der Lehrkräfte ein entscheidender Faktor in der Einschätzung der Gruppengröße ist: „Lehrkräfte die länger IGU erteilen, befürworten größere Gruppen“ (Grosse, 2006, S. 73). Ähnliche Resultate beschreibt Schwanse (2000): „Je mehr Wochenstunden die Lehrkräfte in den Grundfächern erteilen, um so mehr Schüler empfehlen sie als optimale Gruppengröße. Unterrichtserfahrung aus Grundfächern bewirkt eine stärkere Sicherheit und Kompetenz im Umgang mit Gruppen von 4 bis 5 Schülern“ (S. 115). Dies legt den Schluss nahe, dass die optimale Gruppengröße weniger von fachspezifischen Gegebenheiten bestimmt wird, als von der gruppenpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte, die sich im Laufe der beruflichen Praxis ausbildet. In diesem Sinne lässt sich auch erklären, warum einige Lehrkräfte größere Gruppen bevorzugen. So beispielsweise Schultz-Greiner (1996), die den Wettbewerb um „die Gunst und Zeit“ der Lehrkraft als ein Problem ansieht, das besonders in kleinen Lerngruppen auftritt, wohingegen mit zunehmender Gruppengröße verstärkt gruppendynamische Effekte wie „Anregung und Motivation durch die Mitglieder“ zum Tragen kämen (S. 13). Gellrich (1994) schlägt zur Maximierung des Lernerfolgs flexible Gruppengrößen vor, bei denen die Lehrkraft bestimmt, welche Form der Unterweisung (Einzelunterricht, Kleingruppe, Großgruppe) für die zu behandelnden Unterrichtsinhalte am vorteilhaftesten ist.

Aus der Sicht der Lerner scheint die Gruppengröße hingegen weniger Bedeutung zu haben. Befragungen an Musikschulen ergaben, dass die Mehrzahl der Schüler keine Probleme mit der bestehenden Gruppengröße hatte und nur ein geringer Prozentsatz kleinere Gruppen oder Einzelunterricht wünschte (Dudek, 2004, S. 92; Grosse, 2006, S. 160; Schwanse, 2000, S. 112). Auch Kitzelmann (1996) weist in einem Erfahrungsbericht darauf hin, dass Schüler in der Regel mit der Gruppenstärke zufrieden seien und in ihren Gruppen verbleiben wollten (S. 98). Insgesamt gesehen ist also davon auszugehen, dass die Zufriedenheit der Schüler mit den Unterrichtsbedingungen recht groß ist. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass bestimmte Unterrichtsmerkmale in kleineren Gruppen besser bewertet werden. So konnte Grosse (2006) nachweisen, dass die Einschätzung der Variablen „Individuelle Zuwendung“, „Musizieren im Unterricht“, „Freude am Unterricht“ und „Wohlfühlen in der Gruppe“ mit zunehmender Gruppenstärke tendenziell schlechter ausfiel (S. 161). Dies könnte nach Ernst (1999) damit zu tun haben, dass Schüler im Instrumentalunterricht – schon aufgrund der geringeren Teilnehmerzahl – mehr persönliche Zuwendung erwarteten als in der Schule (S. 186). Diese Annahme wird auch durch Aussagen von Eltern gestützt, die für ihre Kinder möglichst kleine Lerngruppen (max. 3 Schüler) wünschten, da dort die individuelle Betreuung am besten gewährleistet sei (Schwanse, 2000, S. 208). Folglich hängt die Bewertung der Gruppengröße nicht nur davon ab, welche Erwartungen an den Unterricht gestellt werden, sondern auch von der Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe. Vermutlich tendieren Schüler, die mehr Zuwendung benötigen, deshalb eher zu kleineren Lerngruppen als ihre leistungsstärkeren Kollegen, die mit den Umständen zufrieden sind.

Zwar war in der vorliegenden Untersuchung die Gruppenstärke vorgegeben, jedoch wurde in der Unterrichtsevaluation auf die Zufriedenheit mit der Gruppengröße eingegangen und diese in Zusammenhang mit der Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe gestellt (siehe 6.1.2).

### 2.3.3.2 Dauer der Unterrichtseinheit

Nach der Gruppengröße soll als zweiter organisatorischer Aspekt die Dauer der Unterrichtseinheit betrachtet werden, wobei zu beachten ist, dass beide Variablen miteinander in Beziehung stehen. So wird die Einschätzung der Unterrichtslänge durch die Schüler in einer kleinen Lerngruppe vermutlich anders ausfallen als in einer großen Lerngruppe, da für den Einzelnen ein unterschiedlicher Zeitrahmen zur Verfügung steht. Für Entscheidungsträger interessiert die Frage, welche Kombination das beste Kosten-Nutzen-Verhältnis liefert – kleinere Lerngruppen mit kürzeren Sitzungen oder größere Lerngruppen mit entsprechend längeren Unterrichtszeiten? Gellrich (1994) schlägt in diesem Zusammenhang für den Musikschulbereich flexible Unterrichtsmodelle vor, die es ermöglichen, die Unterrichtszeit der Schüler zu verlängern ohne dabei die Kosten zu erhöhen (S. 16).

Als Richtwerte für die Unterrichtsdauer, die aus pädagogischen Gründen nicht unterschritten werden sollten, gibt Ernst (1997) 60 Minuten im Gruppenunterricht und 30 Minuten im Einzelunterricht an (S. 283). In der Praxis liegen die Werte vermutlich eher unter diesen Empfehlungen, wie Grosse (2006) für niedersächsische Musikschulen ermittelte: „Die weit überwiegende Unterrichtslänge umfasst die üblichen 45 Minuten“ (S. 51). In seiner Befragung bewerteten zwei Drittel der Schüler dies als angemessen, ein Viertel wünschte sich den Unterricht allerdings „lieber länger“ (ebd., S. 161). Auch der Zusammenhang zwischen der Dauer der Unterrichtseinheiten und der Bewertung verschiedener Unterrichtsmerkmale wurde erhoben. Insgesamt sprechen die Ergebnisse für eine Verlängerung der Unterrichtszeiten: „Schülerinnen und Schüler, deren Unterricht länger dauert, üben zu Hause öfter. Sie beurteilen das Erlernen von Spieltechnik deutlich besser, erleben tendenziell mehr Zuwendung der Lehrkraft und geben öfter an, dass ihnen der Unterricht mehr Spaß macht“ (ebd., S. 51).

Zum einen lässt sich daraus schließen, dass eine längere Unterrichtszeit der Lehrkraft die Möglichkeit gibt, intensiver auf die Schüler einzugehen, was vor allem für schwächere Schüler von Bedeutung wäre und sich positiv auf betreuungsintensive Unterrichtsinhalte wie Spieltechnik auswirken würde. Gerade der bereits angesprochene Mangel an individueller Zuwendung könnte also durch längere Unterrichtszeiten abgefangen werden (siehe 2.3.2.3). Zum anderen scheinen längere Unterrichtszeiten mit einer verbesserten Unterrichtsatmosphäre einherzugehen, was sich wiederum positiv auf die Motivation und das häusliche Üben auswirken könnte. Inwieweit die Unterrichtslänge die Zufriedenheit der Lerner und ihr Übeverhalten beeinflusst, konnte in der vorliegenden Untersuchung empirisch überprüft werden, da sich die Dauer der Unterrichtssitzungen in den Semestern unterschied, was einen direkten Vergleich ermöglichte (siehe 6.1.3).

### 2.3.3.3 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept ist das „mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685). Es umfasst Erinnerungen, Überzeugungen, Annahmen, Werte, Fähigkeiten sowie positive und negative Bewertungen der eigenen Person (Selbstwertgefühl) (Ernst, 1999, S. 116; Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 633). Analog dazu definieren Bernecker,

Haag und Pfeiffer (2006) musikalisches Selbstkonzept als „die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, also die Kognitionen, die sich auf die musikalische Tätigkeit einer Person beziehen“ (S. 53). In der Forschung geht man von der Multidimensionalitätsannahme aus, d.h. die selbstbezogenen Vorstellungen beziehen sich nicht auf die Gesamtheit des Selbst, sondern auf bestimmte Teilbereiche. In diesem Sinne stellten Shavelson, Hubner und Stanton (1976) ein hierarchisch strukturiertes Modell vor, welches das Selbstkonzept in akademische und nicht-akademische (sozial, emotional, körperlich) Inhaltsbereiche unterteilt, die wiederum in weitere Unterkategorien (z.B. Englisch, Mathematik, Geschichte) zerfallen (S. 413). Bereiche niedrigerer Hierarchie sind stärker situationsabhängig und weniger stabil als solche höherer hierarchischer Stufen (ebd., S. 412ff). Dieses Modell wurde 1995 von Vispoel um den – hierarchisch gleichwertigen – künstlerischen Bereich erweitert. Das künstlerische Selbstkonzept (artistic self-concept) setzt sich aus den Domänen Tanz, Schauspiel, Bildende Kunst und Musik zusammen.

Im Hinblick auf den IGU ist das musikalische Selbstkonzept in zweierlei Hinsicht bedeutsam. Zum einen entwickelt sich das Selbstkonzept über den Austausch mit sozial bedeutsamen Bezugsgruppen. So wird das „Selbstkonzept von Studierenden ... überwiegend von den sozialen Rückmeldungen der Kommilitonen beeinflusst“ (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 686). Bergee und Cecconi-Roberts (2002) untersuchten, wie sich die musikalische Selbsteinschätzung im Gruppenunterricht durch gegenseitige Leistungsbewertung verändert. Es zeigte sich, dass positives Feedback der Mitschüler bereits innerhalb kurzer Zeit zu höherer Selbstbewertung führte: „Participants seemed readily persuaded that relatively high peer evaluations accurately reflected their performance“ (ebd., S. 266). Interessanterweise entsprach die Bewertung der eigenen Fähigkeiten nicht der tatsächlichen Leistungsverbesserung, sondern wich sogar zunehmend vom (objektiven) Lehrerurteil ab: „Peer evaluation shared with performers may lead to inflated and unrealistic perceptions of performance achievement“ (ebd.). Dies bedeutet, dass die Bezugsgruppe die eigene Selbstbewertung merklich beeinflusste. Die Wirkung der Vergleichsgruppe kann so groß sein, dass selbst Personen mit gleicher Begabung unterschiedlich hohe Selbstkonzepte entwickeln. Der sogenannte Fischteich-Effekt („big-fish-little-pond effect“) besagt, dass Schüler, die eine leistungsschwächere Bezugsgruppe haben, höhere akademische Selbstkonzepte entwickeln als solche, die in einer leistungsstärkeren Gruppe sind: „Equally able students have lower academic self-concepts in high-ability schools than in low-ability schools“ (Marsh, 1987, S. 280). Überträgt man diese Aussage auf die hier untersuchte Ausbildungssituation, sollte die Position innerhalb einer Lerngruppe sich positiv bzw. negativ auf die Selbstwahrnehmung auswirken. Leistungsstärkere Teilnehmer würden von dieser Situation profitieren, da sie sich im Vergleich zu den Kommilitonen als die besseren Musiker wahrnehmen.

Zum anderen ist das Selbstkonzept für den IGU von Bedeutung, weil es in Leistungssituationen modifizierend auf das Verhalten wirkt. Schüler mit hohem Begabungsselbstkonzept sind beispielsweise hartnäckiger bei der Lösung von schwierigen Aufgaben (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 687). Dies ist eng verknüpft mit der Theorie der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) nach Bandura (1977), welche besagt, dass die Erwartung eine Aufgabe zu bewältigen entscheidenden Einfluss auf die Aufnahme der Handlung, das Anstrengungsniveau und das Durchhaltevermögen nimmt. Ein hohes akademisches Selbstkonzept steht in direktem Zusammenhang mit der schulischen Leistung: „Academic self concept had a direct effect on subsequent school perfor-

mance beyond the effects of academic ability and prior school performance” (Marsh, 1987, S. 280). Überträgt man diesen Befund auf instrumentales Lernen, so bedeutet dies, dass die positive Bewertung der eigenen Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für die langfristige musikalische Betätigung ist und entsprechend gefördert werden sollte (Ernst, 1999, S. 117). Pfeiffer (2007) konnte nachweisen, dass musikalische Aktivität mit der Ausbildung eines hohen musikalischen Selbstkonzepts einhergeht. So unterschieden sich musikalisch sehr aktive Schüler und Angehörige von angesehenen Chören im musikalischen Selbstkonzept signifikant von Schülern, die weniger oder nicht musikalisch involviert waren (S. 248). Rutkowski (1996) untersuchte die Effektivität von Einzel- und Kleingruppenarbeit auf die Entwicklung der gesanglichen Fertigkeit bei Kindern im Vorschulalter. Sie konnte belegen, dass Kinder, die in gesangliche Aktivitäten involviert waren und Gelegenheit hatten, ihre Stimme in angstfreier (Kleingruppen-) Atmosphäre zu erproben, signifikant bessere Leistungen erbrachten. Da Leistungsverbesserung unabhängig von den tonalen Fähigkeiten der Kinder war, könnte sie auf das gewachsene Selbstvertrauen zurückzuführen sein: „It may be that scores for children instructed through individual/small-group techniques were significantly higher because the children were more comfortable singing“ (ebd., S. 364).

In einer retrospektiven Studie mit Erwachsenen überprüfte Cooper (2001) den Zusammenhang zwischen negativer Selbstbewertung und instrumentalem Abbruch: „Subjects who ... rated their skills as ‚average‘, ‚not so good‘ or ‚poor‘ reported stopping lessons because of perceived lack of skill” (S. 164). Erwachsene, die das Musizieren über das Schulalter hinaus beibehielten, konnten hingegen auf ein positives Selbstkonzept aus der Kindheit zurückgreifen (ebd., S. 167). Sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter ist die Unterstützung beim Aufbau eines positiven musikalischen Selbstkonzepts daher ein wichtiger Teil der musikalischen Ausbildung (Petrat, 2003, S. 18). McPherson und McCormick (2006) konnten Selbstwirksamkeit als wichtigsten Prädiktor für das Abschneiden in einer Instrumental-Prüfung identifizieren. Im Bezug auf das Leistungsverhalten in der untersuchten Lehrveranstaltung würde dies bedeuten, dass Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit schwierige Lernsituationen (Überforderung, Unterforderung) besser bewältigen sollten.

### **2.3.4 Formen der Leistungsentwicklung in Gruppen und Synthese**

Das Besondere am Lernen in Gruppen ist, dass der Fertigkeitserwerb nicht alleine stattfindet, sondern in einem sozialen Kontext. Wie in den vorangegangenen Abschnitten erläutert, kann dies sowohl positive als auch negative Effekte auf das Verhalten der Gruppenmitglieder und deren Fertigkeitserwerb haben. Während die Unterrichtssituation im Einzelunterricht durch ein enges Lehrer-Schüler-Verhältnis und ein hohes Maß an individueller Zuwendung geprägt ist, stellt die Verschiedenartigkeit der Lerner im Gruppenunterricht eine Grundbedingung pädagogischen Handelns dar. Die Gruppenmitglieder bringen nämlich nicht nur unterschiedliche fachliche Vorkenntnisse (z.B. Notenlesen) und Fertigkeiten (z.B. Beweglichkeit der Finger) mit, sie haben auch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, musikalische Werdegänge, Interessen und Zielsetzungen, die ihre Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit bestimmen. Folglich orientieren sich Lern-tempo und Aufgabenniveau an der Leistungsfähigkeit der Gruppengesamtheit und nicht am Einzelnen, weshalb der Unterricht nur bis zu einem gewissen Grad auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtet sein kann, was mit gewissen Nachteilen verbunden ist (siehe 2.3.2.1).



Auf das Verhalten der Lerner wirkt sich die Bezugsgruppe wie folgt aus: Sie vergleichen ihre eigene Leistung mit der ihrer Mitspieler, bestimmen ihre Leistungsposition innerhalb der Gruppe und orientieren sich in ihrer Übe- und Lerngeschwindigkeit aneinander. Dabei spielt die Zusammensetzung der Gruppe, die den Grad der Leistungsunterschiede bestimmt, eine entscheidende Rolle. So sind große Leistungsunterschiede aus motivationspsychologischer Sicht sehr ungünstig, weil leistungsschwächere Gruppenmitglieder den Anforderungen nicht gerecht werden können (2.3.2.1.2). Das liegt daran, dass die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, letztendlich darüber entscheidet, ob wir uns ihr zuwenden oder nicht (Mietzel, 2003, S. 334). Im schlimmsten Fall kann das Gefühl der Unterlegenheit dazu führen, dass die Leistung vollkommen verweigert und der Instrumentalunterricht abgebrochen wird (Herold, 2004, S. 193). Aber auch leistungsstärkere Gruppenmitglieder können die Lust am Üben verlieren, wenn sie sich durch das langsame Vorankommen in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt und nicht ausreichend gefördert fühlen. Hinsichtlich des Übens ist auch nachteilig, dass der Einzelne sich beim gemeinsamen Spiel in der Gruppe verstecken kann und nicht alleine vorspielen muss, was weniger ambitionierte Teilnehmer zum Faulenzen und geringerem Üben verleiten mag (Istvanffy, 1996, S. 30) (siehe 2.3.2.3).

Wie im Abschnitt zur Heterogenität gezeigt, müssen sich Leistungsunterschiede aber nicht notwendigerweise nachteilig auswirken (siehe 2.3.2.1). So kann die Verschiedenheit der Lerner von der Lehrkraft durch binnendifferenzierende Maßnahmen ausgeglichen oder sogar als Lernvorteil genutzt werden (z.B. gegenseitige Hilfestellung, voneinander lernen). Werden gruppendynamische Potentiale richtig geleitet, entsteht ein positiver Wettbewerb, in dem die Teilnehmer sich gegenseitig anspornen und mehr Ehrgeiz bei der Bewältigung der Aufgaben entwickeln (Eickholt, 1996, S. 87). Denn die Erfolgserlebnisse im Unterricht fördern die Motivation der Teilnehmer, machen Stolz auf die eigene Leistung und bringen so einen Anreiz für weitere Anstrengungen (Rheinberg, 2004, S. 60) (siehe 2.3.1.1.1). Neben einer Steigerung des Übensums, fördert der Gruppenunterricht aber auch die Regelmäßigkeit des Übens. Ernst (1999) formuliert dies wie folgt: „Es besteht ein Zwang zu lernen. Es ist eine Kontrolle durch die Gruppe da. Gruppenschüler können sich Nicht-Üben eigentlich nicht leisten“ (S. 197). Positive Wirkungen auf das Leistungsverhalten werden auch von Übepartnerschaften berichtet (Schaller, 1995, S. 15) (siehe 2.3.1.4). Dabei unterstützen sich die Beteiligten bei Schwierigkeiten, erklären sich den Stoff, zeigen Handhaltung oder Fingersatz und spornen sich auf diese Weise gegenseitig zum Üben an. Vor allem bei Tätigkeiten, die man nicht gerne ausführt, weckt das gemeinsame Arbeiten die Motivation und stärkt das Durchhaltevermögen (Gellrich, 1997, S. 114), was sich auch im Hinblick auf die hier untersuchten schulpraktischen Lerninhalte auswirken sollte.

Die individuellen Reaktionsweisen der Gruppenmitglieder beeinflussen auch die Leistungsstreuung der Gruppe als Ganzes. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei gegensätzliche Formen der Leistungsentwicklung beobachten: Polarisierung und Nivellierung.

Als Matthäus-Effekt wird die Verstärkung von ursprünglich vorhandenen Leistungsunterschieden bezeichnet, gemäß der Stelle aus dem Matthäus-Evangelium (25, 29-30): „Denn jedem, der hat, wird gegeben werden; dem aber, der nicht hat, wird auch das genommen, was er hat“ (Reichenbach, 2010, S. 33). Ursprünglich wurde der Begriff vom amerikanischen Soziologen Robert Merton (1968) im Zusammenhang mit der höheren Zitierhäufigkeit bekannter Autoren

geprägt (success breeds success). In jüngster Zeit wurde das Thema durch die Ergebnisse der PISA-Studie, welche die Vergrößerung bestehender sozialer Unterschiede in der Schule herausstellten, wieder aktuell (Reichenbach, 2010, S. 33). Im Bezug auf die Leistungsentwicklung in Lerngruppen führt der Matthäus-Effekt zur Polarisierung in eine obere und eine untere Leistungsgruppe (Huber, 2001, S. 38). Wer am Anfang über günstigere Lernvoraussetzungen verfügt, profitiert mehr vom Unterricht als andere, macht schnellere Fortschritte, hat mehr Spaß an der Sache und infolgedessen eine höhere Leistungsmotivation (Bruhn, 1994, S. 10; Wellenreuther, 2005). Demgegenüber besteht bei leistungsschwächeren Schülern die Gefahr, dass sie die Anforderungen als unerreichbar ansehen und resigniert aufgeben (Schultz-Greiner, 1996, S. 14). In heterogenen Gruppen kommt es in diesem Fall zur progressiven Differenzierung, d.h. der Abstand zwischen den besseren und schlechteren Schülern wird zunehmend größer (Scheren-Effekt) bis die Gruppe letztendlich so stark polarisiert, dass die Schüler nicht mehr gemeinsam unterrichtet werden können (Schröder, 2002, S. 194).

Im Gegensatz dazu stehen nivellierende Tendenzen, die dazu beitragen, die Leistungsstreuung zu verringern. Dabei gleichen die Mitglieder einer Gruppe ihre Anstrengungen aneinander an, indem die stärkeren Schüler ihre Leistungen senken, während die Lernschwächeren versuchen, ihre Lernfortschritte anzuheben. Im Ergebnis führt dieses Verhalten dazu, dass sich beide Leistungsgruppen einem Durchschnittsniveau annähern (Ernst, 1999, S. 196). Im Bezug auf das Überverhalten ergeben sich daraus folgende Annahmen: Schnellere Lerner schränken ihr Übensum ein, da sie ohne größere Anstrengungen das Gruppenniveau halten können, wohingegen schwächere Schüler verstärkt üben, um den Anschluss an die Gruppe nicht zu verlieren. In der Unterrichtspraxis überwiegt die Tendenz zur Homogenisierung der Lerngruppen (Eickholt, 1996, S. 95; Schwane, 2000, S. 197), da sich die Lehrkräfte am Gruppendurchschnitt orientieren – „verbunden mit dem Risiko, dass die Qualität der Lehre darunter leidet“ (Richter, 2005, S. 5) (siehe 2.3.2.1.3).

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist nicht nur das Leistungsverhalten der einzelnen Studierenden von Interesse, sondern auch, in welcher Form sich die Leistungsstreuung innerhalb der Lerngruppen entwickelt, d.h. ob polarisierende oder egalisierende Tendenzen erkennbar sind. Da alle Lerngruppen von derselben Lehrkraft unterrichtet werden, sind gleichwertige Unterrichtsbedingungen zu erwarten. Unterschiedliche Entwicklungen in den Lerngruppen wären demnach nicht auf die didaktisch-methodischen Maßnahmen der Lehrkraft zurückzuführen, sondern auf gruppenspezifische (z.B. Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe) oder personenbezogene Faktoren (z.B. Alter, Motivation).

# 3 Instrumentales Lernen im Erwachsenenalter

Untersucht man eine musikalische Ausbildungssituation im universitären Kontext, so muss man berücksichtigen, dass instrumentales Lernen im Erwachsenenalter anderen Bedingungen und Motivationen unterliegt als bei jüngeren Lernern. Im vorliegenden Kapitel wird daher zum einen abgeklärt, welche Faktoren sich fördernd oder hemmend auf den Fertigkeitserwerb von erwachsenen Lernern auswirken können, wobei neben instrumentalpädagogischen Forschungsergebnissen auch Arbeiten aus der Entwicklungspsychologie, Soziologie und den Sportwissenschaften hinzugezogen werden sollen. Zum anderen geht es um die Ausbildungsbedingungen selbst und damit um die Frage, wo erwachsene Lerner sich in ähnlichen Unterrichtssituationen befinden wie in der hier untersuchten Lehrveranstaltung. Dabei sind sowohl Institutionen zu beachten, die im professionellen Bereich ausbilden (z.B. Musikhochschulen) als auch solche, an denen erwachsene Amateurmusiker (z.B. VHS) unterrichtet werden. Neben den Aufgabengebieten und statistischen Angaben zu Größe und Entwicklung ist vor allem die Heterogenität der jeweiligen Zielgruppen von Interesse. Am Ende des Kapitels wird die Perspektive enger gefasst, wozu der Bereich der Lehrerbildung im Schulpraktischen Klavierspiel hinsichtlich Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmodellen und Studienbedingungen diskutiert wird.

## 3.1 Begriffsbestimmung Erwachsenenalter

Bei der Unterteilung des Erwachsenenalters in bestimmte Abschnitte bedient man sich verschiedener Abgrenzungskriterien. Diese können gesellschaftlichen Normen folgen (z.B. Volljährigkeit, Rentenalter), entwicklungspsychologisch orientiert sein (körperliche und geistige Veränderungen) oder auf Selbstkategorisierungen („Fühlen Sie sich erwachsen?“) beruhen. Dem Erwachsenenalter werden in der Lifespan-Psychologie (Psychologie der Lebensspanne) grundsätzlich vier verschiedene Lebensabschnitte zugeordnet, deren Grenzen allerdings als unscharf und fließend anzusehen sind (Krampen & Reichle, 2002, S. 319; Lindenberger, 2002, S. 350; Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 439):

- Frühes Erwachsenenalter : 18-29/30 Jahre
- Mittleres Erwachsenenalter: 30/35-65 Jahre
- Höheres Erwachsenenalter: 65-80 Jahre
- Hohes Alter: über 80 Jahre

Für die vorliegende Untersuchung ist das frühe Erwachsenenalter von besonderem Interesse, da es sich dabei um einen Lebensabschnitt handelt, der von Studium und Berufseinstieg bestimmt wird. Allerdings verzeichnet die soziologische Lebenslaufforschung, dass die beruflichen und privaten Lebensverläufe junger Erwachsener in den letzten 30 Jahren immer mehr interindividuelle biographische Unterschiede aufweisen. Krampen und Reichle (2002) beschreiben diese Ent-

wicklung folgendermaßen: „Neben Gruppen, die früh in den Beruf eintreten, finden sich solche, die noch in der Erstausbildung stehen, während andere bereits eine Zweit- oder Drittausbildung absolvieren, wieder andere befinden sich in der Berufseintritts- oder Berufswechselphase, daneben lassen sich Jobber, Jobhopper und Kurzeittätige mit Ferienpausen beobachten“ (S. 321). Der akademische Werdegang entspricht also nicht mehr in allen Fällen dem traditionellen Muster, was zur Folge hat, dass die Altersgrenzen sich nach oben verschieben und auch im mittleren Erwachsenenalter noch bzw. erst studiert wird. Dies ist eine Entwicklung, die auch auf einige der hier untersuchten Studierenden zutrifft, wie aus den soziodemographischen Angaben im empirischen Teil hervorgeht (siehe 5.1). Neben dem lebensgeschichtlichen Hintergrund wirken sich aber auch physische Aspekte auf den Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter aus. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, eine Unterteilung aus der Sportpädagogik heranzuziehen, die die Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit bei durchschnittlichen, untrainierten Personen berücksichtigt (Winter & Hartmann, 1998, S. 240).

- Frühes Erwachsenenalter (18/20-30 Jahre): relative Erhaltung der motorischen Lern- und Leistungsfähigkeit
- Mittleres Erwachsenenalter (30-45/50 Jahre): Allmähliche motorische Leistungsminderung
- Späteres Erwachsenenalter (45/50-60/70 Jahre): Verstärkte motorische Leistungsminderung
- Spätes Erwachsenenalter (ab 60/70 Jahre): Ausgeprägte motorische Leistungsminderung

Im Vergleich zur ersten, weniger spezifischen Einteilung fällt auf, dass die Altersgrenzen in der Sportpädagogik deutlich niedriger liegen, wodurch das späte Erwachsenenalter schon mit 45 bzw. 50 Jahren beginnt. Entwicklungspsychologisch betrachtet, befände sich ein 45-jähriger Erwachsener also im (besten) mittleren Erwachsenenalter – einem Lebensabschnitt, der beruflich betrachtet „mit einer Differenzierung und Expansion von Aufgaben, Kompetenzen und Ressourcen“ verbunden wäre (Lindenberger, 2002, S. 350). Was seine körperliche Leistungsfähigkeit im Sinne der Sportpädagogik angeht, wäre er hingegen bereits dem späteren Erwachsenenalter und einer frühen Phase des verstärkten motorischen Abbaus zuzuordnen. Für die Instrumentalpädagogik sind beide Einteilungen von Bedeutung, weil sich körperliche und lebensgeschichtliche Faktoren gegenseitig beeinflussen.

Im Hinblick auf die hier untersuchte Ausbildungssituation lassen sich daraus zwei Schlussfolgerungen ableiten: Einmal sind in altersheterogenen Lerngruppen auch entsprechende biographische und motivationale Differenzen zu erwarten, die das Lern- und Leistungsverhalten beeinflussen. Zum zweiten könnte die – im mittleren Erwachsenenalter einsetzende – allmähliche Minderung der motorischen Leistungsfähigkeit gerade bei instrumentalpädagogisch untrainierten Studierenden zu Problemen führen und die Heterogenität der Lerngruppen verstärken.

## 3.2 Determinanten musikalischer Leistung im Erwachsenenalter

Das musikalische Lernen im Erwachsenenalter ist in den vergangenen Jahren verstärkt in das Interesse der musikpädagogischen und musikpsychologischen Forschung gerückt. Die Mehrzahl der Arbeiten im deutschsprachigen Raum ist qualitativ angelegt (z.B. Beckers, 2004a; Grimmer & Schroth, 2004; Pabst, 2002; Spiekermann, 2009), d.h. Lernbedingungen und Motivation werden aus dem Kontext der Lebens- und Lerngeschichte verstanden. Demgegenüber haben quantitative Untersuchungen den Vorteil, dass ein sehr großer Personenkreis befragt werden kann, was eine bessere Repräsentativität gewährleistet. Bislang existieren aber nur wenige solcher Untersuchungen (z.B. Klüppelholz, 1993; Minkenberg, 2005), was daran liegen mag, dass es derzeit kaum theoretische Grundlagen zum musikalischen Lernen im Erwachsenenalter gibt und insofern hypothesenbildende Verfahren dominieren.

### 3.2.1 Leistungsfördernde Faktoren

#### 3.2.1.1 Anregungsfaktoren

Während viele Kinder von ihren Eltern zum Instrumentalunterricht verpflichtet werden, sind Erwachsene in der Regel intrinsisch motiviert, d.h. sie kommen aus eigenem Antrieb und fordern sich dementsprechend selbst heraus (Lehmann, 2002, S. 24). In der pädagogischen Psychologie wird diese Form der Motivation als Voraussetzung für die Entstehung guter Leistungen angesehen (Mietzel, 2003, S. 344). Erwachsene Lerner unterliegen aber nicht nur einer anderen Lernsituation als Kinder und Jugendliche, sondern sind auch als Gruppe wesentlich heterogener, wie die Einordnung im vorausgegangenen Abschnitt veranschaulichte. Aufgabe der Forschung ist es daher, die spezifischen Motive und Erwartungen erwachsener Lerner zu verstehen und damit Anhaltspunkte für einen teilnehmerorientierten und erfolgreichen Unterricht zu schaffen. In jüngster Zeit wurde dieser Aspekt sowohl mit quantitativen (Cooper, 2001; Jutras, 2006; Klüppelholz, 1993; Minkenberg, 2004; Wristen, 2005) als auch mit qualitativen Methoden (Beckers, 2004a; Grimmer, 1988, 1991; Müller, 2010; Pabst, 2002; Spiekermann, 2009) eingehend untersucht.

Grundsätzlich konnten dabei drei Kategorien von Motiven herausgearbeitet werden (Coffman, 2002, S. 202; Kleinschnittger, 2008, S. 24):

- *Musikbezogene Motive*: Liebe zur Musik, Gespür für Musik erlangen, musikalische Weiterbildung, sich mit Musik ausdrücken
- *Personenorientierte Motive*: Selbstverwirklichung, Entspannung, Weiterentwicklung, sinnvolle Freizeitbeschäftigung, Selbstbestätigung, Verwirklichung eines Jugendtraums
- *Soziale Motive*: Freunde finden, Geselligkeit, Zugehörigkeit zu einer Gruppe

Die häufigsten musikbezogenen Motive sind die „Liebe zur Musik“ (Cooper, 2001, S. 166; Minkenberg, 2004, S. 31) und der daraus entstehende Wunsch nach einer „aktiven Zugangsweise“ (Klüppelholz, 1993, S. 106). Das Instrumentalspiel bietet die Möglichkeit der musikalischen Kompetenzerweiterung (Klößner, 1989, S. 109), d.h. Musik wird nicht mehr nur passiv als Hörer und Musikkonsument erlebt, sondern auf der Ebene des Musizierenden handelnd erschlossen. Wesentliches Lernziel ist es, Musik besser zu verstehen und „tiefer in die Musik einzudrin-

gen“ (Beckers, 2004b, S. 337). In diesem Kontext werden auch häufig Traumstücke (z.B. „Für Elise“) angesprochen, „denen man sich schon lange verbunden fühlt“ und die man irgendwann selbst spielen möchte (Pabst, 2002, S. 91). Einer Umfrage bei Privatmusiklehrern zufolge resultiert „die Motivation für das Instrumentalspiel aus der Vorliebe für bestimmte Stilrichtungen“ (Wiedemann, 2003, S. 1). Erwachsene Instrumentalschüler haben also in der Regel recht klare Zielvorstellungen darüber, was sie im Unterricht erreichen wollen (Winzen, 1993, S. 189). Die Aufgabe der Lehrkraft besteht somit darin, durch eine angemessene und behutsame Literaturlauswahl die Motivation des Schülers aufrechtzuerhalten und produktive Anregungen zur Gestaltung des Übens zu geben (Grimmer & Schroth, 2004, S. 22). Neben einem besseren Musikverständnis ist den Erwachsenen aber auch die emotionale Seite des Musizierens sehr wichtig, was sich mit Begriffen wie „sich abreagieren, sich ausdrücken, sich in Musik verlieren“ umschreiben lässt (Kluppelholz, 1989, S. 119).

Eng verknüpft mit der emotionalen Zugangsweise sind personenbezogene Motive, denen aus der Sicht erwachsener Instrumentalschüler die höchste Wertigkeit zukommt (Jutras, 2006, S. 105). Die musikalische Betätigung schafft ein Gegengewicht zum rationellen und leistungsbezogenen Alltag, denn über die Musik gelingt es, Zugang zur eigenen Gefühlswelt zu erlangen. In Momenten, in denen sich der Spielende vollkommen in der Musik verliert, sich gewissermaßen im Flow befindet, wird „Freude und Erfolg empfunden“ (Pabst, 2002, S. 89). Dieser Aspekt steht in engem Zusammenhang mit Musik als einem Medium der Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung (Fisher, 2010, S. 191). Das Erlernen eines Instruments erlaubt eine Rückbesinnung auf die eigene Person. Gerade weil Erwachsene in Alltag, Familie und Beruf häufig fremd gesteuert sind, bietet Instrumentalunterricht ihnen die Chance, einen persönlichen Freiraum zu erlangen, eigene Interessen zu verfolgen und etwas „nur für sich selbst“ zu tun (Pabst, 2002, S. 88). Beim Musizieren besteht nun „die Möglichkeit, sich neu auszuprobieren und etwas Neues für sich zu erobern“ (Kleinschnittger, 2008, S. 24). Hinzu kommt, dass es vielen Erwachsenen in der Kindheit und Jugend nicht möglich war, ein Instrument zu erlernen. Gerade in der mittleren Lebensphase (45-60 Jahre) versuchen sie daher, besondere Interessen zu kultivieren, für die in jüngeren Jahren „weder Zeit noch Geld zur Verfügung standen“ (Petrat, 2001, S. 74). Mit dem Instrumentalunterricht verwirklichen sie sich somit einen Jugendtraum (Minkenberg, 2004, S. 31) und erhalten die Chance, mehr oder weniger bewusste Entbehrungen nachträglich auszuleben und etwas Versäumtes nachzuholen (Grimmer, 1989, S. 128). Jüngere Erwachsene kommen vielfach durch das Musizieren der eigenen Kinder zum Überdenken des eigenen musikalischen Lebenslaufes und räumen der Musik einen größeren Stellenwert ein (Naumann, 2002, S. 61). Grimmer (1988) untersuchte in einer qualitativen Studie, wie sich die Lebensgeschichte von Studierenden auf den Klavierunterricht auswirkt. Werden im Studium Bildungsbedürfnisse, die „in vorangegangenen Lernphasen nicht ausgelebt werden konnten“ erfüllt, so spornt dies „zu enormem Leistungseinsatz“ an (ebd., S. 49).

Neben biographisch bedingten Motiven wird Instrumentalunterricht aber auch aus dem Wunsch nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung aufgenommen (Minkenberg, 2004, S. 31). Jutras (2006) konnte in einer Studie zu Motiven und Zielvorstellungen erwachsener Klavierschüler Analogien zu Befunden aus der Freizeitforschung herstellen. Dabei wurden dem Freizeitbereich zugeordnete Motive wie Spaß (play/fun), Ausgleich zum Alltag (escape from routine) und

Entspannung (stress reduction) von den Befragten hoch eingeschätzt, was sich mit Ergebnissen anderer Arbeiten deckt (z.B. Beckers, 2004b; Cooper, 2001; Wristen, 2005). In diesem Sinne empfiehlt Pabst (2002) Aspekte wie Spaß, Lust und Freude auch im Unterricht von erwachsenen Schülern nicht zu kurz kommen zu lassen, da sonst die Gefahr bestehe „fragwürdige gesellschaftliche Mechanismen zu reproduzieren und den Begriff der Musik zu stark auf Mühe und Arbeit zu reduzieren“ (S. 88).

Auch die Entspannung wird von erwachsenen Instrumentalschülern als sehr wichtig eingestuft (Jutras, 2006, S. 107). Das Musizieren bietet einen Ausgleich zu beruflichen und familiären Belastungen, der Unterricht ist ein „kompensatorischer Freiraum, fern von Stress und Alltag“ (Lehmann, 2002, S. 25). Daher sollte der Unterricht auch keinen zusätzlichen Stressfaktor darstellen, sondern Entlastung und Regeneration bieten. In Interviews von Pabst (2002) beschrieben erwachsene Klavierschüler, dass Alltagsorgen durch das Spiel „wie weggewischt“ seien oder wie das Musizieren dabei helfe „den Alltag zur Ruhe zu bringen“ (S. 91). Diese Aussagen machen deutlich, dass das leistungsbezogene Verständnis von Instrumentalpädagogik im Hinblick auf Erwachsene nicht aufrechtzuerhalten ist. Vielmehr muss der Instrumentalunterricht – ebenso wie andere Freizeitaktivitäten – als eine Möglichkeit verstanden werden, um das körperliche und geistige Wohlbefinden zu steigern, neue Energie zu gewinnen und die Lebensqualität zu erhöhen.

Obwohl Spaß und Entspannung eine große Bedeutung zukommt, ist dies nicht mit mangelnder Anstrengungsbereitschaft gleichzusetzen. Vielmehr suchen Erwachsene im Instrumentalunterricht bewusst eine geistige und körperliche Herausforderung und räumen diesem Aspekt einen hohen Stellenwert ein (Cooper, 2001; Wristen, 2005). Sie möchten neue Grenzen überschreiten, ihre Fertigkeiten verbessern und sich am Instrument weiterentwickeln: „Students were highly interested in improving their technique, ability, and level of proficiency on the keyboard, and they placed a high value on the ability of formal piano study to help them expand their skills“ (Jutras, 2006, S. 106). Der Unterricht sollte diesem Lern- und Leistungsbedürfnis nachkommen und entsprechende Herausforderungen stellen (Cooper, 2001, S. 166).

Ein häufig unterschätzter Beweggrund für die Aufnahme des Instrumentalunterrichts ist der soziale Faktor. Studien belegen indes, dass die sozialen Aspekte für Erwachsene von großer Bedeutung sind (Gembris, 1998, S. 423; Klöckner, 1989, S. 106). Einer infas-Repräsentativerhebung zufolge ist das „gemeinsame Lernen und Musizieren“ sogar der wichtigste Faktor beim Erlernen eines Instruments (Kleinen, 1989, S. 151). Viele Erwachsene wählen bewusst den IGU an einer Musikschule oder nehmen an VHS-Kursen teil, um Kontakt mit Gleichgesinnten zu finden oder nach dem Kurs gemeinsam etwas zu unternehmen. Kleinschnittger (2008) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Kontaktmotiven (neue Bekanntschaften, Kommunikation) und sozial-emotionalen Motiven (Selbstbestätigung, Wertschätzung) (S. 24f). Aussagen von erwachsenen Gruppenschülern belegen die motivierende Wirkung der Gruppe: „The group environment was overwhelmingly deemed to be a positive experience by participants“ (Wristen, 2005, S. 27).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Erwachsene, die noch einmal mit Instrumentalunterricht beginnen, eine berufliche Zweckbestimmtheit oder eine instrumentale Laufbahn ausschließen (Pabst, 2002, S. 85). Sie sind sich in der Regel auch bewusst darüber, dass musikalische Spitzenleistungen nicht mehr zu erreichen sind. Einerseits bedeutet dies, dass weniger die Vervollkommnung instrumentaler Fähigkeiten im Mittelpunkt steht, sondern der Wunsch sich Musik

handelnd zu erschließen und ein besseres Musikverständnis zu erlangen. Außermusikalische Motive wie Selbstverwirklichung, Weiterbildung, Entspannung, Spaß oder soziale Aspekte spielen eine entscheidende Rolle und sind für viele Lernende damit wichtiger als musikbezogene (Klößner, 1989, S. 109). Andererseits sollte der Aspekt des Fertigkeitserwerbs aber nicht vernachlässigt werden, denn Erwachsene suchen bewusst eine Herausforderung und wollen sich am Instrument weiterentwickeln. Insofern empfiehlt sich eine sorgfältige Literaturlauswahl, die dem erwachsenen Lerner erreichbare Ziele setzt und seine persönlichen Interessen berücksichtigt.

Obwohl sich die hier untersuchte Personengruppe schon aufgrund der professionellen Ausrichtung von den erwachsenen (Freizeit-)Musikern unterscheidet, so ergeben sich aus der Literatur doch verschiedene Implikationen. Wie im Freizeitbereich, ist die Entscheidung eine Tätigkeit aufzunehmen nicht monokausal begründet, sondern wird von mehreren, unterschiedlich gewichteten Motiven bestimmt, die „nur selten bewusst reflektiert“ werden (Kleinschnittger, 2008, S. 25). Im universitären Kontext konnte Grimmer (1988) die „lebensgeschichtlich bedingte Kontext-Gebundenheit von Klavierlernenden“ anhand von Fallbeispielen mit Musikstudierenden demonstrieren (S. 48). Neben den berufsspezifisch-musikbezogenen Motiven, wirken sich auch persönliche und soziale Aspekte sowie die Lebensgeschichte auf Beziehungsstrukturen und Lernprozess aus. Werden in der Lehrveranstaltung die Vorstellungen und Motive berücksichtigt, sollte sich dies positiv auf das Leistungsverhalten auswirken. Vor dem Hintergrund der beruflichen Ausrichtung empfiehlt es sich, den Anwendungsbezug der Lerninhalte deutlich zu machen und mit den persönlichen Voraussetzungen und Zielvorstellungen abzuklären. Musikbezogene Motive können beispielsweise der Erwerb instrumental-praktischer Fertigkeiten, die Stärkung des beruflichen Selbstvertrauens oder der Wunsch nach besserem Verständnis musiktheoretischer Zusammenhänge sein. Erfahrungswerte aus der Praxis zeigen, dass ein Gespräch über die persönlichen Zielvorstellungen und die Erläuterung der notwendigen Lernschritte, welches vor Kursbeginn stattfindet, sich positiv auf die Arbeitshaltung von Studierenden auswirkt (Price, 1998). Bei Nicht-Pianisten ist zu erwarten, dass personenorientierte Interessen wie der Wunsch das Instrument kennenzulernen oder die eigenen Fähigkeiten am Klavier auszuprobieren eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Positiv auf die Motivation dürfte sich auch auswirken, dass im Gruppenunterricht sowohl soziale (Kontakt, Selbstbestätigung) als auch personenbezogene Bedürfnisse (Spaß, Entspannung) bedient werden.

#### 3.2.1.2 Selektive Optimierung

Entwicklung wird in der Psychologie der Lebensspanne als ein gemeinsames Produkt aus Wachstums- und Abbauprozessen verstanden, bei denen sich Gewinne und Verluste gegenseitig bedingen und deren Verhältnis sich im Alter ungünstig verschiebt (Gembris, 2008, S. 163). Zwar haben Erwachsene aufgrund physiologischer und kognitiver Veränderungen gegenüber Jüngeren in der Regel Lernnachteile wie beispielsweise langsamere Reaktionszeit, verminderte motorische Leistungsfähigkeit oder mangelnde Flexibilität. Nach dem „Modell der selektiven Optimierung mit Kompensation“ (SOK-Modell) können altersbedingte Nachteile jedoch durch Selektion, Optimierung und Kompensationsstrategien aufgefangen werden (Lindenberger, 2002, S. 354), so dass die Leistungsminderung „nicht so hoch wie vielfach erwartet aus[fällt]“ (Pabst, 2002, S. 36).



Vorteilhaft ist, dass Erwachsene bei der Bewältigung einer Aufgabe anders vorgehen als Kinder und Jugendliche. Beim Lernen bedienen sie sich vor allem der relativ stabilen kristallinen Intelligenz, d.h. sie setzen Erfahrung, erworbenes Wissen und effektive Lernstrategien ein. So können Defizite wie beispielsweise verminderte körperliche und geistige Schnelligkeit durch längere und bessere Antizipationszeiten und das Bilden größerer Handlungseinheiten kompensiert (Gellrich, 1989, S. 94) oder durch entsprechende Literaturlauswahl (z.B. leichte Bearbeitungen von Originalen) umgangen werden. Positiv ist auch, dass Lernen im Erwachsenenalter stärker selbstgesteuert ist, d.h. es wird größere Autonomie und Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess übernommen (Fisher, 2010, S. 192; Kraemer, 2004, S. 263). Da Erwachsene in der Regel konkrete Vorstellungen darüber haben, was sie im Unterricht erlernen wollen, sind sie „kompromissbereit“ und „durchaus willens, den vom Lehrer vorbezeichneten Weg zu bestreiten, auch wenn er nicht ihren unmittelbaren Erwartungen entspricht“ (Gutzeit, 1989, S. 189). So erschließt sich ihnen beispielsweise die Notwendigkeit technischer Übungen und regelmäßiger Übesitzungen eher als dies bei jüngeren Schülern der Fall wäre. Auch der Rückgriff auf bestehende Erfahrungen bildet einen Lernvorteil, etwa wenn sich erwachsene Wiedereinsteiger auf erfolgreiche Übestrategien aus der Kindheit und Jugend berufen können, um altersbedingte Nachteile aufzuwiegen (Cooper, 2001, S. 166). Aber auch Neueinsteiger entwickeln verschiedene Vorgehensweisen, um das Üben effektiver zu gestalten. Spiekermann (2009) erläutert diese anhand des SOK-Modells: „Verwendet man die Strategie der Selektion, bedeutet dies ... persönliche Präferenzen auszubilden und seine Entwicklungsziele daran auszurichten“ (S. 172). Optimierung bestehe darin „mehr Zeit in den Übeprozess zu investieren, vielleicht auch mit gesteigerter Aufmerksamkeit zu arbeiten“ (ebd.). Beispiele für Kompensationsmechanismen wären ausgleichende Bewegungsübungen (z.B. Rückentraining) bei körperlichen Problemen oder das wiederholte Anhören der Stücke bei Schwierigkeiten mit dem Notenlesen (ebd., S. 173).

Im Hinblick auf die hier untersuchte Personengruppe erscheint es notwendig, auch Studien aus dem außermusikalischen Bereich heranzuziehen, die sich mit dem Einfluss des Alters auf den Studienerfolg beschäftigen. Jirjahn (2007) konnte belegen, dass ältere Studierende von ihrer größeren Lebens- und Berufserfahrung profitieren und den Altersnachteil durch größeren Ehrgeiz im Studium ausgleichen (S. 293). In einer Schweizer Studie untersuchte Weinmann-Lutz (2006) Erwachsene, die nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufstätigkeit ein Lehramtsstudium aufnahmen. Dabei verfügten Berufswwechsler über günstigere personale Ressourcen, wie beispielsweise eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung und profitierten davon, dass sie ihre gesammelten Erfahrungen in das Studium einbringen konnten: „Während jüngere Studierende im Allgemeinen eine Trennung zwischen akademischem Wissen und Weltwissen als gegeben hinnehmen, versuchen ältere Studierende die Wissensbestände aufeinander zu beziehen ... oder wenn möglich auch in ihren praktischen Konsequenzen zu durchdenken und damit zu integrieren“ (ebd., S. 23).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Leistungsvermögen von Erwachsenen zwar körperlichen Alterungsprozessen unterworfen ist, die allerdings (zumindest teilweise) durch Kompensation, Selektion und Optimierung ausgeglichen werden können. Hinzu kommt, dass die körperliche Entwicklung von individuellen, lebensgeschichtlichen und soziokulturellen Determinanten überlagert wird. Der erwachsene Instrumentalschüler bedarf daher einer differenzierten

Betrachtungsweise und sollte aus seiner Lebens- und Lerngeschichte und mit seinen persönlichen Erwartungen und Wünschen verstanden werden, um eine angemessene und sinnvolle Instrumentalpädagogik und -didaktik zu gewährleisten (Eckart-Bäcker, 1997, S. 224). Für den instrumentalen Erfolg ist damit weniger das biologische Alter ausschlaggebend als der Lernhabitus des Einzelnen (Grimmer & Schroth, 2004, S. 22) und Eigenschaften wie Disziplin, Zielstrebigkeit und Ausdauer. Im empirischen Teil soll geprüft werden, ob diese Aussagen auch auf die untersuchte Gruppe von Studierenden zutreffen und welche Auswirkungen das Alter auf das Leistungsverhalten hat (siehe 8.3.6).

## 3.2.2 Leistungshemmende Faktoren

### 3.2.2.1 Physisch bedingte Probleme

Altern ist ein biologisch bedingter Prozess, dem der menschliche Körper sich nicht entziehen kann, denn „rein statistisch betrachtet verlieren die physiologischen Funktionen des Menschen ab dem 30. Lebensjahr etwa 1% ihrer Effizienz pro Jahr“ (Maier, Ambühl-Caesar & Schandry, 1994, S. 167). Instrumentalpädagogisch relevant sind Alterungsprozesse

- im Bereich des Herz-Kreislauf-Systems (Verlangsamung des Stoffwechsels, Verkleinerung des Herzvolumens, Verringerung der Lungenkapazität),
- des Bewegungsapparates (Knochen, Muskeln, Sehnen, Bindegewebe) und
- der sensorischen Fähigkeiten (Hörverluste, Abnahme der Sehschärfe).

Bei der hier untersuchten Gruppe von Studierenden im frühen und mittleren Erwachsenenalter haben Veränderungen des Herz-Kreislauf-Systems und der sensorischen Fähigkeiten noch keinen Einfluss auf den Instrumentalunterricht. Für nähere Ausführungen über die altersabhängigen Veränderungen und Implikationen für die Instrumentalpädagogik sei daher auf andere Veröffentlichungen verwiesen (z.B. Bruhn & Schröter, 2008; Gembris, 1998; Lindenberger, 2002; Spiekermann, 2009).

Abbauprozesse im Bereich des Bewegungsapparates setzen hingegen deutlich früher ein, so dass eine genauere Betrachtung angebracht erscheint. Sportphysiologischen Untersuchungen zufolge nehmen die Trainierbarkeit der Beweglichkeit und die Dehnfähigkeit der Muskulatur bereits ab dem 30. Lebensjahr ab (Gaschler, 1994, S. 187). Ohne entsprechendes Training bildet sich der Anteil aktiver Muskel- und Knochenmasse zurück, während gleichzeitig der Körperfettanteil zunimmt (Schmidtbleicher, 1994, S. 144). Bindegewebssalterung und Rückgang von Gelenkflüssigkeit äußern sich in verminderter Elastizität und Beweglichkeit. Die Bewegungen werden langsamer und unrhythmischer, der Bewegungsapparat ist weniger flexibel und elastisch, was sich vor allem beim Erlernen von Instrumenten auswirkt, die eine hohe Beweglichkeit und Sensibilität der Finger erfordern (z.B. Klavier, Streichinstrumente). Andererseits können durch entsprechendes Training eine Verbesserung der Fertigkeiten und sogar gesundheitliche Vorteile erreicht werden: „Some adults ... report that keyboard playing has provided them with increased digital dexterity, lessening the effects of arthritis and serving as excellent physical therapy“ (Fisher, 2010, S. 198).

Wesentlich problematischer als die Symptome des physiologischen Abbaus ist die motorische Ungeübtheit erwachsener Anfänger. Die Ausführung immer gleicher Bewegungsmuster in Alltag und Berufsleben führt zu einer Verfestigung des Muskelapparates. Dadurch fällt die Ausführung neuer und ungewohnter Bewegungen Erwachsenen wesentlich schwerer als Kindern, deren Muskelapparat noch flexibel ist (Klößner, 1989, S. 107). Fisher (2010) beschreibt typische Probleme erwachsener Klavierschüler, die mit mangelnder Flexibilität und Ungeübtheit zusammenhängen: „Excessively high or low wrists, awkward hand positions, strange fingering choices, and lack of finger independence. Some students may also use excessive or extraneous movements or unproductive and unnecessary gestures“ (S. 210). Wird technischen Aspekten im Unterricht nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt, kommt es zur Einübung falscher Bewegungsmuster, die im Zusammenspiel mit intensivem Üben gesundheitliche Probleme nach sich ziehen können (Mantel, 2004, S. 22). In einer Studie mit erwachsenen Klavierspielern belegten Allsup und Ackland (2010) den Zusammenhang zwischen der Handgelenksposition und Erkrankungen des Bewegungsapparates (z.B. Sehnscheidenentzündung).

Gellrich (1989) erklärt anhand der Alltagsmotorik, warum es erwachsenen Klavieranfängern häufig schwerfällt, einzelne Finger eigenständig und unabhängig voneinander zu bewegen: Im Alltagsleben wird die Hand hauptsächlich zum Greifen eingesetzt. Daumen und Zeigefinger werden zwar getrennt gebraucht, die restlichen Finger handeln jedoch zusammen mit dem Zeigefinger. Mittelfinger, Ringfinger und kleiner Finger sind daher weniger beweglich und kräftig, weshalb die motorische Ungeübtheit dieser Finger oft als steif und schwerfällig empfunden wird (S. 95). Entspannungstechniken zum Aufbau des Körperbewusstseins (Grimmer & Schroth, 2004, S. 23) oder lockernde Einspielübungen (Fisher, 2010, S. 210) können dem entgegenwirken. Eine andere Schwierigkeit ergibt sich aus der Dominanz der rechten Hand bei alltäglichen Bewegungen (z.B. Zähneputzen, Schreiben, Kämmen). Bewegungen mit der sensomotorisch weniger geübten linken Hand – wie beim Klavierspielen notwendig – fallen deshalb besonders schwer. Ungeüht ist auch die Koordination zwischen Fuß und Ohr beim Pedalspiel, weil im Alltag Töne nicht mit dem Fuß, sondern mit der Stimme erzeugt werden (Gellrich, 1989, S. 98). Die Ohr-Fuß- bzw. Ohr-Hand-Koordination muss daher im Instrumentalunterricht erst allmählich eingeübt werden, was durch die allmähliche Minderung der koordinativen Leistungsfähigkeit ab dem 35. Lebensjahr noch erschwert wird (Roth & Winter, 1994, S. 197).

Wie die Beispiele zeigen, ist die „Reduktion der Leistungsfähigkeit im Alter weniger auf Alterungseffekte als vielmehr auf Inaktivitäten ... zurückzuführen“ (Schmidtbleicher, 1994, S. 148). In diesem Sinne können Bewegungsmuster, die Bezüge zu Alltags- und Arbeitstätigkeiten aufweisen, den beschriebenen Alterseffekten entgegenwirken und das Erlernen eines Instruments sogar erleichtern. Wurde im Arbeitsleben beispielsweise der beidhändige, unabhängige Gebrauch der Finger trainiert (z.B. Maschineschreiben, Computerarbeit), so kann diese Fertigkeit auf das Instrumentalspiel transferiert werden (Gellrich, 1989, S. 95). Dieser Aspekt soll auch im empirischen Teil der Arbeit aufgegriffen werden, in dem der Zusammenhang zwischen Schreibmaschinenkenntnissen und psychomotorischen Fertigkeiten überprüft wird (siehe 7.3.7).

Transferleistungen können auch erwartet werden, wenn bereits ein anderes Instrument gespielt wird. So dürfte es Quer-Flötenspielern leichter fallen, unabhängige Fingerbewegung am Klavier auszuführen als Nicht-Instrumentalisten, Streicher könnten von der Geübtheit der linken Hand

profitieren. Dementsprechend werden, in Anlehnung an die musikalische Vorerfahrung, in der Instrumentalpädagogik drei Arten von erwachsenen Instrumentalschülern unterschieden:

- *Anfänger* (Neueinsteiger), die mit dem Instrumentalspiel zum ersten Mal in Berührung kommen und fast keine Erfahrungen mit aktivem Musizieren haben (Pabst, 2002, S. 53).
- *Fortsetzer* (Wiedereinsteiger), die das Instrument „früher nicht ausreichend“ (Klößner 1989, S. 109) oder „mit längeren Unterbrechungen“ erlernt haben (Hilbert, 1987a, S. 25) und nun ihre Kenntnisse verbessern oder erweitern wollen.
- *Umsteiger*, die „gute Vorbildung auf einem anderen Instrument mitbringen“ (Hilbert, 1987a, S. 25) und auf diese Erfahrung beim Erlernen eines neuen Instruments zurückgreifen können (Klößner, 1989, S. 109).

Im empirischen Teil der Arbeit soll geklärt werden, inwieweit sich diese Einteilung auf die untersuchte Gruppe von Studierenden übertragen lässt, oder ob unter Realbedingungen eine stärker biographisch orientierte Form der Typenbildung, wie sie Eibach (2003) in seiner Dissertation vornimmt, sinnvoller ist (siehe 5.5).

#### 3.2.2.2 Kognitive Veränderungen

Die Kognitive Psychologie beschäftigt sich damit, „wie Menschen Wissen erwerben und wie sie es einsetzen, um die Erfahrungen in der Welt zu verstehen und zu formen“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 345). Dabei geht es um Wissensinhalte und „höhere geistige Prozesse“ wie Denken und Problemlösen, Wahrnehmung, Sprachverwendung, Intelligenz, Aufmerksamkeit und Gedächtnis (ebd.). Früher glaubte man, dass zunehmendes Alter automatisch mit einem Nachlassen der kognitiven Fähigkeiten einhergehe, wohingegen man heute annimmt, dass sich die geistigen Fähigkeiten auf unterschiedliche Art und Weise entwickeln und durch verschiedene Faktoren wie z.B. durch Übung, Gesundheit, Bildungsniveau oder Beruf beeinflusst werden (Gembris, 1998, S. 381).

Untersuchungen zur Entwicklung des geistigen Leistungspotentials stützen sich auf das Zwei-Komponenten-Modell von Baltes (1990), demzufolge Intelligenz sich aus einer fluiden und einer kristallinen Komponente zusammensetzt (Multidimensionalität), welche sich im Lebensverlauf unterschiedlich entwickeln (Multidirektionalität) (S. 5). Die fluide Intelligenz, eine Art biologische Hardware des Gehirns, „steht in engem Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit des neuro-physiologischen Apparates“ (Reiserer & Mandl, 2002, S. 925). Sie umfasst Funktionen wie Aufnahme- und Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit. Dieses architektonische Gerüst des informationsverarbeitenden Systems wird auch „Mechanik der Intelligenz“ genannt und „bezeichnet die biologische Komponente der kognitiven Leistungsfähigkeit und des kognitiven Entwicklungspotentials“ (Lindenberger, 2002, S. 361). Unter dem Begriff der kristallinen Intelligenz fasst man jene Funktionen zusammen, die der Mensch im Laufe der Zeit in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt: Kenntnisse, Fertigkeiten, Erfahrung, berufliches Wissen, Verhaltensstrategien etc. (Reiserer & Mandl, 2002, S. 925). Anschaulich könnte man diese Komponente mit einer Art individuell erworbener Software vergleichen. Hierzu zählen auch sprachliche Fähigkeiten, Wissen um soziale Zusammenhänge und die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen. Kristalline Intelligenz ist also die Fähigkeit, die Mechanik der Intelligenz in verschiedenen Lebensbereichen einsetzen zu können. Auf-

grund dieser alltagspraktischen Relevanz nennt man diese Komponente auch „Pragmatik der Intelligenz“ (ebd.). Interessant ist die unterschiedliche Entwicklung der beiden Komponenten: Während „die fluiden (mechanischen) intellektuellen Fähigkeiten Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Denkfähigkeit und Merkfähigkeit ... ab dem jungen und mittleren Erwachsenenalter negative Beziehungen zum Alter“ zeigen, sind die kristallinen Fähigkeiten bis ins späte Erwachsenenalter stabil (Lindenberger, 2002, S. 357). Die Abnahme der fluiden Fähigkeiten wird durch stärkere Nutzung bzw. den Ausbau der kristallinen Intelligenz kompensiert (Coffman, 2002, S. 200). Analog zur körperlichen Leistungsfähigkeit bestehen auch im kognitiven Bereich große interindividuelle Unterschiede, die vom Grad der Übung und Anregung durch die Umwelt abhängen (Behrendt & Titz, 2008, S. 133).

Für den Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter ergeben sich daraus folgende Implikationen: Die abnehmende Verarbeitungsgeschwindigkeit musikalischer Reize macht Aufgaben, die Fähigkeiten aus dem Bereich der fluiden Intelligenz erfordern, mit zunehmendem Alter schwerer bzw. zeitaufwendiger. Dadurch ergeben sich verlängerte Reaktionszeiten beim Notenlesen und Blatt-Spielen sowie die schlechtere Erfassung von Melodien, Klangfarben, Rhythmen, Intervallen und Akkordfolgen (Gembris, 1998, S. 380). Lernschwierigkeiten bereiten auch musiktheoretische Inhalte und Konzentrationsprobleme (Weng, 1992; zit. nach Gembris, 1998, S. 427). Kompensierend wirkt hingegen, dass kristalline Intelligenzfaktoren, wie logische Beziehungen finden, musikalische Strukturen erkennen oder die Anwendung von Übestrategien, im Alter beibehalten oder ausgebaut werden können (Grimmer & Schroth, 2004, S. 22).

In Bezug auf die hier untersuchte Altersgruppe ist zu erwarten, dass bei den über 30-jährigen bereits erste Einbußen im Bereich der Denk- und Merkfähigkeit einsetzen könnten (Lindenberger, 2002, S. 357), welche jedoch noch sehr gering sein sollten und von biographischen Faktoren (Erststudium, berufliche Tätigkeit, Instrumentalpraxis) überlagert werden. Als Vorteil der Älteren könnte sich der Rückgriff auf normativ-pragmatische Fähigkeiten erweisen. In einer Untersuchung zum Studienerfolg und Lebensalter konnte Weinmann-Lutz (2006) belegen, dass ältere Studierende ihre Berufs- und Lebenserfahrung nutzen, um Lerninhalte einzuordnen und in Beziehung zu setzen (siehe 3.2.1.2). Von größerer Bedeutung als Einbußen durch biologisch bedingte Faktoren dürften Probleme sein, die sich aus der Ungeübtheit im universitären Lernen ergeben. Denn im Gegensatz zu den jüngeren Kollegen, die direkt nach dem Schulabschluss mit dem Studium beginnen, haben viele Späteinsteiger jahrelang pausiert – etwa durch eine Familienpause oder berufliche Tätigkeiten – und müssen sich erst wieder auf das theoretische Lernen im Studium und die Art der Stoffvermittlung einstellen. Für diese Annahme spricht eine Studie von Mosler und Savin (2005a) zum Studienerfolg im Grundstudium. In der Vordiplomsprüfung schnitten die älteren Studierenden schlechter ab, was einen signifikanten Einfluss des Alters auf die durchschnittliche Note und das Bestehen der Prüfung ausmachte. In der Anschluss-Studie mit Studierenden im Hauptstudium war der Alterseffekt hingegen deutlich geringer ausgeprägt (Mosler & Savin, 2005b), was darauf hinweist, dass sich der Lernnachteil des späten Studienbeginns im Verlauf des Studiums relativierte.

### 3.2.2.3 Neurophysiologische Veränderungen

Das Gehirn besteht aus vielen Milliarden Gehirnzellen (Neuronen), die über Synapsen miteinander verbunden sind (Beck, 2003, S. 324). Sie geben Informationen weiter, indem sie nachgeschaltete Nervenzellen aktivieren oder hemmen. Beim Lernen werden bestimmte Zellen immer wieder aktiviert, wodurch sich starke Verbindungen herausbilden, wohingegen nicht genutzte Verbindungen absterben. Aus neurobiologischer Sicht besteht Lernen also „in der Veränderung der Stärke der synaptischen Verbindungen zwischen Nervenzellen“ (Spitzer, 2002, S. 94). Als Neuroplastizität bezeichnet man die Fähigkeit des Gehirns, sich neuen Erfordernissen, Bedingungen und Gegebenheiten anzupassen. Entgegen früherer Auffassung lassen sich die neuronalen Netze zeitlich lebenslang verändern und entwickeln, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Insofern ist lebenslanges Lernen neurophysiologisch zwar möglich (Spitzer, 2003, S. 179), allerdings nicht uneingeschränkt für alle Fertigkeiten und Lernbereiche.

Im Lebensverlauf gibt es bestimmte Entwicklungsabschnitte, „in denen – im Vergleich zu vorangehenden und nachfolgenden Perioden – spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben“ (Montada, 2002, S. 35). Die Gehirnzellen sind in diesen sensiblen Phasen auf bestimmte Reize angewiesen, um Fähigkeiten aufzubauen und besonders leicht und schnell von der Umgebung zu lernen. Werden die Entwicklungsfenster verpasst, lassen sich bestimmte Funktionen kaum mehr oder nur sehr unvollkommen ausbilden. Die Early Learning Theorie zur Entstehung des absoluten Gehörs besagt, dass es in einer sensiblen Phase zwischen dem 2. und dem 5. Lebensjahr erworben werde und in Abhängigkeit zu Übung und Hörerfahrung stehe (Gembris, 1998, S. 145). Wenn in diesem Alter mit geeignetem Unterricht begonnen wird, können „normalbegabte Kinder ... das absolute Gehör mit großer Sicherheit erwerben“ (Klöppel, 2003, S. 170). Auch Spitzer (2003) geht davon aus, dass „das absolute Gehör auch von Lernprozessen abhängt, es scheint jedoch so zu sein, dass diese Lernprozesse sehr früh in der Entwicklung erfolgen müssen, um das absolute Gehör stabil hervorzubringen“ (S. 239f). Im Gegensatz zu Kindern ist es im Erwachsenenalter „selbst bei intensiver Übung nicht möglich ... eine mit der von Absoluthörern vergleichbare Trefferquote bei der Benennung von Tönen zu erreichen“, wie Trainingsstudien demonstrieren (Schlemmer, 2008, S. 493). Da nutzlose, in den sensiblen Phasen nicht angeregte Synapsenverbindungen abgebaut werden, haben Erwachsene nur eingeschränkte Möglichkeiten „komplizierte Fähigkeiten in hoher Vollkommenheit zu erwerben“ (Klöppel, 2003, S. 172). Gestützt wird diese Annahme durch Studien aus der Expertiseforschung, die belegen, dass musikalische Spitzenleistungen an einen frühen Ausbildungsbeginn im Zusammenspiel mit einem langjährigen, intensiven Training gebunden sind (Ericsson et al., 1993). Welches Niveau sich noch erreichen lässt, hängt also von biographischen Faktoren ab, die die unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen, Voraussetzungen und Vorkenntnisse von Erwachsenen bedingen. Neben dem Beginn des Instrumentalunterrichts ist vor allem der musikalische Anregungsgehalt in der Kindheit von Bedeutung, da die soziale Umgebung eine entscheidende Rolle beim Erwerb musikalischer Grundfähigkeiten spielt (Cooper, 2001, S. 167). Dies ist nicht notwendigerweise an eine formelle Form der Unterweisung gebunden. Auch wenn kein Instrument erlernt wurde, können sensorische oder elementare musikalische Fähigkeiten durch bestimmte Formen der musikalischen Betätigung (z.B. Chor, Tanzen) geschult worden sein.

Für den empirischen Teil der Arbeit ist es daher notwendig, biographische Aspekte wie Beginn, Art, Intensität und Dauer der musikalischen Erfahrungen zu berücksichtigen, da sie sich – aus neurophysiologischer Sicht – auf das musikalische Leistungsvermögen auswirken und Alterseffekte überlagern können (siehe 5.4).

#### 3.2.2.4 Psychische und psychomotorische Lernschwierigkeiten

Während die biologisch bedingten Lernschwierigkeiten mit dem Alter zunehmen, können psychische und psychomotorische Probleme erwachsene Lerner aller Altersstufen betreffen. Ihre Ursachen liegen zum einen in gesellschaftlichen Gegebenheiten und Verhaltensmustern, zum anderen in der individuellen Lebensgeschichte und der Bewertung der eigenen Person. So trägt das negative Altersbild dazu bei, dass bei Erwachsenen „die Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit ... mit zunehmende[m] Alter zurückhaltender wird“ (Gembris, 1998, S. 427). Vergleichen erwachsene Schüler ihr Lerntempo mit dem von (ihren) Kindern, kann dies zu negativen Selbstbewertungen, Ängsten und Hemmungen führen. Fisher (2010) beschreibt die Situation wie folgt: „Adult students approach learning with a sense of trepidation, fearful of not succeeding or of embarrassing themselves in front of their peers or teacher“ (S. 197). Pabst (2002) führt an, dass die negative Selbsteinschätzung so stark sein kann, dass sie die objektive Sichtweise auf den eigenen Instrumentalunterricht versperrt und Fehler selbstkritisch zuerst auf die eigene Person bezogen werden, „anstatt auch einmal den Unterricht auf eventuelle Mängel und Defizite hin zu überprüfen“ (S. 79). Aus diesem Grund sollte der Lehrer – etwa durch konstruktive Anleitung zum Üben – darauf hinarbeiten, „die immer wieder aufkeimenden Ängste vor Versagen oder Nichtkönnen zu mildern und produktiv umzuleiten“ (Grimmer & Schroth, 2004, S. 23). In engem Zusammenhang mit diesem Verhalten stehen das hohe Anspruchsniveau vieler erwachsener Instrumentalschüler (Gellrich, 1989, S. 101; Müller, 2010, S. 47) und die „hohe Willensanstrengung“ (Grimmer, 1989, S. 125), die sich hemmend auf den Lernprozess auswirken und schlimmstenfalls zum Unterrichtsabbruch führen können (Minkenber, 2004, S. 34). Die Diskrepanz zwischen der intellektuellen und der physiologischen Leistungsfähigkeit führt schnell dazu, das eigene Spiel streng zu bewerten und ungeduldig zu sein (Werner, Fürst & Kloibmüller, 2006, S. 18). Analog zur Sportpädagogik empfiehlt McVeigh (2006) für den Erwachsenenunterricht daher längere Einspielzeiten und „mehr und bessere technische Übungen“ (S. 21). Aber auch bei Musikstudenten, die bereits ein Instrument beherrschen, kann die Diskrepanz zwischen dem hohen Leistungsniveau auf dem Hauptinstrument und dem mühseligen Erlernen eines neuen Nebeninstruments Resignation und Lernkrisen auslösen (Price, 1998). Im Unterricht sollte darauf geachtet werden, realistische Lernziele zu setzen und damit die Basis für Erfolgserlebnisse zu schaffen (Petrat, 2001, S. 78). Bei Um- bzw. Wiedereinsteigern empfiehlt es sich, an bereits bekannte Konzepte und Fertigkeiten anzuknüpfen (Price, 1998). Besonders wichtig ist eine angemessene Literaturlauswahl, denn „bei Überforderung droht Lernabbruch, Unterforderung kann Kränkung bedeuten“ (Grimmer & Schroth, 2004, S. 24).

Mit Hemmungen und Selbstzweifeln haben Erwachsene vor allem zu Beginn des Unterrichts zu kämpfen (Pabst, 2002, S. 71). Bei vielen sind festgefahrene Denkmuster und die Auffassung, zu alt zu sein, um etwas zu lernen oder nachzuholen, so groß, dass sie die Hemmschwelle erst gar nicht überwinden. Denn obwohl Umfragen zufolge ein Drittel der Erwachsenen Interesse am

Erlernen eines Instruments hätte (Klüppelholz, 1993, S. 1; Lehmann, 2002, S. 23), wird dieser Wunsch nur von einem geringen Anteil realisiert (Kleinen, 1989, S. 149). Aus biographischen Fallstudien weiß man, dass viele Blockaden im Instrumentalunterricht ihren Ursprung in der Vergangenheit haben (Grimmer, 1988, S. 48; Pabst, 2002, S. 70). Erfahrungen wie der Zwang zum Instrumentalspiel, besser lernende Geschwister, mangelnde musikalische Förderung im Elternhaus oder Konflikte im schulischen Musikunterricht prägen das Lern- und Übeverhalten des Einzelnen. Aufgabe des Lehrers ist es daher, den Schüler in seiner speziellen Problemlage zu verstehen und ihm zu helfen, das negative Potential innerhalb der Lebensgeschichte aufzudecken und zu bewältigen (Pabst, 2002, S. 71). Die hohen Abbrecherraten erwachsener Schüler an Musikschulen lassen jedoch vermuten, dass dies in der Praxis häufig nicht gelingt (Lehmann, 2002, S. 24).

In engem Zusammenhang mit Hemmungen und Selbstzweifeln stehen Verspannungen und Verkrampfungen, die häufig bei erwachsenen Instrumentalschülern vorkommen und mit körperlichen Problemen wie Schmerzen im Schulter- und Nackenbereich einhergehen können (Pabst, 2002, S. 75). Mantel (2004) erläutert die verschiedenen Ursachen für Verspannungen im Instrumentalunterricht: Sie können im instrumental-technischen Bereich begründet sein, wenn beispielsweise falsche Haltungs- und Übungsgewohnheiten (z.B. Hohlkreuz, hoch gehaltene Schulter, ungeeignete Hand- oder Armhaltung) erworben wurden (S. 22). Häufiger sind jedoch psychomotorische Lernschwierigkeiten, d.h. körperlich-spieltechnische Probleme sind in psychischen Faktoren begründet – wie Leistungs- und Perfektionszwang, Lampenfieber, Nervosität oder Unsicherheit. Petrat (2001) fordert daher besondere Sensibilität gegenüber erwachsenen Schülern und rät dazu, im Unterricht gezielt ihr Selbstvertrauen und künstlerisches Selbstwertgefühl zu stärken und so allmählich Versagensängste abzubauen (S. 78). Pabst (2002) sieht im freien Spiel ohne Noten eine gutes Mittel, um der „kognitiven Überlastung entgegenzuwirken, und ein ausdrucksvolles Spielen“ zu erreichen (S. 78). Entspannungsübungen (z.B. Alexander-Technik, Autogenes Training) zur Förderung des Körperbewusstseins und eine ruhige, angenehme Unterrichtsatmosphäre sind ebenfalls hilfreiche Gegenmaßnahmen (Fisher, 2010, S. 197; Grimmer, 1989, S. 130). Auch Techniken aus der Sportpsychologie und kognitiven Verhaltenstherapie wie mentales Training werden beim Musizieren eingesetzt, um Ängste und Anspannungen abzubauen und mit Stresssituationen umgehen zu lernen (Liepold, 2006). Eine aktuelle Übersicht verschiedener Methoden und Konzepte findet sich bei Regenspurger, Seidel, Fischer und Günther (2011).

#### 3.2.2.5 Zeitbedingte Einschränkungen

Zeitmangel und damit verbundener Stress werden sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite als eines der Hauptprobleme im Instrumentalunterricht mit Erwachsenen beschrieben (Klüppelholz, 1989, S. 120; Pabst, 2002, S. 74). Denn im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen bestehen zahlreiche berufliche und familiäre Verpflichtungen, d.h. der Instrumentalunterricht tritt neu in einen Tagesablauf eintritt, der unter zeitlichen Aspekten schon ausgefüllt ist. Gerade für die mehrheitlich weiblichen Instrumentalschüler ist es schwierig, die Zeit zum Üben in den bestehenden Terminplan zu integrieren (Klüppelholz, 1993, S. 97). Lehmann (2002) beschreibt die Situation im Erwachsenenunterricht folgendermaßen: „Das Ergebnis dieser ungünstigen Rahmenbedingungen ist ein zwar williger, aber zeitlich hoffnungslos verzettelter Schüler, der froh ist, wenn



überhaupt Zeit für die Musikstunde übrig bleibt“ (S. 25). Schlimmstenfalls führt der permanente Zeitmangel zum Unterrichtsabbruch. So ergab eine Befragung von Laienmusikern, dass 39% ihren Unterricht aus zeitlichen Gründen beendet haben (Minkenberg, 2004, S. 34), was Zeitknappheit zur häufigsten Abbruchursache machte. Die Lehrenden sollten einen unvorbereiteten Schüler daher nicht „als Missachtung der eigenen pädagogischen und künstlerischen Person“ (Lehmann, 2002, S. 25) ansehen, sondern berücksichtigen, dass das geringe Übensum „nicht aus ... Mutwilligkeit entsteht, sondern von Seiten der Erwachsenen selbst bedauert wird“ (Pabst, 2002, S. 74).

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung stellt sich die Frage, ob Studierende ähnliche zeitliche Restriktionen haben wie berufstätige Erwachsene. Eine Studie von Strzoda und Zinnecker (1996) erfasste die subjektiven Zeitbudgets von 18- bis 29-jährigen. Studierende verwendeten für Lehrveranstaltungen und Selbststudium pro Woche durchschnittlich 37.3 Stunden, Berufstätige im gleichen Alter lagen bei 38.5 Stunden Arbeitszeit (zit. nach Krampen & Reichle, 2002, S. 345). Lang (2009) erfasste den wöchentlichen Studienaufwand angehender Schulmusiker mit durchschnittlich 44 Stunden, in der Mitte des Studiums wurden sogar bis zu 52 Stunden berichtet (S. 22). Eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium übte knapp die Hälfte der Studierenden aus (Strzoda & Zinnecker, 1996; zit. nach Krampen & Reichle, 2002, S. 345). Der Zeitaufwand für Studentenjobs lag bei 12 Stunden die Woche, ein Fünftel der Studierenden arbeitete sogar regelmäßig 28 Stunden die Woche. Dies deutet darauf hin, dass viele Studierende sich in einer zeitlichen Konkurrenzsituation zwischen Studium und anderen Tätigkeitsbereichen befinden.

Deutlich andere Ergebnisse liefert ein aktuell laufendes Projekt der Universität Hamburg<sup>2</sup> (Metzger, 2010), in dem die tatsächliche Arbeitsbelastung von Studierenden mit Hilfe eines Online-Zeiterfassungsbogens aufgenommen wurde. Demzufolge lag der mittlere Arbeitsaufwand von Studenten der Erziehungswissenschaften bei 23 Stunden/Woche (Dworschak, 2010, S. 156), also deutlich unter den oben erwähnten Werten. Für Gelegenheitsjobs wurden 6.4 Stunden die Woche verwendet (Metzger, 2010, S. 293), allerdings gab es auch Einzelfälle, die bis zu 40 Stunden pro Woche arbeiteten (Dworschak, 2010, S. 157). Einer Analyse von Heublein, Spangenberg und Sommer (2003) über die Ursachen von Studienabbrüchen zufolge, besteht eine echte Konkurrenzsituation zwischen Erwerbstätigkeit und Studium aber erst dann, wenn die wöchentlichen Arbeitszeiten sich auf 18 Stunden oder mehr belaufen (S. 84). Demnach war die Mehrzahl der Studierenden aus der Hamburger ZEITLast-Studie also nicht durch Erwerbstätigkeit im Studienerfolg eingeschränkt. Die Ergebnisse sprechen eher dafür, dass das Arbeitsverhalten des Durchschnitts-Studierenden von schlechter Lernorganisation und einem hohen Stellenwert von Freizeitaktivitäten geprägt ist (Dworschak, 2010, S. 156). Interessant war auch die Arbeitsbelastung im Semesterverlauf: Während in den ersten Monaten nur wenig Zeit zum Selbststudium verwendet wurde, erhöhten sich in den Prüfungszeiten am Ende des Semesters die Werte erheblich. Metzger (2010) bezeichnet diesen Sachverhalt als Bulimie-Lernen: „Gelernt wird punktuell für Prüfungen, und diese finden ... gehäuft am Ende des Semesters und in der vorlesungsfreien Zeit [statt]. Auf diese

---

<sup>2</sup>Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung. Nähere Informationen zum Projekt ZEITLast verfügbar unter [http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=419](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419) [05.05.2011]

Weise hat sich bei den meisten Studierenden ein merkwürdiges Studienverhalten herausgebildet: Im Oktober, November und Dezember findet kaum ein Selbststudium statt – diese Monate zeichnen sich durch ein Verhalten aus, das in der Psychologie als Prokrastination bezeichnet wird .... Eine kontinuierliche Unterrichtsvor- und Nachbereitung im Rahmen des Selbststudiums ... findet jedenfalls bei vielen Studierenden nicht statt“ (S. 296). Auffällig war auch die große Diskrepanz zwischen den tatsächlich ermittelten Arbeitszeiten und der deutlich höher geschätzten Selbstwahrnehmung der Studierenden, die „ihrer Überzeugung nach ... viel mehr Zeit ins Studium investiert hatten“ (Dworschak, 2010, S. 156). Die unterschiedliche Art der Erfassung könnte die höheren Werte der retrospektiven Studien (Lang, 2009; Strzoda & Zinnecker, 1996) erklären, da letztere stärker auf der Selbstwahrnehmung beruhen.

Ein weiterer Faktor, der die Übezeiten beeinflusst und Parallelen zur Situation erwachsener (Freizeit-)Instrumentalschüler aufweist, ist die familiäre Lebenslage. Wie oben angesprochen, haben vor allem Frauen Schwierigkeiten, den Instrumentalunterricht mit Familie, Haushalt und Kinderbetreuung zu vereinbaren. Während der Elternanteil bei jüngeren Studierenden bei 4% (23-26 Jahre) bzw. 12% (27-30 Jahre) liegt, haben 29% der über 30-jährigen bereits eigene Kinder (Heublein et al., 2003, S. 87). Elternschaft während des Studiums ist in den Altersgruppen also recht unterschiedlich ausgeprägt, so dass Einschränkungen nur bei älteren Studierenden zu erwarten sind.

Was den Instrumentalunterricht und das Übeverhalten angeht, ergeben sich für die vorliegende Arbeit damit folgende Konsequenzen. Das Zeitbudget von Studierenden variiert stark, abhängig von Erwerbstätigkeit, Studienmotivation und familiärer Situation. Bei älteren Studierenden kann das Übeverhalten durch familiäre Verpflichtungen (z.B. Kinderbetreuung) eingeschränkt sein. Der Großteil der Studierenden sollte aber in der Lage sein, die notwendige Übezeit aufzubringen, allerdings können Konflikte mit Freizeitaktivitäten oder Erwerbstätigkeit auftreten. Im Hinblick auf die Verteilung der Übezeiten ist unter dem Semester eher die Tendenz zum Aufschieben zu erwarten, was Unregelmäßigkeiten mit sich brächte. Am Semesterende dürfte die anstehende schulpraktische Prüfung zu erhöhten Übezeiten im Sinne des „Bulimie-Lernens“ nach Metzger (2010) führen, müsste aber auch mit der Vorbereitung auf andere Prüfungen abgeglichen werden.

## **3.3 Institutionen instrumentaler Erwachsenenbildung**

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten instrumentaler Bildung im Erwachsenenalter unterscheiden. Zum einen der Freizeitbereich, bei dem instrumentales Lernen aus persönlichen, sozialen und musikbezogenen Beweggründen geschieht, aber nicht an eine berufliche Tätigkeit gebunden ist. Zum anderen der professionelle Bereich, wo der Instrumentalunterricht Teil der musikalischen Aus- und Weiterbildung ist und der Fertigkeitserwerb einer angestrebten oder bereits ausgeübten beruflichen Tätigkeit dient.

### **3.3.1 Freizeitbereich**

Die gezielte Schaffung von Unterrichtsangeboten für erwachsene Instrumentalschüler ist eine jüngere Entwicklung, die in Zusammenhang mit demographischen und gesellschaftlichen Veränderungen steht. Demographische Faktoren wie sinkende Geburtenzahlen und steigende Lebens-

erwartung führen zum Rückgang jüngerer Bevölkerungsgruppen, was vor allem traditionell auf Kinder- und Jugendarbeit ausgerichtete Anbieter, wie beispielsweise die öffentlichen Musikschulen, zur Erschließung neuer Altersgruppen veranlasst. Hinzu kommt, dass der Trend zum lebenslangen Lernen und die Zunahme der zur Verfügung stehenden Freizeit immer mehr Erwachsene dazu motivieren, sich in ihrer Freizeit weiterzubilden oder einer ausgleichenden Beschäftigung nachzugehen. Für die öffentlichen und privaten Anbieter sind Erwachsene also „eine Zielgruppe mit beachtlichem wirtschaftlichen Wachstumspotential“ (Hintz, 2007, o.S.). Unter der Bezeichnung „Recreational Music Making“ (RMM) wird ein Trend in der musikalischen Erwachsenenbildung beschrieben, bei dem personenorientierte und soziale Aspekte im Mittelpunkt stehen. Fisher (2010) beschreibt die Zielsetzung des RMM wie folgt: „Enjoyable, accessible and fulfilling group music based activities that unite people of all ages regardless of their challenge, backgrounds, ethnicity, ability or prior experience. RMM programs place primary emphasis upon the person rather than the product ... Here, nonmusical outcomes are as important as the musical outcomes“ (S. 198f).

Das Unterrichtsangebot für erwachsene Instrumentalanfänger ist vielfältig. Im institutionellen Bereich bieten private und öffentliche Musikschulen sowie Volkshochschulen Musikunterricht für Erwachsene an. Darüber hinaus gibt es zahlreiche private Musiklehrer, die mit erwachsenen Instrumentalschülern arbeiten, was im Gegensatz zu den institutionellen Anbietern in der Regel im Einzelunterricht erfolgt. Obwohl die privaten Musiklehrer häufig im Tonkünstlerverband oder ähnlichen berufsständischen Vereinigungen organisiert sind, gibt es für diesen Sektor ebenso wenig vollständiges Datenmaterial, wie für die in der Regel unabhängigen, privaten Musikschulen. Zuverlässige statistische Daten zu erwachsenen Instrumentalschülern existieren daher nur für den öffentlichen Bereich. Die nachfolgende Darstellung muss sich insofern auf die im Verband deutscher Musikschulen (VdM) organisierten Musikschulen und die Volkshochschulen beschränken. Schon aus marktwirtschaftlichen Gründen ist jedoch davon auszugehen, dass sich private Anbieter die Zielgruppe der Erwachsenen wesentlich besser erschlossen haben, als dies im subventionierten öffentlichen Sektor der Fall ist.

### 3.3.1.1 Musikschulen

Die Arbeit der öffentlichen Musikschulen ist hauptsächlich auf Schüler im Kindes- und Jugendalter ausgerichtet (Gutzeit, 1989, S. 184). Bei den erwachsenen Schülern handelt es sich nach Angaben des Verbandes deutscher Musikschulen (2004) um „durch ihre Kinder motivierte Familienangehörige von Musikschülern, ehemalige Musikschüler, die nach einer Pause ihr früheres Instrument wieder aufnehmen, ältere Neuanfänger, Senioren, die sinnvolle Lebensgestaltung und neue Kontakte durch das Musizieren suchen“ (S. 13). In der seit 1967 erhobenen VdM-Statistik werden Erwachsene als „Schüler über 18 Jahre“ definiert und als solche seit 1980 gesondert erfasst. Der Anteil erwachsener Schüler konnte zwischen 1980 (3.7%) und 1985 (6.4%) durch gezielte Fördermaßnahmen und Modellprojekte fast verdoppelt und bis 1990 auf fast ein Zehntel der Schülerschaft ausgebaut werden (Tab. 1). Seit Mitte der 90er Jahre stagniert die Quote allerdings bei diesem Wert, auch wenn die absoluten Zahlen weiter leicht ansteigen. Kleinschnittger (2008) sieht die mangelnde Kundenorientierung der öffentlichen Musikschulen als eines der Hauptprobleme in der Erwachsenenbildung und macht Verbesserungsvorschläge. So sollten die Unterrichts-

zeiten stärker auf die verfügbaren Zeitintervalle (Vormittag, Abend) ausgerichtet sein. Eine kürzere Vertragsdauer oder die „Organisation des Unterrichts in Form zeitlich begrenzter Kurse und Workshops“ würden eine anfängliche Orientierungsphase gewähren und den Erwachsenen Gelegenheit zum Ausprobieren geben (ebd., S. 27).

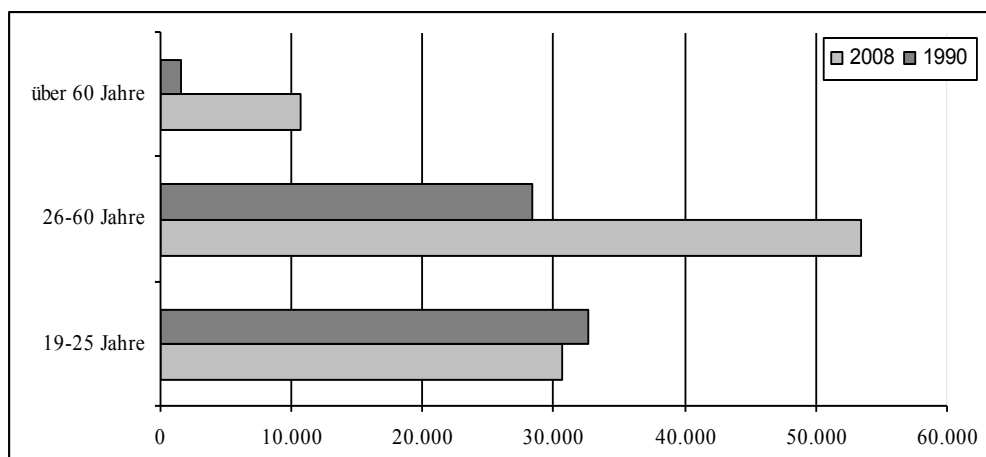
Tab. 1: Schülerzahlen und Altersverteilung an öffentlichen Musikschulen

	1980	1985	1990	1995	2000	2008
Schülerzahl Gesamt	570 555	551 886	647 839	851 217	867 961	930 007
Schülerzahl Erwachsene	21 003	35 335	62 446	88 182	91 100	94 794
Anteil erwachsener Schüler in %	3.7	6.4	9.6	10.4	10.5	10.2

Quelle: Eigene Berechnungen nach VdM (1981, 1986, 1991, 1996, 2001, 2009)

Seit 1990 erlaubt die VdM-Statistik genauere Aussagen zur Altersstruktur erwachsener Schüler, da eine Aufschlüsselung in drei Altersgruppen (19-25 Jahre, 26-60 Jahre, über 60 Jahre) aufgenommen wurde (VdM, 1991, 2009). Abbildung 2 zeigt die Altersverteilung in den Jahren 1990 und 2008 im Vergleich. Die Senioren (über 60 Jahre) bilden zwar in beiden Jahren die kleinste Gruppe, weisen jedoch auch die größte Dynamik auf: Ihr Anteil lag 2008 mit 11.3% fast fünfmal so hoch wie 18 Jahre zuvor (2.5%). Absolut gesehen ist die Zahl der über 60-jährigen sogar siebenmal größer als 1990 (von 1.538 auf 10.748 Schüler). Ebenfalls zugenommen hat der Anteil Erwachsener mittleren Alters: Er stieg im Vergleichszeitraum von 43% auf 56%, so dass sie inzwischen die größte Altersgruppe darstellen. Bei den jüngeren Erwachsenen haben sich die absoluten Zahlen zwar kaum verändert, insgesamt gesehen ist ihr Anteil von 55% auf 32% aber deutlich gesunken, was auf eine Verschiebung der Zielgruppen hinweist.

Abb. 2: Altersstruktur erwachsener Schüler an Musikschulen 1990 und 2008



Quelle: Eigene Berechnungen nach VdM (1991, 2009)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erwachsenenquote an öffentlichen Musikschulen seit Mitte der 90er Jahre bei etwa einem Zehntel liegt und sich seitdem nur geringfügig verändert hat. Innerhalb der Altersstruktur hat sich der Anteil deutlich zugunsten von Schülern im mittleren

und hohen Erwachsenenalter verschoben. Zu den Schülerzahlen privater Musikschulen gibt es keine vergleichbare statistische Erfassung. Eigene Recherchen an einer lokalen Musikschule ergaben mit 30% einen Erwachsenenanteil, der deutlich über dem der öffentlichen Musikschulen liegt. Auch die Erprobung neuer Unterrichtskonzepte für Erwachsene (z.B. „MusiClub“, Hintz, 2007) lässt annehmen, dass private Anbieter in diesem Sektor deutlich stärker vertreten sind als öffentliche Musikschulen und ihre Position weiter ausbauen werden.

### 3.3.1.2 Volkshochschulen

Seit Entstehung der Volkshochschulen in der Zeit der Weimarer Republik (Olbrich & Siebert, 2001, S. 150), ist Musik ein fester Bestandteil des Kursprogramms. Bereits Leo Kestenberg bezog die Volkshochschulen in sein Konzept einer „Neuordnung und Neugestaltung des Musiklebens und der Musikpädagogik“ ein (Holtmeyer, 1989, S. 174). Auch heute sind die Volkshochschulen eine der wichtigen Institution musikalischer Erwachsenenbildung. Statistische Daten zu Kursangebot und Teilnehmerzahlen werden in der jährlich erscheinenden „Volkshochschul-Statistik“ gesammelt. Beim Kursangebot lässt sich zwischen Veranstaltungen mit theoretisch-reflexivem Hintergrund (z.B. Musikgeschichte, Konzerteinführungen, Stilkunde, Notenprogramme) und eher praktisch angelegten Kursen (Instrumentalunterricht, Ensembles, Workshops) unterscheiden (Eibach, 2003, S. 42). Entsprechend gliedert sich die Statistik in die Bereiche „Musik“ und „Musikalische Praxis“, wobei letztere weit häufiger angeboten wird (Tab. 2). Aussagen über den Anteil der Instrumentalkurse können nicht gemacht werden, da die Statistik nicht zwischen Ensemble- und Nicht-Ensemble-Kursen unterscheidet.

Tab. 2: Kurse an Volkshochschulen nach Programmbereichen

Fachgebiet	Kurse		Belegungen	
	2003	2008	2003	2008
Musik	1 509	2 000	22 656	23 701
Musikalische Praxis	12 742	11 772	96 333	87 826
Malen, Zeichnen, Drucktechniken	20 144	18 551	208 666	177 414
Tanz	14 207	14 298	181 322	169 790
Spanisch	21 055	22 418	225 865	223 823
Englisch	60 684	56 441	665 665	594 858
Autogenes Training, Yoga, Entspannung	36 754	45 334	472 476	508 345
Gymnastik, Bewegung, Körpererfahrung	74 591	76 767	1 029 444	999 668

Quellen: Pehl & Reitz (2004), S. 24; Reichart & Huntemann (2009), S. 31

2003 nahmen insgesamt 96.333 Personen (Belegungen) an 12.742 musikpraktischen Kursen teil. Innerhalb des Fachbereichs „Kultur und Gestalten“ nahm die musikalische Praxis damit die dritt-wichtigste Position ein, nur die Bereiche „Malen/Zeichnen/Drucktechniken“ und „Tanz“ verfügten über ein umfangreicheres Kursangebot (Pehl & Reitz, 2004, S. 24). Im Vergleich zu den anderen Bildungsangeboten der Volkshochschulen (z.B. Fremdsprachen, Gesundheit) haben Veranstaltungen im Bereich Musik jedoch nur eine geringe Bedeutung (Tab. 2). Jüngste Zahlen

aus der Volkshochschulstatistik 2009 zeigen zwei unterschiedliche Trends im Bezug auf das Fach Musik: Einerseits werden mehr musiktheoretische Kurse angeboten und wahrgenommen, im musikpraktischen Bereich ist die Entwicklung hingegen eher rückläufig (Reichart & Huntemann, 2009, S. 31). Letzteres deckt sich mit anderen Kursen aus dem Programmbereich „Kultur- und Gestalten“ und ist daher vermutlich nicht musikspezifisch.

Hinsichtlich der Altersstruktur unterscheiden sich die Volkshochschulen erwartungsgemäß von den Musikschulen. Während letztere sich auf die Kinder- und Jugendarbeit spezialisieren, sprechen die Volkshochschulen Erwachsene aller Altersgruppen an. Im Bereich Kultur und Gestalten, dem die Musikurse zugeordnet sind, ist die Altersverteilung wie folgt: Am seltensten sind Jugendliche und jüngere Erwachsene bis 24 Jahre (17%), am häufigsten Erwachsene im mittleren Alter, wobei die 35- bis 49-jährigen knapp ein Drittel, die 50- bis 64-jährigen ein Viertel der Kursbesucher ausmachen. 14% der Teilnehmer befinden sich bereits im Rentenalter (über 65 Jahre) (Reichart & Huntemann, 2009, S. 38).

Der Unterricht findet aufgrund des Kurssystems in Gruppen statt. Während an Musikschulen Dreier- und Vierergruppen vorherrschen (Grosse, 2006, S. 51; Schwanse, 2000, S. 113), liegt die durchschnittliche Kursbelegung an Volkshochschulen mit 8-10 Teilnehmern deutlich darüber (eigene Berechnungen nach Pehl & Reitz, 2004, S. 24). In der Regel findet der Unterricht in 90-minütigen Unterrichtseinheiten statt, wobei die Zahl der Sitzungen je nach Dozent und Zielsetzung zwischen 4 und 10 Kursterminen schwankt (VHS Würzburg, 2010, S. 74ff).

Der Aufgabenbereich der Volkshochschulen liegt nicht in der technisch-künstlerischen Ausbildung von Instrumentalisten, sondern in der musikalischen Breitenarbeit. Die Veranstaltungen wenden sich an jene, „denen in Elternhaus und Schule vergleichsweise weniger an Bildung und Lernanregung mitgegeben wurde“ (Holtmeyer, 1989, S. 176). In diesem Sinne besteht das Kursprogramm hauptsächlich aus Einstiegs- oder Schnupperkursen zum Kennenlernen eines Instruments oder dient dem Erwerb von Grundlagenkenntnissen. Für spezielle Themen (z.B. Perkussion, Liedbegleitung auf der Gitarre) gibt es ein- bis zweitägige Workshops (Münchner VHS, 2010; VHS Würzburg, 2003, 2010). Dem Bedürfnis nach einem ersten, unverbindlichen Kontakt mit dem Instrument wird durch „Schnupper- oder Erlebnistage“ oder halbtägige „Schnuppervormittage“ nachgekommen (VHS Würzburg, 2010, S. 77). Vereinzelt nutzt man die Kurse auch für privaten Einzelunterricht, indem die Kurszeit auf verschiedene Teilnehmer aufgeteilt wird und Fortsetzungskurse einen längerfristigen Unterricht erlauben (z.B. Münchner VHS, 2010). In der Regel ist Instrumentalunterricht an Volkshochschulen aber zeitlich begrenzt, da sich die Musikurse in Verwaltungsabläufe, Abrechnungszeiträume und den Semesterplan einpassen müssen. Ein kontinuierlicher, wöchentlicher Unterricht wie bei einem Privatlehrer oder an einer Musikschule, der sich über ein Schuljahr hinzieht oder individuell auf die Terminwünsche des Schülers eingeht, ist an den Volkshochschulen daher schon aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Die Kurse sind zudem auf bestimmte Instrumentengruppen (Gitarre, Blockflöte, Keyboard, Klavier, Perkussion, Akkordeon) beschränkt. Da musikalische Vorkenntnisse nicht notwendig sind, steht vielfach das Spiel einfacher Lieder und Stücke, Singen, Solmisation und Rhythmussprache im Vordergrund. Ziel ist es, den Erwachsenen Musik durch das Instrument zu erschließen sowie die „Freude an der Musik [zu] wecken“ (Winzen, 1993, S. 186), wobei auch soziale Aspekte eine wichtige Rolle spielen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Instrumentalunterricht an Volkshochschulen ähnlichen organisatorischen Bedingungen unterliegt wie einsemestrige Lehrveranstaltungen an der Universität oder Blockseminare, weshalb sich Parallelen zur hier untersuchten Ausbildungssituation ergeben. Im Gegensatz zu Musikschulen und privaten Instrumentalpädagogen, die alle Leistungsniveaus und Altersklassen bedienen, konzentrieren sich die Volkshochschulen auf die musikalische Breitenbildung im Anfängerbereich. Folglich sind die VHS-Kurse nicht auf einen kontinuierlichen, weiterführenden Unterricht ausgelegt, sondern bieten eine Einstiegshilfe, stellen ersten Kontakt mit dem Instrument her oder behandeln einzelne Themenbereiche. Die Zusammensetzung der Kurse ist daher vermutlich deutlich heterogener als an Musikschulen. Zeitlich sind die Kurse an den Semesterplan gebunden, so dass keine Veränderung der Gruppenzusammensetzung oder ein Wechsel in eine andere Gruppe – wie etwa an Musikschulen – möglich ist.

### 3.3.2 Professioneller Bereich

#### 3.3.2.1 Musikausbildungsstätten

Die Ausbildung für Musikberufe lässt sich in den künstlerischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Bereich untergliedern. Daneben gibt es spezielle Studienrichtungen wie beispielsweise Toningenieurswesen oder Jazz- und Populärmusik. Entsprechend vielfältig sind die Institutionen, die eine Ausbildung für Musikberufe anbieten:

- Musikhochschulen,<sup>3</sup>
- musikwissenschaftliche und musikpädagogische Institute von Universitäten, pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen<sup>4</sup> sowie
- Kirchenmusikhochschulen, Konservatorien, Musikakademien und Spezialinstitute.<sup>5</sup>

Nach Angaben des Deutschen Musikinformationszentrums waren im Wintersemester 2007/08 insgesamt rund 24.500 Studierende in Studiengängen für Musikberufe eingeschrieben (Schulmeister, 2009, S. 1). Davon waren zwei Drittel an den 24 staatlichen Musikhochschulen, Kirchenmusikhochschulen, Konservatorien und Musikakademien eingeschrieben, ein Drittel studierte an Universitäten (ebd.).

Betrachtet man die Institutionen hinsichtlich der Heterogenität ihrer Studierenden, so lassen sich Unterschiede erkennen, die in den verschiedenen Ausbildungsbereichen und den damit verbundenen Zugangsberechtigungen (Eignungsprüfungen, Altersbegrenzungen) begründet sind. Aufgabe der Musikhochschulen ist einerseits die künstlerische Ausbildung „außerordentlich begabte[r] junge[r] Menschen“ (Pfeffer, 2006, S. 25), andererseits die pädagogische Ausbildung von Lehrkräften für den schulischen und außerschulischen Bereich. Die hohe Anzahl der Bewerber

---

<sup>3</sup> Vollständige Liste der deutschen Musikhochschulen verfügbar unter [http://www.miz.org/suche\\_504.html](http://www.miz.org/suche_504.html) [06.10.2010]

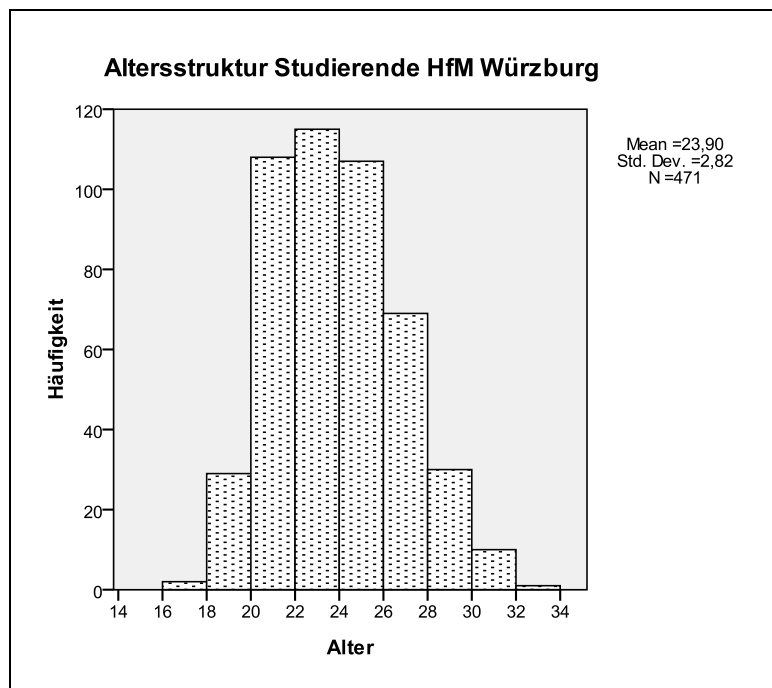
<sup>4</sup> Vollständige Liste der deutschen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen verfügbar unter [http://www.miz.org/suche\\_505.html](http://www.miz.org/suche_505.html) [06.10.2010]

<sup>5</sup> Vollständige Liste der Musikausbildungsstätten verfügbar unter [http://www.miz.org/suche\\_503.html](http://www.miz.org/suche_503.html) [06.10.2010]

ber pro Studienplatz macht ein aufwändiges Eignungsverfahren notwendig, das gewährleistet, dass „der jeweilige Bewerber die Studienziele erreichen wird“ (Pfeffer, 2006, S. 25). Auf diese Weise werden bereits bei den Studienanfängern bestimmte Leistungsstandards gesichert und eine Homogenisierung der Studentenschaft erreicht. Hinzu kommt die Beschränkung des Alters der Bewerber. So liegt die Altershöchstgrenze an bayerischen Musikhochschulen bei 25 Jahren (künstlerisches Hauptfach) bzw. 28 Jahren (Schulmusik) (Bay. Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2010; HfM Würzburg, 2010b). Bei einer Regelstudienzeit von acht Semestern lässt sich daher annehmen, dass die Studierenden an Hochschulen relativ jung sind (max. 32 Jahre) und somit innerhalb eines Semesterjahrgangs recht altershomogene Lerngruppen existieren.

Da es keine deutschlandweite Statistik zur Altersstruktur von Studierenden an Musikhochschulen gibt, wurde zur Bestätigung der oben gemachten Annahme auf eine interne Statistik der Hochschule für Musik Würzburg (2010a) zurückgegriffen, die ein Durchschnittsalter von knapp 24 Jahren ergab. Die Altersspanne lag zwischen 17 und 32 Jahren, Spätstudierende gab es nicht. Die Altersverteilung war nahezu symmetrisch mit einem Maximum in der Altersgruppe der 23- und 24-jährigen (Abb. 3), was die vermutete Homogenität der Studierenden belegt.

Abb. 3: Altersstruktur Studierende Hochschule für Musik Würzburg



Quelle: Hochschule für Musik Würzburg (2010a), interne Statistik. Angaben ohne Doktoranden und Meisterklassen-Studierende.

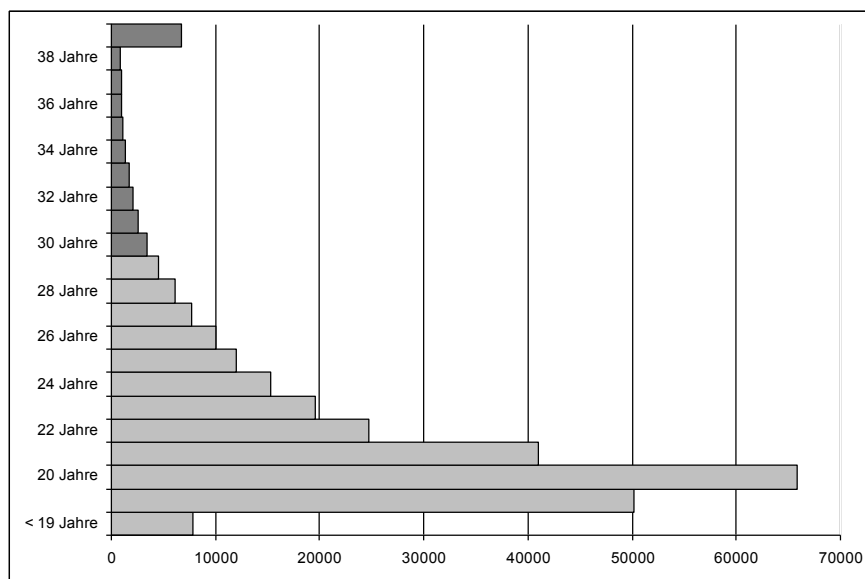
Im Gegensatz zu den Musikhochschulen bestehen an Universitäten in der Regel keine Altersbegrenzungen, so dass die Aufnahme eines Studiums auch noch zu einem späteren Zeitpunkt möglich ist. Die Entwicklung der Altersstruktur an Universitäten geht momentan in zwei Richtungen: Einerseits bestehen Bestrebungen das Durchschnittsalter von Studierenden und Absolventen zu senken, etwa durch Maßnahmen wie die Verkürzung der Gymnasialzeit oder durch Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge. Andererseits werden „in Zukunft mehr Menschen nach



Phasen der Berufstätigkeit ein Hochschulstudium aufnehmen“, was mit einer „nicht unerheblichen Anzahl“ von deutlich älteren Studienanfängern verbunden sein dürfte (Feuerstein, 2008, S. 605).

Die heterogene Altersverteilung lässt sich auch anhand der deutschlandweiten Hochschulstatistik nachvollziehen (Abb. 4). So lag das durchschnittliche Alter von Studierenden an allen Hochschularten im Wintersemester 2008/2009 bei 25,4 Jahren, wobei mehr als ein Zehntel sich im mittleren Erwachsenenalter (ab 30 Jahre) befand (Stat. Bundesamt, 2009, S. 301). Der Anteil der Studierenden, die im ersten Fachsemester bereits 30 Jahre oder älter waren, lag bei 8%, was die oben gemachte Aussage zum späten Studienbeginn stützt. Eine Aufschlüsselung in einzelne Studienbereiche und Hochschularten ist anhand der statistischen Daten nicht möglich, so dass keine genaueren Aussagen zur Altersverteilung im Lehramtsstudium gemacht werden können. Im Vergleich zu den Musikausbildungsstätten lässt sich allerdings feststellen, dass in Studiengängen ohne Altersbegrenzung und strenge Eignungsprüfung deutlich heterogenere Bedingungen vorherrschen. Daher ist davon auszugehen, dass sich Studienanfänger im Bereich Musik an Universitäten hinsichtlich ihrer instrumentalen, musiktheoretischen und biographischen Voraussetzungen deutlich von denen an Musikhochschulen unterscheiden.

Abb. 4: Studierende im ersten Fachsemester nach Alter (Wintersemester 2008/09)



Quelle: Eigene Graphik nach Angaben in Statistisches Bundesamt (2009), S. 301

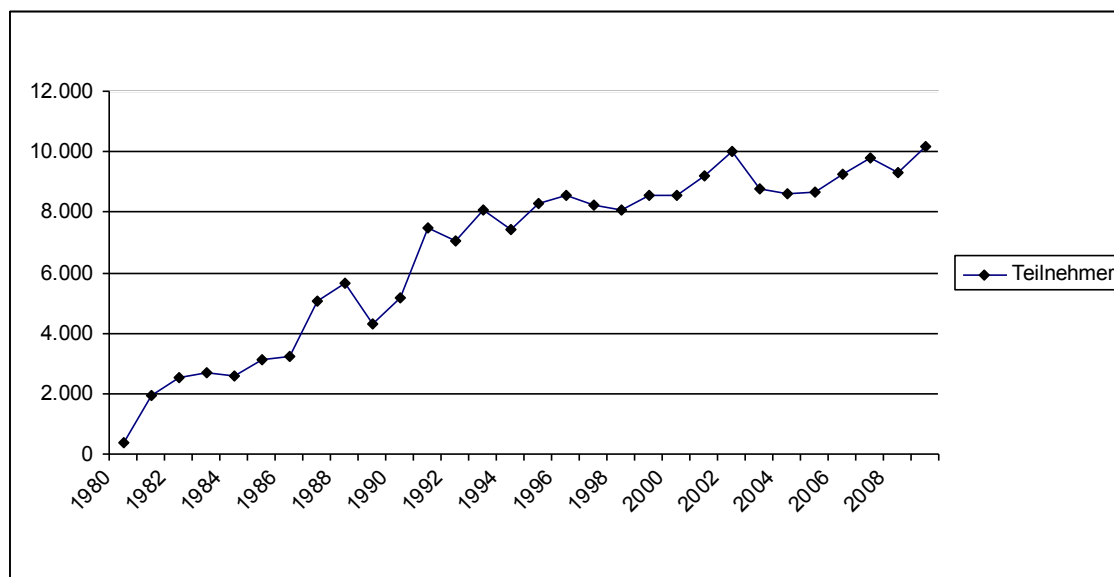
Eine spezifisch bayerische Einrichtung sind die „Berufsfachschulen für Musik“, die ab Mitte der 70er Jahre entstanden. Als erste Ebene der musikalischen Berufsausbildung nehmen sie eine Zwischenstellung für „die Musikausbildung oberhalb der Musikschulen bzw. der allgemein bildenden Schulen, jedoch unterhalb der Fachakademien und Hochschulen für Musik“ ein (Berning, 2002, S. 2). Ursprünglich waren Berufsfachschulen dazu gedacht, den hohen Bedarf an qualifizierten, nebenberuflichen Leitern im Bereich des Laienmusizierens zu decken. Mittlerweile werden dort auch angehende (nebenberufliche) Kirchenmusiker und Lehrkräfte für Sing- und Musik-

schulen geschult oder die zwei- bis dreijährige<sup>6</sup> Ausbildung als Vorbereitung auf ein Hochschulstudium genutzt (ebd., S. 40). Eingangsvoraussetzung ist eine theoretische und praktische Prüfung, Altersbegrenzungen gibt es zwar nicht, jedoch ist die Mehrzahl der Studierenden bei Abschluss der Ausbildung jünger als 26 Jahre (eigene Berechnungen nach Berning, 2002, S.11). Die Schülerzahlen lagen im Schuljahr 2001/2002 bei 400 Vollzeitschülern und 59 Hospitanten (ebd., 2002, S. 5), sind im Verhältnis zu den Hochschulen und Universitäten also recht niedrig.

### 3.3.2.2 Fortbildungseinrichtungen

Verschiedene öffentlich geförderte Akademien<sup>7</sup> und Tagungszentren bieten Fortbildungsangebote in Form von ein- bis mehrtägigen Seminaren und Workshops an. Auch berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen (z.B. Leitung von Bläserklassen, Chorleitung), die sich über mehrere Ausbildungsphasen erstrecken, können dort belegt werden. Das Angebot richtet sich an Lehrkräfte und Ensembleleiter im schulischen und außerschulischen Bereich und dient der Vertiefung, Erweiterung und Erneuerung beruflicher Kenntnisse. Die Veranstaltungen erfolgen in der Regel in Kooperation mit öffentlichen und privaten Verbänden und Vereinen (z.B. Arbeitskreis für Schulmusik, Tonkünstlerverband), teilweise in eigener Trägerschaft (z.B. Bay. Musikakademie Hammelburg, 2008).

Abb. 5: Entwicklung Teilnehmerzahlen BMH 1980-2009



Quelle: Bayerischen Musikakademie Hammelburg (2009), interne Statistik

Da keine gesammelten statistischen Angaben existieren, soll am Beispiel der Bayerischen Musikakademie Hammelburg (BMH) ein Einblick in die Nutzung des Kursangebots und die Größe der Arbeitsgruppen gegeben werden. Wie Abb. 5 zeigt, sind die Teilnehmerzahlen seit Gründung der Musikakademie 1980 stetig angestiegen, ab 2000 auf hohem Niveau verblieben (Bay. Musikaka-

<sup>6</sup> In einigen Berufsfachschulen ist ein Aufbaujahr zur pädagogischen Zusatzqualifikation möglich.

<sup>7</sup> Vollständige Liste der Fortbildungseinrichtungen verfügbar unter [http://www.miz.org/suche\\_508.html](http://www.miz.org/suche_508.html) [06.10.2010]

demie Hammelburg, 2009). Im Jahr 2009 wurden mit 10.149 Teilnehmern und 263 Veranstaltungen die höchsten Werte erreicht. Das Angebot der Akademie dient in erster Linie der musikalischen Bildung im nordbayerischen Raum, Gäste aus der Bundesrepublik und dem Ausland machen etwa ein Viertel der Teilnehmer aus. Aussagen zur Altersstruktur waren anhand der verfügbaren statistischen Daten nur begrenzt möglich, da lediglich die Altersgrenze von 26 Jahren erfasst wurde. Über die Hälfte der Teilnehmer (58%) war über 27 Jahre alt, der Rest jünger. Anhand der Kursausschreibungen ist aber anzunehmen, dass die Gruppe der über 27-jährigen sich aus Musiklehrern und Ensembleleitern zusammensetzt, die bereits im Berufsleben stehen. Laut interner Statistik lag die durchschnittliche Kursgröße bei 39 Teilnehmern. Allerdings ist anzunehmen, dass die eigentliche Gruppengröße geringer war, da die Veranstaltungen teilweise von mehreren Dozenten unterrichtet wurden, wodurch sich kleinere Untergruppen ergaben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass interessierten Musiklehrern, privaten Instrumentallehrern und Ensembleleitern im Bereich der Laienmusikarbeit ein vielfältiges Angebot an Fortbildungsveranstaltungen und -themen zur Verfügung steht, das vielfach genutzt wird. Die zeitliche und inhaltliche Begrenzung der Kurse ermöglicht die Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit der Teilnehmer. Die Veranstaltungen werden in Gruppen abgehalten und unterliegen in den meisten Fällen keinen Zugangsbeschränkungen. Der berufliche Hintergrund und die instrumentalen Fertigkeiten der Teilnehmer können daher sehr unterschiedlich sein, was von den zuständigen Dozenten heterogenitätssensibles Verhalten erfordert. Im Gegensatz zum Volkshochschulbereich ist allerdings davon auszugehen, dass aufgrund der professionellen Ausrichtung bei den Kursteilnehmern zumindest musikalische Grundkenntnisse vorhanden sind. Die Veranstaltungen finden in der Regel in Form von Blockkursen statt, so dass es Parallelen zur Situation an Universitäten und Volkshochschulen gibt. Aufgrund der starken zeitlichen Begrenzung ist eine Entwicklung der Leistungsstruktur innerhalb der Lerngruppe oder die individuelle Leistungsregulation als Reaktion auf andere Gruppenmitglieder – wie sie in der vorliegenden Arbeit untersucht wird – an den Fortbildungseinrichtungen aber kaum zu erwarten.

### **3.4 Schulpraktisches Klavierspiel in der Lehrerbildung**

Lehrveranstaltungen zum Schulpraktischen Spiel haben zum Ziel, den angehenden Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen instrumentale Fertigkeiten zu vermitteln, die sie für die tägliche Unterrichtspraxis benötigen. Dies kann entweder im Einzel- oder Partnerunterricht, oder – wie in der hier untersuchten Ausbildungssituation – im Gruppenunterricht geschehen. Nach einem kurzen Abriss zur Geschichte des (hochschulischen) Gruppenunterrichts werden im folgenden Kapitel die verschiedenen Fertigkeitsbereiche des Schulpraktischen Klavierspiels und typische Lernprobleme erläutert. Anschließend werden die universitären Rahmenbedingungen dargestellt, wobei es zum einen um die Studienmotivation der angehenden Lehrer und Lehrerinnen, zum anderen um die rechtlichen Grundlagen für die vorliegende Untersuchung geht.

### 3.4.1 Schulpraktisches Klavierspiel in Gruppen: Class Piano

Erste Formen des institutionalisierten Gruppenunterrichts entstanden bereits Anfang des 19. Jahrhunderts. Der in Kassel geborene und später in England und Irland tätige Bernhard Logier entwickelte ein Unterrichtssystem, bei dem ausschließlich in Klavierklassen von bis zu zehn Klavieren unterrichtet wurde. Ausgangspunkt der Logierschen Unterrichtsmethode war der Chiroplast, eine mechanische Vorrichtung zur Führung der Hände, welche zur Kontrolle der Handhaltung diente (Gruhn, 2003, S. 97). Diese 1814 patentierte und ursprünglich für den Einzelunterricht gedachte Erfindung ermöglichte es, gleichzeitig mehrere Schüler zu unterrichten und den Unterricht zu effektiveren: „The idea was put into Logier’s mind only after he had begun to use the Chiroplast to discipline the hands and fingers of a single pupil. Discovering the reduction in supervision made possible by its use he was then prompted to adopt the time-saving (and lucrative) practice of instructing several beginners at once“ (Rainbow, 1990, S. 196). Die große Nachfrage nach Klavierunterricht machte die Methode schnell populär, so dass in einer Art frühem Franchise-System ab 1815 zahlreiche Logier-Institute entstanden – „unter der Leitung von eigens autorisierten Lehrkräften, die zuvor eine einmalige Gebühr an den Gründer des Systems zu entrichten hatten“ (Roske 1993, S. 180). Auf Einladung der preußischen Regierung verbrachte Logier ab 1822 mehrere Jahre in Berlin, um Gruppenlehrer in seinem System auszubilden (Rainbow, 1990, S. 194). In den darauffolgenden Jahren entstanden in Deutschland zahlreiche Logier-Akademien. Für einige Jahrzehnte wurde die Methode sogar an den preußischen Präparanden zur Ausbildung von Seminarlehrern und Lehramtskandidaten eingeführt (Sowa, 1973, S. 155), allerdings konnte sich die Methode in Deutschland nicht langfristig etablieren und war bis Mitte des 19. Jahrhunderts „so gut wie vergessen“ (ebd, S. 151)

Demgegenüber entstanden in den USA ab 1860 als Folge der Logierschen Bewegung erste Klavierklassen (Fisher, 2010, S. 3). Durch die zunehmende Produktion von Klavieren stieg auch die Nachfrage nach Klavierunterricht an, so dass in zahlreichen amerikanischen Grundschulen Klavierklassen als kostengünstige Alternative zum privaten Einzelunterricht eingerichtet wurden (Uszler, 1992, S. 588). Mit der Aufnahme in die Lehrpläne in den 1920er Jahren entstand die Notwendigkeit der Ausbildung qualifizierter Gruppenlehrkräfte. Bereits 1925 wurden an der Columbia University Gruppenunterrichtsprogramme für Kinder – später auch für Erwachsene angeboten. Anfang der 50er Jahre gab es an zahlreichen Universitäten und Colleges „group piano classes“ und Kurse im „group teaching“, die zum Ziel hatten, möglichst viele Studierende beim Erwerb schulpraktischer Kenntnisse zu unterstützen: „All music students, regardless of emphasis should receive piano training as part of their comprehensive music training. Therefore these course sequences were intended to educate students with fundamental, functional keyboard skills such as sight-reading, harmonization, transposition, and score reading“ (Fisher, 2010, S. 5).

Mit der Entwicklung von elektronischen Tasteninstrumenten in den späten 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstanden in den USA erste „keyboard laboratories“ (Uszler, 1992, S. 588). Anfang der 70er Jahre setzte sich die Music Educators National Conference (MENC) verstärkt für den Instrumentalunterricht an Schulen ein, damit möglichst viele Schüler grundlegende instrumentale und musiktheoretische Fertigkeiten erwerben konnten. Die Unterrichtsangebote sollten eine möglichst breite Schülerschaft erreichen und auch Kinder aus sozial benachteiligten Schichten ansprechen: „develop programs of music instruction challenging all students, whatever

their socio-cultural condition“ (Schaeffer, 1975, S. 19). Im Zuge dieser Entwicklung wurden an zahlreichen öffentlichen Schulen „piano laboratories“ eingerichtet, in denen unter der Bezeichnung „class piano“ Gruppenunterricht auf elektronischen Tasteninstrumenten erteilt wurde. Die handlungsorientierte Konzeption, bei der das Musizieren einen hohen Stellenwert einnimmt, ist seitdem typisch für den Musikunterricht in den USA, was sich auch in der schulpraktisch ausgerichteten Lehrerbildung widerspiegelt (Abril, 2009).

Als in den 80er Jahren die Midi-Technologie eingeführt wurde, erweiterten sich auch die methodischen Einsatzmöglichkeiten. Steuerkonsolen erlaubten dem Lehrer, sich bei einem bzw. mehreren der Schülerinstrumente zuzuschalten, mitzuhören und mit dem Schüler (über Kopfhörer) zu sprechen. Auf diese Weise konnte auch in der Gruppe die Leistung des Einzelnen kontrolliert und individuelle Rückmeldung gegeben werden. Im Zuge der technologischen Neuerungen etablierte sich der Klaviergruppenunterricht an US-amerikanischen Hochschulen und weiterführenden Schulen (Weidenbach, 1994, S. 44). In den 90er Jahren wurden die Verknüpfungsmöglichkeiten ausgebaut, so dass im Unterricht unterschiedliche Konfigurationen eingesetzt werden konnten. Damit waren Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler ebenso möglich wie die Zusammenarbeit von Schülern untereinander. Innerhalb einer Unterrichtsklasse konnten Leistungsgruppen gebildet, und über das Steuerpult miteinander verknüpft werden, was neue Möglichkeiten des binnendifferenzierten Arbeitens eröffnete.

### 3.4.2 Unterrichtsinhalte und Fertigkeitserwerb

Die Ausbildung von Musiklehrern für allgemeinbildende Schulen gliedert sich in den musikwissenschaftlich-theoretischen, den pädagogischen und den musikpraktischen Studienbereich. Lehrveranstaltungen zum Schulpraktischen Musizieren dienen dem Erwerb musikpraktischer Kompetenzen und sind daher dem Studienbereich der musikpraktischen Ausbildung zugeordnet (Kraemer, 2004, S. 21). Es geht dabei um die „Vermittlung spezifischer Techniken und Fertigkeiten ..., die in der täglichen Unterrichtspraxis möglichst abrufbereit zur Verfügung stehen sollen“ (Helms, Schneider & Weber, 1994, S. 244). Die Ausbildung erfolgt in der Regel auf dem Klavier (Schulpraktisches Klavierspiel), weil dieses für die Umsetzung der Lerninhalte am besten geeignet erscheint (Helms et al., 1994, S. 245; Niessen, 2007, S. 34), wird aber auch für Gitarre, Akkordeon oder Keyboard angeboten. Inhalt und Umfang der schulpraktischen Studienanteile unterscheiden sich je nach Schultyp und Studienfach deutlich voneinander, was sich anhand der Studienverlaufspläne nachvollziehen lässt (z.B. HfM Würzburg 2011a, 2011b; Staatl. Hochschule Stuttgart, 2010; Universität München, 2011; Universität Würzburg, 2011). Während Schulpraktisches Klavierspiel im Schulmusik-Studium an Musikhochschulen über 4-6 Semester belegt wird, ist in der Ausbildung für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe (Didaktikfach Musik) an Universitäten in der Regel nur eine einsemestrige Lehrveranstaltung vorgesehen. Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden zum sicheren Umgang mit dem Repertoire der Schulliederbücher in verschiedenen Stilrichtungen befähigen. Inhaltlich werden daher folgende Lernbereiche behandelt:

- Liedbegleitung (Vor-, Zwischen und Nachspiele; Begleitpatterns),
- Blattspiel,
- Transponieren von Liedern und
- Improvisation.

Unterstützend werden im Unterricht auch grundlegende Kenntnisse im musiktheoretischen Bereich (Harmonielehre) vermittelt und technische Übungen am Klavier (Tonleitern, Akkordfolgen) durchgeführt (z.B. Lancaster & Renfrow, 1999; Lindeman, 2004). Die mehrsemestrige Ausbildung, wie sie an deutschen Musikhochschulen oder US-amerikanischen Universitäten angeboten wird, umfasst zudem Partiturspiel, Einsatz des Instruments im Rahmen der Chor- oder Orchesterprobe und das Spiel nach Gehör (Aißlinger, 2008; Christensen, 2003; Fisher, 2010; Kraemer, 2004). Im Gegensatz dazu gibt es auch zeitlich und inhaltlich stark komprimierte Angebote zum Schulpraktischen Klavierspiel wie beispielsweise ein- bis zweitägige Fortbildungsveranstaltungen<sup>8</sup> für Lehrkräfte. Sie beschränken sich in der Regel auf die Grundlagen der Liedbegleitung, da diesem Bereich in der Unterrichtspraxis die größte Bedeutung zukommt (Chin, 2002, S. 101).

Wie bereits im vorausgegangen Abschnitt erläutert, ist die Vermittlung schulpraktischer Unterrichtsinhalte in Gruppen (Class Piano) seit langem in der US-amerikanischen Hochschulausbildung etabliert, so dass sich zahlreiche Veröffentlichungen mit den methodisch-didaktischen Aspekten beschäftigen (z.B. Fisher, 2010; Zdechlik, 2003b). Der Fertigkeitserwerb in der hochschulischen Ausbildung ist insofern besonders, weil die Studierenden zwar bereits über instrumentale und musiktheoretische Vorkenntnisse verfügen, das Klavier für viele jedoch neu ist, woraus sich Erleichterungen, aber auch potentielle Probleme ergeben können.

Betts und Cassidy (2000) untersuchten den Fertigkeitserwerb im Klaviergruppenunterricht für die Bereiche Blattspiel und Harmonisieren. Die Studierenden waren Nicht-Pianisten, hatten aber bereits ein Semester Schulpraktisches Klavierspiel belegt. Signifikante Verbesserungen konnten in beiden Fertigkeitsbereichen nachgewiesen werden, wobei der Leistungszuwachs in der linken Hand deutlich größer war als in der rechten Hand. Beim Harmonisieren war die Leistung in der rechten Hand im Posttest sogar schlechter: „A likely explanation for the less-accurate right-hand performance on the posttest accompanied by the large gain in the left-hand accuracy is simply attention to the left hand during the task – which required a skill that was now familiar to students“ (ebd., S. 159). Im Vergleich mit der rechten Hand war die Genauigkeit der Ausführung in der linken Hand in beiden Fertigkeitsbereichen deutlich niedriger, was vermutlich auf Schwierigkeiten beim Lesen des Bassschlüssels und der Dominanz der rechten Hand bei Nicht-Pianisten zurückzuführen war. Die Autoren weisen darauf hin, dass instrumentenspezifische Notenkenntnisse im Unterricht ebenso berücksichtigt werden sollten, wie Schwierigkeiten beim Lesen zweier Stimmen: „There is additional complication of processing two written staves of music – a skill most non-keyboard majors find challenging“ (ebd.).

Price (1998) begründet die Probleme von Nicht-Pianisten beim zweistimmigen Notenlesen aus der Diskrepanz zwischen den fortgeschrittenen Notenlesefertigkeiten und den geringen klavier-technischen Fertigkeiten. Er empfiehlt zunächst das einstimmige Spiel einzuüben und dann zum vertikalen Lesen überzugehen, wobei der Lernprozess durch theoretische Hilfestellung unterstützt werden sollte: „As the pattern or horizontal reading grows, really discuss how to move back and forth between horizontal pattern reading and vertical harmonic reading. Perhaps work with an exercise a bit longer so they have time to experience the changes in the conceptual thinking“

---

<sup>8</sup> Vgl. Fortbildungsarchiv des Arbeitskreis für Schulmusik. Verfügbar unter <http://www.afs-musik.de/fortbildungsarchiv/> [03.11.2010]

(Price, 1998, o. S). Darüber hinaus ist es wichtig, den Studierenden genügend Zeit und emotionale Unterstützung zu geben, da der Lernfortschritt im Vergleich zum Hauptinstrument als sehr langsam erlebt wird, was mit Frustrationen verbunden sein kann (ebd.).

### 3.4.3 Studiensituation und Studienmotivation

Zielgruppe für das schulpraktische Spiel sind Studierende für das Lehramt an Grund-, Haupt- Realschulen und Gymnasien. Je nach Fächerkombination und Schwerpunktlegung erfolgt die Ausbildung an Universitäten, Musikhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Bastian (1995) befragte Lehramtsstudenten an den verschiedenen Institutionen nach ihrer Studien- und Berufsmotivation, auch die Altersstruktur wurde erfasst. Die Altersspanne der angehenden Musiklehrer lag zwischen 18 und 49 Jahren, knapp 40% waren zwischen 23 und 30 Jahre alt, 5% sogar älter (ebd., S. 103). Die Annahme einer heterogenen Altersstruktur, die bereits im Zusammenhang mit Altersgrenzen und Zugangsbeschränkungen besprochen wurde, lässt sich anhand dieser Ergebnisse also bestätigen (siehe 3.3.2.1). Die älteren Studierenden charakterisiert Bastian als „Spätberufene, u. a. auch Frauen, die wieder oder neu in ein Lehrerstudium einsteigen“ (ebd.). Vorteile und Begrenzungen dieser Späteinsteiger wurden bereits in vorangegangenen Abschnitten erörtert (siehe 3.2).

Als besonders wichtig erachteten die Studierenden solche Studieninhalte, die einen konkreten Praxisbezug hatten und deren beruflicher Wert einsehbar war (ebd., S. 104). Dies deckt sich mit Befunden aus der Hochschulforschung, die den Zusammenhang zwischen Veranstaltungen, die auf berufliche Anwendungen vorbereiten, und der allgemeinen Studienzufriedenheit belegen (Westermann, 2006, S. 759). Letztere ist von Bedeutung, weil sie sich auf das Engagement und die Leistungen im Studium bzw. der Neigung zum Studienabbruch oder Fachwechsel auswirkt (ebd., S. 757). Lehramtsstudierende schätzten die didaktisch-methodische Ausbildung, Schulpraktika und das Schulpraktische Klavierspiel als die wichtigsten Veranstaltungen ein (Bastian, 1995, S. 105). Im Gegensatz dazu hatte das Schulpraktische Gitarrespiel nur einen geringeren Stellenwert, was damit zusammenhängen mag, dass das Klavier als „das ideale Instrument für die Schule“ angesehen wird (Niessen, 2007, S. 34). Wie wichtig die Einbeziehung schulpraktischer Studieninhalte ist, zeigt eine qualitative Studie von Niessen (2007) zum musikalischen Selbstkonzept von Musiklehrern, die „deutliche Ausbildungsmängel“ von Nebenfach-Pianisten „in Bezug auf die Fähigkeit mit Schülern im Klassen- und Kursverband zu musizieren“ herausstellt (S. 39). Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass schulpraktische Lerninhalte einen hohen Stellenwert für Studierende einnehmen, was daran liegen mag, dass sowohl in der universitären Ausbildung als auch in der beruflichen Praxis großer Nachholbedarf besteht.

Neben der subjektiven Bedeutung der Lerninhalte, spielt auch die berufliche Ausrichtung der Studierenden eine Rolle. In der Befragung von Bastian (1995) war ein Drittel der Studierenden noch nicht sicher in ihrer Entscheidung „tatsächlich Musiklehrer zu werden“ (S. 125). Ein fast identisches Ergebnis findet sich in einer jüngeren Studie von Neuhaus (2007) zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. Neben der Unsicherheit der Berufswahl, wünschte ein Teil der Studierenden eine Kombination des Lehrberufs mit anderen Tätigkeiten, beispielsweise als freiberuflicher Künstler oder Chorleiter. Neuhaus weist darauf hin, dass die Studienfachwahl nicht mit einer beruflichen Entscheidung gleichzusetzen war. Vielmehr war das

Studium für viele Studierende eine Phase der Exploration, in der „vielfältige Veränderungen stattfinden und ... sich neue berufliche Pläne entwickeln können“ (ebd., S. 300). Dies deckt sich mit einer Untersuchung an US-amerikanischen Universitäten und Musikhochschulen von Schmidt, Zdzinski und Ballard (2006), in der die unterschiedliche Studienmotivation und berufliche Ausrichtung von Studierenden hervorgehoben wird: „Undergraduate music education majors [show] ... considerable variability in motivation orientations and career goals“ (S. 152).

Abschließend soll noch auf eine bislang in der Forschung kaum beachtete Gruppe verwiesen werden, für die Lehrveranstaltungen im Schulpraktischen Klavierspiel geöffnet werden könnten: Studierende für Grundschullehramt, die Musik nicht als Didaktikfach gewählt haben. Sie machen in Bayern über 70% der Studierenden für Grundschullehramt aus (Schellberg, 2005, S. 78). In der Schulpraxis übernehmen diese fachfremd unterrichtenden Grundschullehrer und -lehrerinnen einen Großteil des Musikunterrichts, bis vor kurzem ohne entsprechende Ausbildung. Die größten Defizite sehen die Lehrkräfte im Bereich der Notationslehre und des praktischen instrumentalen Musizierens, entsprechend seltener setzen sie diese Lernziele im Unterricht um (Hammel, 2008, S. 30). Seit einigen Jahren ist in der Bayerischen Lehramtsprüfungsordnung (LPO1 vom 13.3.2008; §36, Abs. 1, Nr. 3)<sup>9</sup> eine Basisqualifikation im Fach Musik vorgeschrieben, die den Besuch einer Pflichtveranstaltung („Musikführerschein“) vorschreibt (Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008). Genutzt werden könnte die Tatsache, dass ein Großteil der fachfremd Studierenden über instrumentale Vorkenntnisse verfügt, ein Drittel sogar auf dem Klavier (Schellberg, 2005, S. 86). Insofern wäre denkbar, die Kurse im Schulpraktischen Klavierspiel auch diesen Studierenden zu öffnen, damit sie neben der Basisqualifikation auch praxisbezogene Instrumentalkenntnisse erwerben könnten.

#### **3.4.4 Schulpraktisches Instrumentalspiel im Lehramtsstudium**

Im Rahmen des Studiengangs für das Lehramt an Grundschulen oder Hauptschulen kann in Bayern Musik als Didaktikfach gewählt werden. Die Studieninhalte orientieren sich dabei an der gültigen Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I)<sup>10</sup>, die auf dem Bayerischen Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) basiert. Fachliche Zulassungsvoraussetzungen und inhaltliche Prüfungsanforderungen sind in den Paragraphen 40 (Grundschule) und 42 (Hauptschule) der Lehramtsprüfungsordnung geregelt (Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2002). Als Zulassungsvoraussetzung ist die erfolgreiche Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zum „Schulpraktischen Spiel auf einem Akkordinstrument“ festgelegt (Grundschule: §40, Abs. 1, Ziff. 9, Buchst. a, Abs. ee; Hauptschule: §42, Abs. 1, Ziff. 5, Buchst. a, Abs. ff). Im praktischen Teil der Ersten Staatsprüfung müssen instrumentale und vokale Fertigkeiten, die auch schulpraktische Kenntnisse umfassen, nachgewiesen werden: „Vortrag von drei selbst gewählten Vokalstücken, von denen eines unbegleitet und eines schulpraktisch selbst begleitet dargeboten werden muss“ (Grundschule: §40, Abs. 2, Ziff. 5, Buchst. b, Abs. bb; Hauptschule: §42 Abs. 2, Ziff. 3, Buchst. b, Abs. aa). Dieselben Richtlinien gelten für das Lehramt an Sonderschulen, bei dem entweder Grund- oder Hauptschuldidaktik als

---

<sup>9</sup> Erstmals in der LPO I vom 07.11.2002 (§ 40, Abs. 1, Nr. 8).

<sup>10</sup> Für die an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden galt die Fassung vom 07.11.2002.



Schwerpunkt gewählt wird. Die neuere Fassung von 2008 (Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008) unterscheidet sich im Hinblick auf die hier behandelten Studieninhalte nicht von der älteren Fassung. Schulpraktisches Instrumentalspiel auf Klavier, Gitarre oder Akkordeon ist weiterhin Teil der Ersten Staatsprüfung.<sup>11</sup> Die zum Zeitpunkt der Datenerhebung gültigen Prüfungsanforderungen haben sich durch die Einführung der BA-Studiengänge also nicht verändert, so dass die o. g. Rahmenbedingungen weiterhin aktuell sind.

Musik als Didaktikfach ist nicht zu verwechseln mit Musik als *Unterrichtsfach* (LPO I (2002); §39, Abs. 1; §41, Abs. 1). Letzteres umfasst eine wesentlich stärkere Ausrichtung auf Musik (ca. 46 SWS), da das Fach einen der zwei spezifischen Ausbildungsschwerpunkte des Lehramtsstudiums bildet. Entsprechend werden überwiegend Lehrveranstaltungen der Hochschule für Musik besucht. An der vorliegenden Untersuchung, die an der Universität Würzburg durchgeführt wurde, nahmen Studierende mit Musik als *Didaktikfach* teil, d.h. Musik war neben Sport und Kunst eines von drei wahlpflichtigen Didaktikfächern, der Studienumfang für Musik war daher deutlich geringer und belief sich auf etwa 15 SWS.

---

<sup>11</sup> Prüfungsteile in der LPO I (Fassung vom 13.03.2008) für Grundschule §36, Abs. 3, Ziff. 3, Buchstabe a; für Hauptschule §36, Abs. 3, Ziff. 2, Buchst. a.



## 4 Untersuchungsdesign

Nachdem die theoretischen Grundlagen zum Instrumentalen Gruppenunterricht mit erwachsenen Lernern in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden, soll es nun darum gehen, eine konkrete Ausbildungssituation zu untersuchen. Zu diesem Zwecke werden im folgenden Kapitel zunächst die personellen und organisatorischen Bedingungen, die den Kontext für die Lehrveranstaltung bildeten, erläutert. Die rechtlichen Voraussetzungen, die sich aus dem Bayerischen Lehrerbildungsgesetz ergeben, wurden bereits im vorangegangenen Abschnitt zum Schulpraktischen Spiel im Lehramtstudium besprochen (siehe 3.4.4). Im zweiten Teil des Kapitels wird zunächst die Wahl der Untersuchungsmethoden im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit begründet. Danach werden die verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt und der zeitliche Ablauf der Untersuchung stichpunktartig wiedergegeben. Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten bei der Datenerhebung und kontextbedingte Begrenzungen der Studie finden sich in der Abschlussdiskussion. An dieser Stelle sei jedoch bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um Feldforschung handelt, also um eine Art der Forschung, die nicht in einem kontrollierten Umfeld stattfindet, sondern im „natürlichen Kontext“. Dies hatte den großen Vorteil, dass tatsächliche Praxisbedingungen erforscht werden konnten, bedeutete aber auch, dass die Untersuchung sich in einen rechtlichen und institutionellen Rahmen einpassen musste und den Lehrbetrieb nicht beeinträchtigen sollte, was Einschränkungen bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebung mit sich brachte. Im Sinne eines explorativen Ansatzes wurde daher versucht, den IGU möglichst umfassend und unter Realbedingungen zu erforschen, und damit Ansatzpunkte für differenzierte Folgestudien zu einzelnen Aspekten zu geben.

### 4.1 Personelle und organisatorische Rahmenbedingungen

#### 4.1.1 Der Dozent

Zu Beginn des Dissertationsvorhabens, das mit der Einrichtung einer eigenständigen Lehrveranstaltung im Rahmen eines Forschungsprojekts am *Lehrstuhl für Musikpädagogik und Didaktik der Musikerziehung* der Universität Würzburg verbunden war, wurden schulpraktische Kenntnisse lediglich innerhalb des Hauptfach-Einzelunterrichts vermittelt (Universität Würzburg, 2004). Wie bereits in der Einleitung erläutert, konnten daher nur Lehramtsstudierende mit Klavier als Hauptfach derartige Fertigkeiten erwerben, was der großen Nachfrage aus der Studentenschaft nicht gerecht wurde (siehe 1.1). Die Umsetzung einer am Modell des Class Piano orientierten Lehrveranstaltung erforderte daher eine Lehrkraft, die nicht nur schulpraktische Kenntnisse vermitteln konnte, sondern auch über die notwendige gruppenpädagogische Qualifikation verfügte. Da die Musiklehrerausbildung in Deutschland überwiegend auf den Einzelunterricht ausgerichtet ist und daher ein Mangel an qualifizierten Gruppen-Lehrkräften besteht, machte es Sinn einen Dozenten zu finden, der aus dem US-amerikanischen System stammte, mit der Methode des Class Piano vertraut war und im Bereich des IGU an privaten Musikschulen langjährige Erfahrung hatte.

Hinzu kam, dass eine Lehrkraft gefunden werden musste, die bereit war, den eigenen Unterricht für eine wissenschaftliche Untersuchung zu öffnen. Mit David Andruss<sup>12</sup> konnte ein solcher Dozent gewonnen werden: Er studierte Klavier, Cembalo und Pädagogik an der University of Southern California und der Northern Illinois University, wo er sich sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch mit dem Gruppenunterricht auseinandersetzte. Nach Abschluss seiner Ausbildung in den USA studierte er in Saarbrücken Kammermusik und Klavier und erhielt das Konzertreife-Diplom. Danach wurde er in eine Meisterklasse an der Musikhochschule Würzburg aufgenommen, die er mit dem Meisterklassendiplom abschloss. Neben seiner umfangreichen Tätigkeit als Konzertpianist arbeitete er als Musiklehrer für Klavier, Improvisation und Komposition an der Musikschule Fulda, war im Rahmen der Musikschularbeit maßgeblich an der Konzeption der Klavierschule *Keys 4 Music* (Andruss, Onrust & Wanjura-Hübner, 2001, 2002) beteiligt und deutschlandweit in der Ausbildung von Instrumentalpädagogen für Yamaha-Musikschulen tätig.

Damit stand für die Lehrveranstaltung ein Dozent zur Verfügung, der sowohl im künstlerischen als auch im pädagogischen Bereich ausgebildet und erfahren war. Die Qualität der Lehre, die eine der Determinanten für den Lernerfolg im IGU ist, war damit gewährleistet (siehe 2.3.2.4). Dies wurde auch durch Aussagen der Studierenden gestützt, die in Gesprächen und im Rahmen der Evaluation am Kursende die Qualifikation des Lehrers ausgesprochen positiv bewerteten (siehe 6.4). Vorteilhaft war sicherlich auch, dass David Andruss durch sein Studium in den USA und seine Tätigkeit als Ausbilder für Gruppenunterricht an Unterrichtsbesuche und Supervision gewohnt war, so dass die Unterrichtsbedingungen nicht durch die Datenerhebung (z.B. Videomitschnitte, Anwesenheit der Autorin im Unterricht) verfälscht wurden.

#### 4.1.2 Unterrichtsraum und -instrumente

Da die am Institut vorhandenen Unterrichtsräume auf den Einzelunterricht ausgelegt waren, musste für das Forschungsprojekt ein eigenständiger Raum in der Art eines amerikanischen Piano Labs eingerichtet und mit Instrumenten ausgestattet werden. Zu diesem Zweck stellte die Firma Yamaha die notwendigen Instrumente mit Zubehör sowie die Unterrichtsmaterialien kostenfrei zur Verfügung, der Lehrauftrag für den Dozenten und die Räumlichkeiten wurden vom Lehrstuhl für Musikpädagogik bereitgestellt (Universität Würzburg, 2004). Der Unterrichtsraum war mit insgesamt neun elektronischen Klavieren (8 x Yamaha Clavinova CLP 130, 1 x CVP 206) und einem akustischen Klavier ausgestattet. Bei einer Gruppengröße von acht Teilnehmern konnte damit jedes Gruppenmitglied am eigenen Instrument spielen. Für Einzelarbeitsphasen, zum Einspielen und zum Üben außerhalb des Unterrichts konnten Kopfhörer genutzt werden.

Die Anordnung der Instrumente erfolgte nicht hintereinander in Reihen, wie in den amerikanischen Piano Classes üblich, sondern in Zweier- bzw. Dreiergruppen (Abb. 6), wodurch sich eine Sitzordnung ergab, die den Teilnehmern gegenseitigen Blickkontakt gestattete und die Interaktion förderte. Im Gegensatz zu den amerikanischen Piano Labs waren die Instrumente auch nicht untereinander verbunden oder durch ein Schaltpult mit dem Lehrerinstrument verknüpft. Die

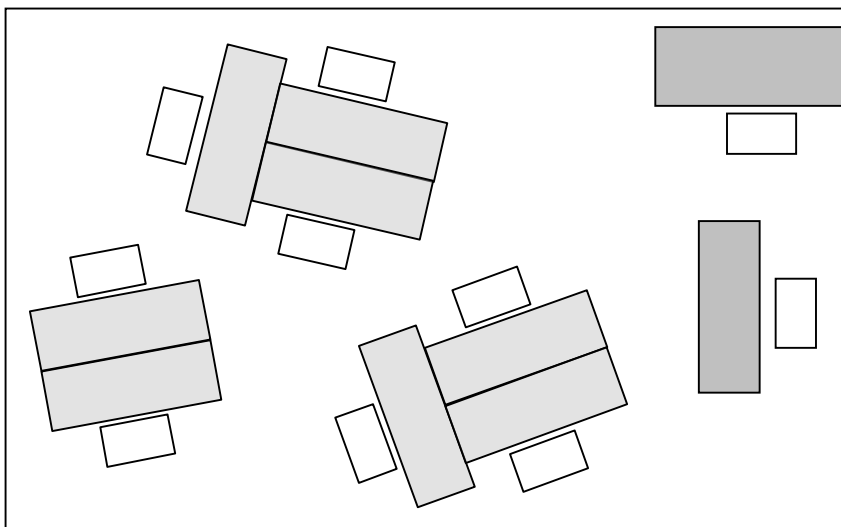
---

<sup>12</sup> Nähere Informationen zum Dozenten verfügbar unter <http://www.davidandruss.com> [24.11.2010]

Positionierung des Lehrer-Clavinovas gewährte dem Dozenten den Überblick des Gruppengeschehens sowie die visuelle Kontrolle (Hände, Tastatur) der meisten Kursteilnehmer, die Tafel befand sich direkt hinter seinem Instrument. Der freie Raum zwischen den Zweier- bzw. Dreiergruppen bot die Möglichkeit, den Unterricht nicht nur von der Frontalposition aus zu bestimmen, sondern auch mitten in der Gruppe zu agieren und Teilnehmer individuell zu betreuen. Die Anordnung erlaubte auch die Versammlung aller Teilnehmer um ein Instrument, so dass die Studierenden schulische Situationen (z.B. Singen mit Liedbegleitung) möglichst praxisnah einüben konnten. Das akustische Klavier nutzte der Lehrer in erster Linie zu Demonstrationszwecken (z.B. Pedalgebrauch, Aufbau des Klaviers, Klang). Es wurde im Unterricht seltener verwendet, so dass die Positionierung am Rande geeignet erschien.

Zur visuellen Unterstützung diente eine elektronische Tastatur, die an das Lehrerinstrument angeschlossen und oberhalb der Tafel positioniert war. Auf dieser konnten die vom Lehrer gespielten Tasten bzw. Tastenkombinationen sichtbar gemacht werden. Außerhalb der Unterrichtszeiten stand der Raum den Teilnehmern an Wochentagen von 9:00 bis 18:00 Uhr zum Üben zur Verfügung, was vor allem Studierende wahrnahmen, die zu Hause kein Instrument hatten. Kopfhörer gestatteten die gleichzeitige Nutzung des Raumes durch maximal 9 Personen.

Abb. 6: Anordnung der Instrumente im Unterrichtsraum



### 4.1.3 Zusammenstellung und Größe der Lerngruppen

Der Untersuchungszeitraum belief sich auf zwei Hochschulsesemester, zu deren Beginn die Studierenden in Gruppen eingeteilt wurden. Im ersten Semester erfolgte die Gruppengruppenzusammenstellung mit Hilfe eines Fragebogens zur musikalischen Biographie (siehe 4.2.1.1). Dabei diente die Dauer der Spielpraxis auf dem Hauptinstrument als Einteilungskriterium, was sich im Semesterverlauf als weniger günstig herausstellte, da dies große Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppen mit sich brachte. Aus diesem Grund erfolgte die Gruppengruppenzusammenstellung im darauffolgenden Semester über ein Einzelspiel, bei dem sich der Dozent einen Überblick über die vorhandenen klavierpraktischen Kenntnisse (Tastennamen, Notenlesen, Blattspiel, Technik, Akkordspiel, Transponieren etc.) verschaffen konnte. Die Aufgabenstellung orientierte sich dabei am individu-

ellen Kenntnisstand des jeweiligen Teilnehmers und wurde vom Dozenten entsprechend abgestimmt, ähnlich wie dies in einer ersten Privatstunde geschehen würde.

Auf diese Weise wurden im zweiten Semester vier unterschiedliche Leistungsniveaus abgegrenzt: Keine Klavierkenntnisse, sehr geringe Klavierkenntnisse, mittlere Klavierkenntnisse und verhältnismäßig gute Klavierkenntnisse. Teilnehmer aus dem ersten Semester, die sich für den Folgekurs angemeldet hatten, waren dem Dozenten bereits bekannt und konnten daher ohne ein entsprechendes Vorspiel eingeteilt werden. Aufgrund ihres unterschiedlichen Leistungsstandes wurden sie allerdings nicht alle in einer Gruppe zusammengefasst, wodurch zwei Mischgruppen mit Fortsetzern aus dem ersten Semester und neuen Teilnehmern entstanden.

Insgesamt ergaben sich damit sieben Lerngruppen mit ursprünglich jeweils acht Teilnehmern, so dass im ersten Semester der Untersuchung drei Lerngruppen zur Verfügung standen, im zweiten Semester vier Lerngruppen. Um bei der Auswertung eine Zuordnung zu erlauben, wurden sowohl die Lerngruppen (1-7) als auch die Testpersonen (1-52) nummeriert. Studierende, die in beiden Semestern teilnahmen, wurden im zweiten Semester neu nummeriert. Damit der Leser bei Analysen, die sich auf die Lerngruppen beziehen, nachvollziehen kann, welcher Lerngruppe (Gr) eine Testperson (Tp) angehörte, wurde im Text die Kennzeichnung (Tp, Gr) mit den jeweiligen Nummerierungen verwendet. Zum Beispiel verweist die Kennzeichnung (Tp5, Gr 1) auf Testperson 5 in Lerngruppe 1. In der folgenden Übersicht sind die Lerngruppen gemäß ihren Einteilungskriterien zusammengestellt, die Gruppen 1 bis 3 nahmen im ersten Semester der Untersuchung teil, die Gruppen 4 bis 7 im zweiten Semester:

Tab. 3: Zusammenstellung der Lerngruppen (N = 52)

Gruppe	Einteilungskriterium	Anzahl
1	> 10 Jahre Spielpraxis auf dem Hauptinstrument	n = 8
2	< 2 Jahre Spielpraxis auf dem Hauptinstrument	n = 8
3	5-10 Jahre Spielpraxis auf dem Hauptinstrument	n = 8
4	Neue Teilnehmer mit geringen Klavierkenntnissen und leistungsschwächere Fortsetzer aus dem ersten Semester	n = 6
5	Neue Teilnehmer mit verhältnismäßig guten Klavierkenntnissen und leistungsstärkere Fortsetzer aus dem ersten Semester	n = 8
6	Neue Teilnehmer mit mittleren Klavierkenntnissen	n = 7
7	Neue Teilnehmer ohne Erfahrung im Klavierspiel, absolute Anfänger	n = 7

Da die Zahl der Anmeldungen in beiden Semestern die verfügbaren Plätze leicht überstieg, konnte die maximale Gruppenstärke von acht Teilnehmern in allen Lerngruppen genutzt werden. Im zweiten Semester schlossen einige der Teilnehmer den Kurs aus verschiedenen Gründen nicht ab, so dass sich die Gruppengröße in den Lerngruppen 6 und 7 auf jeweils sieben Teilnehmer verringerte, in Lerngruppe 5 auf sechs Teilnehmer (siehe 5.1.). Insgesamt ergab sich damit eine Probandenzahl von 52 Teilnehmern, mit 24 Studierenden im ersten Semester und 28 Studierenden im zweiten Semester. Die Abbrecher wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da der Ausstieg in den meisten Fällen bereits in der ersten Semesterhälfte stattfand und keine vollständige Datener-

fassung vorlag (z.B. fehlende Posttests, Fragebogen am Kursende). Waren Aussagen zum Abbruch (z.B. Email mit Begründung der Abmeldung) vorhanden, wurden diese jedoch in die Darstellung aufgenommen.

#### 4.1.4 Unterrichtsorganisation und Leistungsnachweis

Im ersten Semester fand der Unterricht wöchentlich für jeweils 60 Minuten statt. Im zweiten Semester wurde ein vierzehntäglicher Unterrichts-Rhythmus gewählt, wodurch sich die Unterrichtsdauer auf jeweils 90 Minuten erhöhte. Der veränderte Unterrichtsrythmus hatte zwar überwiegend organisatorische Gründe, kam aber auch dem Wunsch der Teilnehmer aus dem ersten Semester nach, die Unterrichtszeiten zu verlängern. Für die Analyse der Unterrichtsbedingungen hatte dies den Vorteil, dass ein direkter Vergleich zwischen den beiden Semestern möglich war (siehe 6.1.3).

Insgesamt wurden folgende Unterrichtseinheiten abgehalten:

- 1. Semester: 10 Sitzungen (10 x 60 Minuten) = 600 Minuten
- 2. Semester: 7 Sitzungen (7 x 90 Minuten) = 630 Minuten

In der letzten Semesterwoche wurde als Abschlussprüfung ein vom Dozenten bewertetes Solovorspiel durchgeführt, beim dem die Teilnehmer ein vorbereitetes Stück mit Liedbegleitung vorspielten und es in eine zufällig ausgewählte Tonart transponierten. Zudem musste ein einstimmiges Stück mit der rechten Hand vom Blatt gespielt werden. Dieses Vorspiel diente als Leistungsnachweis und wurde von allen Teilnehmern bestanden. Ursprünglich war vorgesehen, die Abschlussperformanz in die Auswertung einzubeziehen. Da die Teilnehmer aber sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Klaviervorkenntnisse hatten, war eine Messung der tatsächlichen Leistungsverbesserung ohne mehrstufige Pretests nicht möglich. Die Prüfungsanforderungen waren zudem an den Scheinerwerb gebunden und mussten damit für alle Studierenden gleich sein. Aus diesem Grund war ein Abschlussvorspiel auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus, welches den unterschiedlichen Vorkenntnissen entsprochen hätte, in dieser Untersuchung nicht möglich.

Der Abschlusstermin wurde nicht in die oben angegebene Anzahl der Unterrichts-Sitzungen eingerechnet, da bis auf eine kurze Wiederholungsübung „zum Aufwärmen“, kein Unterricht mehr erfolgte. Die tatsächlich erteilte Unterrichtszeit war somit in beiden Semestern in etwa gleich und betrug im ersten (Sommer-)Semester 600 Minuten, im zweiten (Winter-)Semester 630 Minuten. Unterschiede in der Gesamtunterrichtszeit waren durch das eine Woche längere Wintersemester bedingt. Im ersten Semester konnte der Unterricht planmäßig jede Woche abgehalten werden. Im zweiten Semester war die Kontinuität der Sitzungen hingegen leicht beeinträchtigt, weil der ursprünglich geplante vierzehntägliche Rhythmus aufgrund der Weihnachtsferien und einer Erkrankung des Lehrers zweimal nicht eingehalten werden konnte. Zum Ausgleich fand der Unterricht dann gegen Semesterende an drei aufeinanderfolgenden Wochen statt.

Soweit möglich, wurde die Datenerhebung außerhalb der Unterrichtszeiten durchgeführt, um den Lehrbetrieb möglichst wenig durch das Dissertationsvorhaben zu beeinträchtigen. Der genaue zeitliche Ablauf der Testdurchführung ist Abschnitt 4.3 zu entnehmen.

### 4.1.5 Unterrichtsmaterialien

Im Unterricht wurden die ersten beiden Bände von *Keys 4 Music* (Andruss et al., 2001, 2002) verwendet, einer für den Gruppenunterricht mit Kindern ab 8 Jahren, Jugendlichen und Erwachsenen konzipierten Klavierschule. Im Gegensatz zu traditionellen Lehrwerken, die zunächst am 5-Ton-Raum und einfachen Tastenkombinationen festhalten, basiert *Keys 4 Music* auf dem Erlernen von Tetrachorden, wodurch die Tonarten sehr schnell erschlossen und Spielstücke von Anfang an transponiert werden können. Der Dozent und Mitautor David Andruss äußert sich zur Lehrmethode in einem Interview wie folgt: „Die Schüler lernen von Anfang an alle Tonarten kennen und müssen zum Beispiel selber ausprobieren, wie sie mit Fingersätzen umgehen wollen. Diese Vorgehensweise ermöglicht die bessere Entwicklung des Gehörs und damit sehr gute Voraussetzungen für Improvisation“ (Birnkrant, 2007, S. 1). Zu den Unterrichtsbänden gehörte jeweils auch eine CD mit Mitspielübungen, die den Studierenden zur Unterstützung des häuslichen Übens diente.

Die schulpraktische Ausrichtung des Kurses und der begrenzte Zeitrahmen machten es notwendig, das – eigentlich für Musikschulen konzipierte – Lehrwerk zu modifizieren und zu ergänzen. So wurde die im Buch vorgegebene Reihenfolge in der Lehrveranstaltung nur grob eingehalten, einzelne Spielstücke und Übungen wurden ausgelassen, andere durch Zusatzaufgaben erweitert. Zudem erstellte der Dozent Arbeitsblätter mit Aufgaben zum Blattspiel oder zur Musiktheorie (z.B. Kadenzten). Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten der Teilnehmer hatten zur Folge, dass nicht in allen Gruppen dieselbe Anzahl an Spielstücken durchgenommen werden konnte. Am Ende der Kurszeit waren die Lerngruppen daher unterschiedlich weit vorangekommen.

## 4.2 Untersuchungsmethoden und -inhalte

In den folgenden Abschnitten werden die verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt, ihre Auswahl begründet sowie Entstehungsprozess und Datenaufbereitung veranschaulicht. Die Originale der Frage- und Testbögen können jeweils im Anhang eingesehen werden. Wie im theoretischen Teil dargelegt, ist der Instrumentale Gruppenunterricht zwar Gegenstand zahlreicher Erfahrungsberichte und musikschulpolitisch motivierter Diskussionen, es gibt aber kaum empirische Untersuchungen aus dem Bereich der Musikpädagogik (siehe 2.2.1). Aufgrund des Mangels an Vergleichsstudien wurde daher für die vorliegende Untersuchung ein explorativer Forschungsansatz gewählt. Ziel war es, das Leistungsverhalten im Gruppenunterricht und die bestimmenden Einflussfaktoren möglichst umfassend zu betrachten und Ansatzpunkte für weitere, genauer abgegrenzte Forschungsvorhaben zu geben, wofür die Kombination von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden am besten geeignet erschien. Zum einen sollte der IGU aus der Sicht der Lerner beleuchtet werden, wofür sich Selbstberichtsverfahren in Form von schriftlichen und mündlichen Befragung anboten. Als Ausgangspunkt dienten dabei Studien zum IGU an Musikschulen aus dem deutschsprachigen Bereich (z.B. Dudek, 2004; Schwanse, 2000) sowie biographische Fallstudien (z.B. Eibach, 2003; Grimmer, 1988) und Untersuchungen zum Übeverhalten (z.B. Chaffin, Imreh & Crawford, 2002; Cooper, 2001; Jørgensen, 1997; Pape & Pickert, 1999). Zum anderen boten streng empirisch geleitete Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum, die



mit Leistungs- und Persönlichkeitstests arbeiten, Ansatzpunkte für die Untersuchung (z.B. Bugos, Perlstein, Brophy & Bedenbaugh, 2004; Schleuter, 1993). Psychometrische Leistungstests wurden eingesetzt, um bestimmte Variablen zu zwei Zeitpunkten zu messen und damit mögliche Veränderungen zu erfassen, wodurch die Effizienz der Maßnahme überprüft werden sollte. Anregung für die Testdurchführung ergaben sich aus Studien der musikpsychologischen Grundlagenforschung (z.B. Lee, 2004; Parlitz, Peschel & Altenmüller, 1998).

#### **4.2.1 Befragungen: Kombination qualitativer und quantitativer Daten**

Im Sinne eines möglichst weit gefassten Ansatzes, der verschiedene Methoden miteinander kombiniert, wurden für die Datenerhebung sowohl schriftliche Formen der Befragung verwendet als auch Gruppengespräche und -interviews. Um Unklarheiten zu vermeiden, wurden die Items aus den Fragebögen mit Buchstaben gekennzeichnet, die sich auch in den Originalfragebögen im Anhang wiederfinden: Biographie (B), Selbstkonzept (S), Lehrerevaluation (L), Fragebogen zum Kursende (F), Übetagebuch (Ü).

##### **4.2.1.1 Fragebogen zur musikalischen Biographie**

Wie im Kapitel zum musikalischen Lernen im Erwachsenenalter verdeutlicht, spielen biographische Aspekte eine zentrale Rolle beim Fertigkeitserwerb. Will man den musikalischen Werdegang einer Person empirisch erfassen, so ist zu beachten, dass Entwicklungsverläufe vielschichtig sind und oft nicht linear verlaufen. Um dem gerecht zu werden, sollte das Erhebungsinstrument ein möglichst detailliertes und umfassendes Bild des instrumentalen Werdegangs und seiner aktuellen Ausprägung liefern. Eine qualitative Erfassung mit leitfadengestützten Interviews wurde aus verschiedenen Gründen verworfen. Zum einen bestimmte das Arbeiten unter Realbedingungen den zeitlichen Rahmen. So erfolgte die Anmeldung der Teilnehmer erst kurz vor Semesterbeginn, weshalb nur ein kurzer Zeitraum zur Durchführung der Datenerhebung verfügbar war. Einzelinterviews waren daher schon aus organisatorischen und zeitlichen Gründen nicht realisierbar. Zum anderen machte, in Zusammenschau mit den anderen, in der Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumenten, ein standardisierter Fragebogen mehr Sinn, da damit die Vergleichbarkeit der einzelnen Testpersonen und die Quantifizierbarkeit der Daten gewährleistet war. Neben musikbiographischen Angaben sollten im Fragebogen auch die notwendigen personenbezogenen Daten erhoben werden. Auf diesen Überlegungen basierend, ergaben sich folgende Themen:

- Personenbezogene Daten: Name, Studienfach, Semester, Geburtsjahr
- Instrumentalkenntnisse, Instrumentalunterricht, Regelmäßigkeit des Übens
- Unterrichtsort: Musikschule, privat, Verein, autodidaktisch
- Unterrichtsform: Einzel-, Partner-, Gruppenunterricht
- Leistungsniveau
- Aktuelle musikalische Aktivität: Häufigkeit der Ausübung, Ensemblesaktivität
- Unterrichtstätigkeit: Instrument, Unterrichtsform

Bei der Ausarbeitung des Fragebogens mussten verschiedene Besonderheiten, die im musikalischen Werdegang auftreten können, beachtet werden:

- Mehrere Instrumente werden gleichzeitig oder nacheinander gespielt.

Im Fragebogen wurden daher separate Antworten für bis zu vier verschiedene Instrumente ermöglicht. Auf diese Weise konnte ein nach Instrumenten getrennter Werdegang erfasst werden.

- Instrumentalunterricht ist nicht mit musikalischer Aktivität gleichzusetzen.

So kann das Üben trotz Instrumentalunterricht stark eingeschränkt sein bzw. sich auf die Unterrichtseinheiten selbst beschränken. Andererseits kann in Phasen ohne Instrumentalunterricht weiter aktiv musiziert und geübt werden, z.B. durch selbstgesteuertes Lernen oder im Rahmen eines Ensembles (z.B. Musikverein, Band). Aus diesem Grund wurden Unterricht und „regelmäßiges Üben“ getrennt erfasst. Bei der Berechnung der Variable „Spielpraxis“ wurde folgendermaßen verfahren: War die Anzahl der Unterrichtsjahre höher als die Übejahre, wurde die Differenz hälftig angerechnet. Im umgekehrten Fall wurden die Übejahre als Spielpraxis definiert, die Unterrichtsjahre gingen dann nicht in die Auswertung ein.

- Musikalische Werdegänge beinhalten Unregelmäßigkeiten.

Daher sollten Abbrüche, Wiederaufnahmen und Pausen in der Instrumentalausübung berücksichtigt werden. Bei der Angabe der Spiel-/Übepraxis in Jahren wurde zu diesem Zweck der Hinweis „mit Pausen angeben“ hinzugefügt.

- Die Dauer des Instrumentalunterrichts spiegelt nur bedingt das Leistungsniveau wieder.

Da ein praktischer Test nicht möglich war, wurden die „zwei schwierigsten auf dem Instrument gespielten Stücken“ erfragt. Bei der Datenaufbereitung erwies sich die Einordnung der Angaben allerdings als sehr schwierig, da die Studierenden sehr unterschiedliche Instrumente und entsprechende Literatur spielten. Aus diesem Grund wurde die Variable nur bei der Beschreibung von Fallbeispielen in die Auswertung einbezogen (siehe 5.5). Zur Einordnung des erreichten Leistungsniveaus wurde die Einschätzung von Lehrkräften für das jeweilige Instrument (z.B. Perkussion, Querflöte) herangezogen.

Die Fragebögen wurden den Teilnehmern bei der Anmeldung mit nach Hause gegeben, um zu gewährleisten, dass genügend Zeit zur Rekonstruktion des instrumentalen Werdegangs bestand und gegebenenfalls Referenzmaterial hinzugezogen werden konnte. Wie bereits besprochen, dienten die Angaben im ersten Semester als Grundlage für die Gruppenzusammenstellung.

### 4.2.1.2 Übetagebücher

Während der gesamten Unterrichtsphase führten die Kursteilnehmer sogenannte Übetagebücher: In diesen wurden die täglichen Übezeiten eingetragen, wodurch Wochentag, Beginn und Ende der Übezeit sowie die Motivation beim Üben erfasst werden konnten. Zur Einschätzung der Motivation diente eine 5-stufige Skala. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, Anmerkungen, Kommentare und Probleme beim Üben als Freitext anzugeben, so dass neben der quantitativen Messung auch qualitative Daten zur Verfügung standen. Die Übetagebücher wurden jeweils zu Beginn der Unterrichtsstunde von der Autorin eingesammelt, der Lehrer hatte keinen Zugriff auf oder Einsicht in die Aufzeichnungen. Auch wurde den Studierenden erläutert, dass ihre Übezeiten nicht zu Bewertungszwecken, etwa bei der Abschlussprüfung und Scheinvergabe, verwendet würden, was möglichst wahrheitsgemäße Angaben gewährleisten sollte. Im Sommersemester fand der Kurs wöchentlich und ohne Unterbrechungen durch Ferientage statt, so dass insgesamt 10 Übewochen protokolliert wurden. Im Wintersemester wurden die Übetagebücher auch während der unter-

richtsfreien Weihnachtsferien weitergeführt, wodurch sich ein Erhebungszeitraum von 14 Wochen ergab.

#### 4.2.1.3 Fragebogen zum Kursende

Im Fragebogen zum Kursende sollte der Gruppenunterricht aus der Sicht der Studierenden erfasst werden. Als Ansatzpunkt bot sich ein Schülerfragebogen aus der Studie von Schwanse (2000, S. 238ff) an, weil damit Vergleichpunkte zum Musikschulbereich gezogen werden konnten. Andererseits musste der Fragebogen aber auch den universitären Kontext und die spezifische Fragestellung der Untersuchung berücksichtigen, woraus sich folgende Themen ergaben:

- Motivation zur Kursteilnahme
- Unterrichtsinhalte
- Unterrichtsmaterialien
- Unterrichtsbedingungen (soziale Zufriedenheit, Gruppengröße, Unterrichtsdauer)
- Unterrichtsevaluation
- Lernfortschritt
- Interaktion mit Gruppenmitgliedern
- Überverhalten
- Verbesserungsvorschläge, Raum für Kommentar

Der Fragebogen wurde im Anschluss an die vorletzte Unterrichtsstunde verteilt und von den Teilnehmern zu Hause ausgefüllt. Zur nächsten (und gleichzeitig letzten) Unterrichtsstunde wurden die ausgefüllten Fragebögen wieder eingesammelt. Bei der Datenerhebung sollte vermieden werden, dass die Antworten der Studierenden aufgrund der sozialen Erwünschtheit betont positiv ausfielen, um auf Gruppenmitglieder bzw. die Lehrkraft Rücksicht zu nehmen. Auch war zu bedenken, dass die Angabe des eigenen Namens die Kritikbereitschaft abschwächen und so zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen könnte. Um dies auszuschließen und möglichst valide Antworten zu erhalten, wurde die Form der anonymen Befragung gewählt – allerdings mit der Absicht, die Fragebögen später, durch Vergleich mit Schriftproben aus den Übetagebüchern, den jeweiligen Teilnehmern wieder zuzuordnen. Dies war insofern möglich, da die Rückgabe der Fragebögen gruppenweise erfolgte, wodurch die Reihenfolge der Abgabe nachvollzogen werden konnte und max. 8 Fragebögen/Übetagebücher gegeneinander abgeglichen werden mussten. Die (anonymen) Fragebögen enthielten alle Schriftproben der Probanden, weil diese sich in den offenen Fragen handschriftlich geäußert hatten. Zur Sicherstellung der Richtigkeit der Zuordnung wurden zwei unabhängige Gutachter hinzugezogen, die mit der vorgenommenen Zuordnung vollständig übereinstimmten.

#### 4.2.1.4 Gruppeninterview

Mitte des ersten Semesters fanden informelle Gruppengespräche mit zwei der Lerngruppen statt, die zunächst nicht als Teil der Datenerfassung geplant waren. Anlass war die Vorstellung des Forschungsprojekts im Rahmen einer Veranstaltung zum IGU an Musikschulen, in der ein erstes Stimmungsbild zum IGU aus der Sicht der Teilnehmer und des Lehrers abgegeben werden sollte. Die Gespräche fanden ohne vorherige Ankündigung im Anschluss an die Unterrichtsstunde statt,

wobei der Zeitrahmen aufgrund des Stundenwechsels auf 15 Minuten begrenzt war. Bis auf einen Teilnehmer waren alle Gruppenmitglieder anwesend, so dass insgesamt 15 Studierende befragt werden konnten. Zur Aufzeichnung diente eine Videokamera, mit der bereits der Unterrichtsverlauf gefilmt worden war (siehe 4.2.3). Da diese für die Gespräche nicht neu gestartet wurde, sondern weiter lief, wurden die Befragten weniger an die Aufnahme erinnert, was die natürliche Gesprächsatmosphäre unterstützte und die Auskunftsbereitschaft erhöhte. Der Lehrer war bei den Gesprächen nicht anwesend, sondern wurde später einzeln interviewt.

Bei der Auswertung des „Fragebogens zum Kursende“, die in den Semesterferien vorgenommen wurde, stellte sich heraus, dass in den, eigentlich informell gedachten, Gruppengesprächen Aspekte thematisiert worden waren, die eine sinnvolle Ergänzung und Vertiefung der schriftlichen Befragung boten. Aus diesem Grund wurden die Videomitschnitte der Gruppengespräche nachträglich transkribiert und in die Untersuchung einbezogen. Im darauffolgenden, zweiten Semester wurde die Datenerhebung dann um leitfadengestützte Interviews mit allen Gruppen erweitert.

Für die Gruppeninterviews im zweiten Semester wurde ein Leitfaden (siehe Anhang) erarbeitet, der sich an den Ergebnissen des vorausgegangenen Semesters orientierte. Darin wurden zum einen Bereiche aus dem „Fragebogen zum Kursende“ vertieft (z.B. Vor- und Nachteile des IGU), zum anderen neue Aspekte einbezogen (z.B. Lampenfieber), die sich aus den informellen Unterrichtsgesprächen ergeben hatten. Die Themenbereiche lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Positive und negative Aspekte des Gruppenunterrichts
- Umgang mit Lampenfieber
- Praxisbezug des Kurses und Verbesserungsvorschläge
- Wirkung von Leistungsunterschieden auf Übeverhalten, Motivation, Lernfortschritt
- Gemeinsames Lernen und Übegemeinschaften
- Unterrichtsbedingungen: Gruppengröße, Unterrichtsdauer, Unterrichtsrhythmus
- Vergleich Gruppenunterricht-Einzelunterricht bzgl. Übeverhalten, Lernfortschritt

Die leitfadengestützten Interviews wurden in der Woche nach Kursende in den Unterrichtsräumen durchgeführt, sie dauerten zwischen 30 und 40 Minuten und wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet. Die Einteilung für die Interviews entsprach der Zusammenstellung der Unterrichtsgruppen. Teilnehmer, die nicht zum Interview kommen konnten, erhielten den Leitfaden per Email, ebenso die aus dem Projekt ausgestiegenen Studierenden. Auf diese Weise konnten alle im Projekt verbliebenen 28 Teilnehmer befragt werden: 22 Teilnehmer nahmen an den Gruppeninterviews teil, die restlichen 6 Teilnehmer beantworteten die Fragen aus dem Leitfaden in den folgenden Wochen per Email, die Abbrecher antworteten nicht.

### 4.2.1.5 Lehrerevaluation

Wie bereits angesprochen, war es wichtig, die Qualität des Unterrichts sicherzustellen und damit den kritischen Faktor „mangelnde Gruppenunterrichtskompetenz der Lehrkraft“ aus der Untersuchung auszuschließen. Am Ende des zweiten Semesters wurde die Lehrveranstaltung daher in Form einer schriftlichen Befragung evaluiert. Auf diese Weise sollte ermittelt werden, wie die

Studierenden die Qualität des Unterrichts und die Effektivität der Lehrveranstaltung einschätzten. Bei der Erstellung des Fragebogens wurden zwar auch Aspekte aus universitätsinternen Evaluationen aufgegriffen, im Mittelpunkt stand allerdings die gruppenunterrichtsspezifische Qualifikation der Lehrkraft. Der Fragebogen bestand aus 12 Items, die über 6-stufige Skalen (analog zu Schulnoten) erfasst wurden und sich auf folgende Aspekte bezogen:

- Gruppendynamik: Gruppenführung, Motivierung der Teilnehmer, Anregung selbstgesteuerten Lernens (Zusammenarbeit)
- Didaktik-Methodik: Didaktische Aufbereitung der Inhalte, Stundenvorbereitung, Binnendifferenzierung, individuelle Zuwendung
- Persönliche Kompetenz: Freundlichkeit, Schaffung angstfreier Atmosphäre
- Sachkompetenz
- Effektivität der Lehrveranstaltung: Wissensvermittlung, Gesamtnote

Abschließend wurde erfragt, ob die Veranstaltung die Erwartungen erfüllt habe und ob sie weiterzuempfehlen wäre. Die Evaluation erfolgte aus Gründen der sozialen Erwünschtheit anonym, eine Bezugsetzung mit anderen erhobenen Daten, wie sie beim „Fragebogen zum Kursende“ vorgenommen wurde, war nicht geplant.

#### **4.2.2 Psychometrische Tests: Messung ausgewählter Variablen**

Psychometrischen Tests dienten in der vorliegenden Untersuchung dazu, die Fertigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmer am Kursanfang zu bestimmen, was nicht nur im Hinblick auf das Leistungsverhalten interessierte, sondern auch eine Analyse der Leistungsstreuung in den einzelnen Lerngruppen erlaubte. Mit Hilfe von Posttests, die am Ende des Untersuchungszeitraums durchgeführt wurden, konnte die Entwicklung ausgewählter Variablen im Kursverlauf überprüft werden. Mit Ausnahme der *Advanced Measures of Music Audiation* (Gordon, 1989) wurden alle Erhebungsinstrumente selbst entwickelt, weshalb in der folgenden Darstellung nicht nur die Testdurchführung beschrieben, sondern auch die Vorgehensweise bei der Testerstellung erläutert werden soll.

##### **4.2.2.1 Allgemein musikalische Fertigkeiten (Notenlesen, AMMA)**

###### **Notenlesen**

Zur Bestimmung der Notenlesefähigkeit wurden zwei separate Tests für Violin- und Bassschlüssel entwickelt. Als Testverfahren diente ein sogenannter Speed-Test, bei dem „die Bearbeitungszeit bewusst knapp bemessen ist“, um die „Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der Probanden zu ermitteln“ (Bortz & Döring, 2002, S. 189). Auf die Einbeziehung von Noten- und Pausenwerten wurde aus mehreren Gründen verzichtet: Erstens spielten alle Teilnehmer ein Instrument, so dass grundlegende Kenntnisse der Notenwerte vorausgesetzt werden konnten. Bei einer Erhebung wäre damit wenig differenziertes Datenmaterial zu erwarten gewesen. Zweites erschien das Merkmal „Erkennen der Notenhöhe“ besonders gut für die Abgrenzung in einem zeitlich begrenzten Test geeignet, da auf diese Weise Leistungsgrenzen ermittelt und schnelle von langsamen Lesern unterschieden werden konnten. Drittens wäre das Schreiben von Notenwerten für einen

Speed-Test zu zeitaufwendig gewesen und hätte somit eine andere Art des Testens (z.B. Ankreuzen) und damit eine separate Erfassung erfordert.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde *Notenlesefähigkeit* für die Untersuchung wie folgt definiert: Notenlesefähigkeit als Erkennen der Tonhöhe (Platzierung im Notenliniensystem) für Noten im Violin- und Bassschlüssel im Tonumfang von maximal zwei Hilfslinien über bzw. unter dem Notenliniensystem einschließlich der Versetzungszeichen Kreuz und B. Die Leistung soll durch Aufschreiben des Notennamens unter begrenzten zeitlichen Bedingungen geprüft werden.

Tab. 4: Konstruktion Notenlesetest Violinschlüssel

---

Schritt 1

---

- Festlegung des **Tonumfangs** im Violinschlüssel mit max. zwei Hilfslinien über/unter dem Liniensystem
  - Ergebnis: g-d<sup>3</sup>
- 

Schritt 2

---

- Bestimmung der **Anzahl möglicher Noten** einschließlich Kreuz und B
  - ges, g, gis, as, a, ais, b, h, his, ces<sup>1</sup>, c<sup>1</sup>, cis<sup>1</sup>..... des<sup>3</sup>, d<sup>3</sup>, dis<sup>3</sup>
  - Ergebnis: 57 mögliche Notennamen
- 

Schritt 3

---

- Bestimmung der im **Test verwendeten Noten** unter folgenden Bedingungen
  - Noten sollen in allen Lagen erkannt werden (c<sup>1</sup>, c<sup>2</sup>, c<sup>3</sup>, d<sup>1</sup>, d<sup>2</sup>,d<sup>3</sup>, ... a, a<sup>1</sup>, a<sup>2</sup>, h, h<sup>1</sup>, h<sup>2</sup>)
  - Vorzeichen sollen jeweils nur einmal vorkommen, die Tonlage im Rahmen des festgelegten Tonumfangs zufällig vergeben werden (ces<sup>1</sup>, cis<sup>2</sup>, des<sup>3</sup> etc.)
  - Ergebnis: 33 mögliche Noten
- 

Schritt 4

---

- **Reihenfolge** der Noten wird nach Zufallsprinzip festgelegt
- 

Der Test bestand aus einem Blatt mit 33 Noten, 7 davon mit Kreuz-, 7 mit b-Vorzeichen, auf dem ganze Noten dargestellt und mit Taktstrichen voneinander abgegrenzt waren. Die schrittweise Testkonstruktion ist am Beispiel des Violinschlüssels in Tabelle Tab. 4 dargestellt. Um eine geeignete zeitliche Begrenzung zu finden, wurden zunächst Vortests mit Klavierlehrern bzw. Musikstudenten durchgeführt, bei denen die besten Leistungen bei 40 Sekunden lagen. Für die Untersuchung wurde diese Grenze auf 35 Sekunden verringert, um auch extrem schnelle Notenleser unter den Probanden einzukalkulieren.

Bei der Testdurchführung wurden die Testbögen mit der Rückseite nach oben verteilt. Die Teilnehmer wurden angewiesen, ihre Namen auf die Rückseite zu schreiben, und das Blatt erst auf ein Kommando hin umzudrehen. Sie wurden darauf hingewiesen, die Notennamen (ohne Lage) unter die Noten zu schreiben, Auslassungen waren erlaubt. Nach dem Anfangskommando

hatten die Teilnehmer 35 Sekunden zur Testdurchführung Zeit, nach dem Stoppkommando war kein weiteres Schreiben mehr erlaubt. Danach wurde der Test für den Bassschlüssel in gleicher Weise ausgeführt. Bei der Auswertung wurde für richtige Töne jeweils ein Punkt vergeben, falsche Angaben und Auslassungen wurden nicht gewertet.

### Audiationsvermögen: AMMA

Als musikalischer Begabungstest dienen die *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA) von Edwin Gordon. Die AMMA sind ein psychometrischer Test, der für Jugendliche und Erwachsene entwickelt wurde. Sie werden für die Zulassungsprüfung an Universitäten und Hochschulen für Haupt- und Nebenfach Musik empfohlen (Gordon, 1989, S. 7) und sind vor allem in den USA in Praxis und Forschung weit verbreitet (Gembris, 1998; Hayward & Gromko, 2009; Schleuter, 1993).

Die AMMA messen das Audiationsvermögen, das Gordon (1989) folgendermaßen beschreibt: „Audiation is the basis of musical aptitude. Thus it becomes the basis of music achievement. To audiate is to hear and comprehend music for which the sound is not physically present. Audiation is to music what thinking is to language“ (S. 12). In Analogie zur Sprache wird Audiation als „Denken in Musik“ verstanden, Gordon sieht in dieser Fähigkeit die Grundlage musikalischen Leistungsvermögens. Der Test ist so aufgebaut, dass in kurzem Abstand zwei Melodien abgespielt werden. Dabei müssen die Testpersonen entscheiden, ob sich die zweite Melodie von der ersten unterscheidet und ob die Veränderung rhythmischer oder tonaler Art ist. Dementsprechend besteht das Testergebnis aus einer rhythmischen (AMMA rhythm) und einer tonalen Komponente (AMMA tonal), die zusammen das Gesamtergebnis (AMMA gesamt) bilden. Die beiden Komponenten wurden auch in der vorliegenden Untersuchung entsprechend berücksichtigt.

Die Testdurchführung dauerte insgesamt etwa 15 Minuten und bestand aus:

- Testinstruktionen
- 3 Übungsaufgaben
- 30 Testaufgaben

Die Datenerhebung erfolgte in der Woche vor Kursbeginn und nach Kursende, es waren jeweils alle Testpersonen anwesend. Der Test wurde in einem Seminarraum mit Stereoanlage durchgeführt, um optimale akustische Voraussetzungen zu gewährleisten. Zur Vermeidung sprachlicher Probleme wurde die Testinstruktion ins Deutsche übersetzt und vor dem Test an die Testpersonen ausgeteilt. Testablauf und (englischsprachige) Testbögen wurden dann gemeinsam mit dem Testleiter besprochen. Anschließend wurden die drei Übungsaufgaben vorgespielt. Vor Beginn des eigentlichen Tests wurde nachgefragt, ob alle Teilnehmer die Tonbeispiele gut hören konnten und die Vorgehensweise verstanden hätten. Bei der Bewertung konnten in den beiden Subtests jeweils bis zu 40 Punkte erreicht werden, so dass eine maximale Gesamt-Punktzahl von 80 Punkten möglich war, welche allerdings sehr selten erreicht wird (Gordon, 1989, S. 26).

#### 4.2.2.2 Motorische Fertigkeiten (Trillergeschwindigkeit, Tipp-Test)

##### Trill-Speed-Test und Kontrollgruppe

Zur Messung der motorischen Fertigkeit wurde die Triller-Geschwindigkeit (Anschläge/Minute) zu Beginn und zu Ende des Unterrichtszeitraums erhoben, wobei zwischen der ersten und der zweiten Messung 10 Wochen lagen. Das Messverfahren erfolgte in Anlehnung an eine Untersuchung (Lee, 2004) mit professionellen Musikern und verlief wie folgt:

- Zur Einweisung erklärte der Testleiter<sup>13</sup> (Tl), dass die Aufgabe darin bestehe, „abwechselnd mit Daumen und Mittelfinger trillern.“ Da nicht alle Testpersonen (Tp) über Kenntnisse im Klavierspielen verfügten, führte der Tl zur Demonstration einen mittelschnellen Triller\_13 mit der rechten Hand aus. Daraufhin wurde die Tp gebeten, das Trillern auf zwei vorgegebenen Tasten selbst kurz auszuprobieren. Im Anschluss daran erfolgte dieselbe Vorgehensweise (Demonstration durch Tl, kurzes Ausprobieren durch Tp) für den Triller\_34.
- Für den Test wurde die Tp darauf hingewiesen, nach dem Startzeichen „so schnell wie möglich“ zu trillern bis vom Tl ein „Stopp“ genannt wurde. Beide Triller waren nach Aufforderung zu wiederholen.
- Für die Datenerhebung trillerte die Tp zunächst mit den Fingern 1 und 3 der rechten Hand für 20 Sekunden (Triller\_13).
- Nach einer kurzen Pause (ca. 5 Sekunden) wurde ein weiterer Triller\_13 mit der rechten Hand für 20 Sekunden ausgeführt.
- Danach durfte sich die Tp kurz die rechte Hand ausschütteln. Der Tl wies darauf hin, dass nun der Triller mit „Mittel- und Ringfinger“ gespielt werden sollte.
- Die Tp trillerte mit den Fingern 3 und 4 der rechten Hand für 20 Sekunden (Triller\_34).
- Nach einer weiteren Pause (ca. 5 Sekunden) wurde nochmals ein Triller\_34 der rechten Hand für 20 Sekunden ausgeführt.

Der Test wurde in Einzelsitzungen im Unterrichtsraum zu vorab ausgemachten Terminen durchgeführt. Als Instrument diente eines der auch im Unterricht verwendeten E-Pianos (Yamaha CLV 130), an das ein Notebook angeschlossen war. Die Daten wurden als Midi-File aufgezeichnet und mit Hilfe eines Software-Programms in ein Word-Dokument konvertiert. Dieses wurde als Excel-File (Beispiel im Anhang) aufbereitet, so dass als Messvariable die *durchschnittlichen Anschläge/Sekunde* erhoben werden konnten. Bei der Aufbereitung wurden die ersten vier Anschläge nicht einbezogen, da sie eine Art Einschwingzeit darstellten, ebenso wurde mit den letzten vier Anschlägen der Aufzeichnung verfahren.

Neben den Teilnehmern der Lehrveranstaltung (N = 52) wurde für den Trill-Speed-Test auch eine *Kontrollgruppe* (N = 12) hinzugezogen, die aus Studierenden anderer Fachrichtungen (z.B. Soziologie, Pädagogik) bestand, die über keinerlei Kenntnisse auf einem Tasteninstrument verfügten und im Zeitraum zwischen den Messungen auch keinen Instrumentalunterricht erhielten. Ihre personenbezogenen Daten wurden vor der ersten Messung mündlich erfasst. Das Alter in der

---

<sup>13</sup> Die Autorin führte die Testleitung mit Unterstützung einer studentischen Hilfskraft durch.



Kontrollgruppe schwankte zwischen 21 und 27 Jahren, mit 23.8 Jahren als Durchschnitt (Modellgruppe: 24.5 Jahre). Der Median lag bei 23.5 Jahren (Modellgruppe: 23), drei Viertel waren Frauen (Modellgruppe: 84%). Für die Pretests konnten 20 Probanden mit den notwendigen Voraussetzungen rekrutiert werden, von denen allerdings nur 12 an den Posttests teilnahmen, was die Datenerhebung einschränkte. Die Schwierigkeit bestand zum einen darin, Probanden ohne jegliche Erfahrung auf einem Tasteninstrument zu finden. Die meisten der angesprochenen Studierenden hatten in der Vergangenheit Klavier oder Keyboard gespielt und schieden daher aus. Zum anderen stellte sich der Zeitpunkt der Messwiederholung am Semesterende als ungeeignet heraus, da die Studierenden mit Prüfungsvorbereitungen beschäftigt waren, so dass nur ein Teil der Probanden aus der ersten Messung verfügbar war.

### Tipp-Test

Wie im Kapitel zum Lernen im Erwachsenenalter erörtert (siehe 3.2.2.1), kann der Transfer von motorischen Fertigkeiten aus dem Arbeitsleben, die denen des Klavierspiels ähneln, den Fertigkeitserwerb erleichtern (Gellrich, 1989, S. 95). Aus diesem Grund wurde ein computergestützter Test im Maschineschreiben in die Untersuchung einbezogen. Die Aufgabe bestand darin, einen unbekanntem Standardtext fünf Minuten lang auf einer handelsüblichen Computer-Tastatur abzutippen, genauere Anweisungen bezüglich der Ausführung wurden nicht gegeben. Der Text war von mittlerem Schwierigkeitsgrad, bestand aus ganzen Sätzen und verwendete nur wenige Spezialzeichen. Die Messung fand in Einzelsitzungen während der ersten Unterrichtswoche statt, also eine Woche nach dem Trill-Speed-Test. Als Messwerte dienten die *Schreibgeschwindigkeit* (Tastenanschläge/Minute) und die *Fehlerquote*. Aus organisatorischen Gründen war die Durchführung des Tipp-Tests im zweiten Semester und in der Kontrollgruppe nicht möglich, so dass nur Daten der 24 Teilnehmer aus dem ersten Semester zur Verfügung standen.

#### 4.2.2.3 Musikalisches Selbstkonzept

Im Kapitel zum Leistungsverhalten im Gruppenunterricht wurde besprochen, wie die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten durch den Vergleich mit anderen beeinflusst wird (siehe 2.3.3.3). Daher sollte über ein Pretest-Posttest-Verfahren untersucht werden, ob sich die Selbsteinschätzung im Verlauf des Kurses veränderte. In Anlehnung an Hemming (2002) wurde bei der Testkonstruktion zwischen allgemeinen Fähigkeiten (z.B. Begabung, Rhythmusgefühl) und spezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen (z.B. Instrumentaltechnik, schulpraktische Fertigkeiten) unterschieden. Auch motivationale Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Lust zu Musizieren, Durchhaltevermögen) wurden einbezogen (Hallam & Prince, 2003). Zur Erfassung wurde ein Test mit 20 Items entwickelt, die auf 7-stufigen Ratingskalen eingeschätzt wurden. Die Messung erfolgte zu zwei Zeitpunkten: vor der ersten Unterrichtsstunde und nach der letzten Unterrichtsstunde. Beim Ausfüllen der Testbögen waren keine zeitlichen Beschränkungen gegeben.

Der Test umfasste folgende Bereiche

- Begabung, Talent, Musikalität
- Lust zu Musizieren, Übeverhalten, Durchhaltevermögen
- Notenlesen, musiktheoretische Kenntnisse
- Umgang mit Leistungssituationen: Vorspielen, Lampenfieber

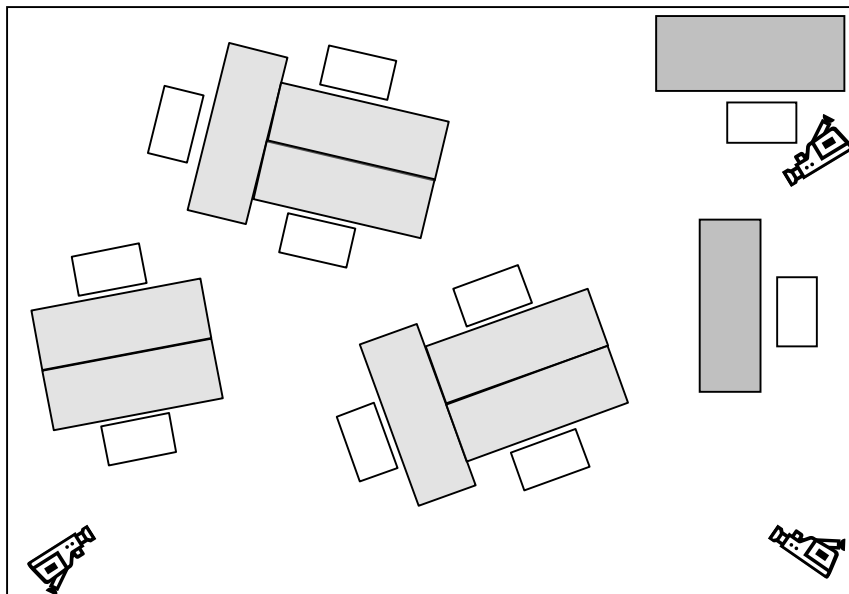
- Allgemeiner Spielstandard, Rhythmische Genauigkeit, Technisches Können,
- Blattspiel, Improvisation, Transponieren, Liedbegleitung, Auswendig Spielen

Einige der Items waren Kontrollfragen, d.h. die Begrifflichkeiten waren sehr ähnlich, z.B. „Natürliche Begabung oder Talent“ und „Musikalität“, wodurch das Antwortverhalten überprüft werden konnte.

### 4.2.3 Unterrichtsvideos: Dokumentation des Gruppenunterrichts

Für die Untersuchung wurden Videomitschnitte von insgesamt 26 Unterrichtseinheiten gemacht. Im ersten Semester wurde der Unterricht von der dritten bis zur neunten Stunde (jeweils 60 Minuten) in allen Lerngruppen gefilmt, im darauffolgenden Semester wurden sechs Unterrichtseinheiten mit jeweils 90 Minuten festgehalten. Die Aufzeichnung des Unterrichtsgeschehens mit mehreren Kameras war aus verschiedenen Gründen nicht möglich, so dass nicht alle Bereiche des Unterrichtsraums gleichzeitig erfasst werden konnten. Aus diesem Grund wurde die Position der Kamera von Woche zu Woche verändert, so dass die Unterrichtsstunden aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen werden konnten. Mit den Kamerapositionen im rechten Bildrand (Abb. 7) konnten alle Teilnehmer erfasst werden, der Bereich um das Lehrer-Instrument war nicht einzusehen. Die Position links unten filmte den Lehrer, aber ein Teil der Studierenden war auf den Aufnahmen ausgeblendet. Die Höhe der Kamera war entweder so eingestellt, dass das Unterrichtsgeschehen aus einer Art Vogelperspektive zu überblicken war (ca. 1.80 m) oder lag auf Kopfhöhe (ca. 1 m) der am Instrument sitzenden Teilnehmer. Die tiefere Positionierung erlaubte es, die Stunde aus dem Blickwinkel der Lerner nachzuvollziehen und das Verhalten der direkt vor der Kamera sitzenden Person genau zu beobachten.

Abb. 7: Unterrichtsraum und Positionierung der Videokamera



Im Verlauf der Auswertung stellte sich heraus, dass eine detaillierte Analyse der Videoaufnahmen den Umfang des Dissertationsvorhabens überstiegen hätte. Aus diesem Grund beschränkte sich die Verwendung der Aufnahmen darauf, Beobachtungen aus dem Unterricht zu dokumentieren und die Befunde der Datenauswertung zu triangulieren. Anregungen für weitere Analysemöglichkeiten, die Rahmen einer eigenständigen Arbeit vorgenommen werden könnten, finden sich in der Abschlussdiskussion (siehe 9.2).

### **4.3 Zeitlicher Ablauf und Übersicht der Erhebungsinstrumente**

Ausgehend von der langjährigen Unterrichtstätigkeit der Autorin im IGU und in der Erwachsenenbildung ergab sich die Idee für das Dissertationsvorhaben in Gesprächen mit den Betreuern der Arbeit, der Leiterin einer lokalen Musikschule und der Firma Yamaha. Konkretisiert wurde die Fragestellung durch die Situation am Lehrstuhl für Musikpädagogik, wo von Seiten der Studierenden eine große Nachfrage für schulpraktische Lerninhalte bestand und eine eigenständige Lehrveranstaltung mit wissenschaftlicher Begleitung ermöglicht wurde.

Im Folgenden wurden der Ablauf der Untersuchung und die Datenerhebung chronologisch zusammengestellt, dabei ist zu beachten, dass die Erhebungsphasen terminlich an die Vorlesungszeiten der Universität Würzburg gebunden waren. Zur besseren Orientierung beim Nachschlagen wurden die Querverweise auf die jeweiligen Textabschnitte angegeben.

#### **Planungsphase: September 2003 bis März 2004**

- Gespräche mit Betreuern, Yamaha, lokaler Musikschule
- Konzeption des Dissertationsvorhabens
- Gespräche mit David Andruss (Dozent) (siehe 4.1.1)
- Bereitstellung eines Lehrauftrags und Einrichtung des Unterrichtsraums (siehe 4.1.2)
- Auswahl und Entwicklung der Untersuchungsinstrumente (siehe 4.2)

#### **Erhebungsphase 1: Sommersemester 2004**

April 2004

- Aushang der Veranstaltung, Anmeldung der Studierenden
- Fragebogen zur musikalische Biographie (siehe 4.2.1.1)
- Einteilung der Studierenden in Gruppen (siehe 4.1.3)

Mai 2004

- Trill-Speed-Test (1. Messung) (Kursteilnehmer und Kontrollgruppe) (siehe 4.2.2.2)
- AMMA (1. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Notenlesetest (1. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Musikalisches Selbstkonzept (1. Messung) (siehe 4.2.2.3)
- UNTERRICHTSBEGINN

Mai 2004 bis Juli 2004

- Tipp-Test (siehe 4.2.2.2)
- Übetagebücher (siehe 4.2.1.2)
- Unterrichtsvideos (siehe 4.2.3)
- Informelle Gruppengespräche (Lerngruppe 1 und 2) (siehe 4.2.1.4)

Juli 2004

- UNTERRICHTSENDE
- Fragebogen zum Kursende (siehe 4.2.1.3)
- Trill-Speed-Test (2. Messung) (Kursteilnehmer und Kontrollgruppe) (siehe 4.2.2.2)
- AMMA (2. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Notenlesetest (2. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Musikalisches Selbstkonzept (2. Messung) (siehe 4.2.2.3)

### **Erhebungsphase 2: Wintersemester 2004/05**

November 2004

- Fragebogen zur musikalische Biographie (siehe 4.2.1.1)
- Trill-Speed-Test (1. Messung) (nur neue Kursteilnehmer) (siehe 4.2.2.2)
- AMMA (1. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Notenlesetest (1. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Musikalisches Selbstkonzept (1. Messung) (siehe 4.2.2.3)
- UNTERRICHTSBEGINN

November 2004 bis Februar 2005

- Übetagebücher (siehe 4.2.1.2)
- Unterrichtsvideos (nur teilweise) (siehe 4.2.3)

Februar 2005

- UNTERRICHTSENDE
- Fragebogen zum Kursende (siehe 4.2.1.3)
- Lehrerevaluation (siehe 4.2.2)
- Gruppeninterviews (siehe 4.2.1.4)
- Trill-Speed-Test (2. Messung; Fortsetzer 3. Messung) (siehe 4.2.2.2)
- AMMA (2. Messung; Fortsetzer 3. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Notenlesetest (2. Messung; Fortsetzer 3. Messung) (siehe 4.2.2.1)
- Musikalisches Selbstkonzept (2. Messung) (siehe 4.2.2.3)



## 5 Beschreibung der Stichprobe

Im folgenden Kapitel werden die Kursteilnehmer hinsichtlich soziodemographischer, motivationaler und musikbiographischer Variablen beschrieben. Auf dieser Grundlage sollen unterschiedliche Prototypen von Lernern herausgearbeitet und anhand von Portraitskizzen veranschaulicht werden, wie ihr Lern- und Übeverhalten durch die untersuchte Ausbildungssituation beeinflusst wird und welche spezifischen Lernschwierigkeiten damit verbunden sind.

Wie bereits im methodischen Teil angesprochen, liegt die Besonderheit der Arbeit darin, den IGU auf möglichst vielfältige Weise zu erforschen, weshalb in der Auswertung qualitative und quantitative Daten aus unterschiedlichen Quellen (z.B. Fragebögen, Tests, Übetagebücher), soweit möglich, miteinander verknüpft werden. Um die qualitative Datenanalyse zu veranschaulichen bzw. Befunde zu belegen, werden im Text vielfach Zitate der Studierenden angeführt, die mit Anführungszeichen gekennzeichnet sind. Zur Anonymisierung wird dabei, unabhängig vom Geschlecht der Befragten, die männliche Form verwendet. Die Darstellung der statistischen Ergebnisse orientiert sich an den Richtlinien der American Psychological Association (2010). Aufgrund der Vielzahl der erhobenen Daten erscheint es sinnvoll, die Ergebnisse direkt im Text zu diskutieren und an die entsprechende Literatur anzubinden. Eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Befunde und eine übergreifende Abschlussdiskussion werden im letzten Kapitel der Arbeit vorgenommen. Im Hinblick auf die statistische Auswertung sei noch anzuführen, dass SPSS die Möglichkeit für Post-Hoc-Tests nur bei intervallskalierten Daten ermöglicht. Aus diesem Grund wird bei signifikanten Testergebnissen an einigen Stellen (siehe z.B. 8.3.3.2) auf paarweise U-Tests (anstelle von Post-Hoc-Tests) zurückgegriffen (Bühl & Zöfel, 2005, S. 307).

### 5.1 Soziodemographische Angaben

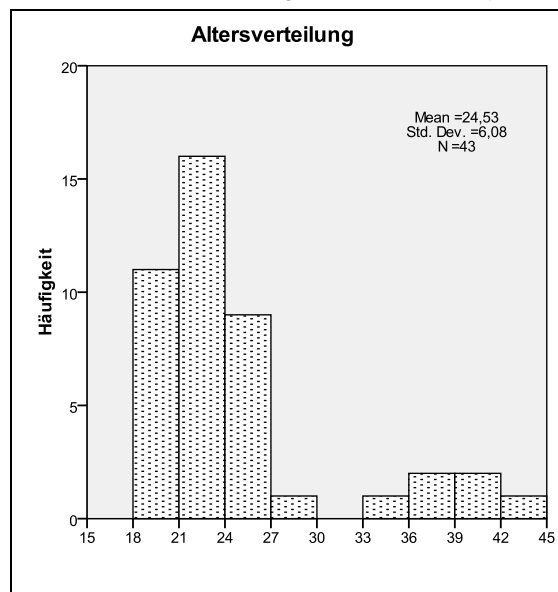
Die soziodemographischen Angaben wurden im Rahmen des *Fragebogens zur musikalischen Biographie* erhoben. Sie dienen der Beschreibung des akademischen Hintergrundes der Studierenden und ihrer gegenwärtigen Situation. Die Daten umfassten Angaben zu Alter, Geschlecht, Studienfach, Semesterzahl und ermöglichten Rückschlüsse auf den Studienbeginn.

Erwartungsgemäß wurde die Lehrveranstaltung zum Schulpraktischen Klavierspiel überwiegend von angehenden Lehrern und Lehrerinnen belegt. Die Studienfächer „Lehramt für Grund- (28%), Haupt- (28%) oder Sonderschule“ (35%) waren zu fast gleichen Teilen vertreten. Der relativ hohe Anteil an Sonderpädagogen erklärt sich daraus, dass Würzburg und München in Bayern die einzigen Studienorte sind, die den Studiengang „Lehramt für Sonderschulen“ anbieten. Auch einige Magisterstudierende (9%) nahmen an der Veranstaltung teil. Sie waren (fast) alle als Instrumentallehrer tätig, was ihr Interesse an den Unterrichtsinhalten der Lehrveranstaltung erklären könnte. Der hohe Frauenanteil von 84%, der typisch für erziehungswissenschaftliche Fächer ist, entsprach dem bundesweiten Durchschnitt (87%) für angehende Lehrkräfte für Grund- und Hauptschulen im Studienjahr 2004/2005 (Stat. Bundesamt, 2006).

Die Semesterzahl reichte vom 1. bis zum 9. Semester. Die meisten Teilnehmer (75%) befanden sich im Grundstudium (1.-4. Semester), fast die Hälfte (45%) waren Studienanfänger (1./2. Semester). Studierende im Hauptstudium (5. Semester und höher) belegten die Lehrveranstaltung dagegen deutlich seltener und machten nur ein Viertel der Probanden aus. Überraschenderweise standen nur sehr wenige Teilnehmer (9%) am Ende ihres Studiums (8./9. Semester). Eigentlich wäre zu erwarten gewesen, dass das berufsbezogene Kursangebot vor allem Studierende aus höheren Semestern ansprechen würde, da diese kurz vor dem Referendariat standen und damit den größten Handlungsbedarf hatten. Die geringe Teilnahmebereitschaft mag mit der zunehmenden Belastung durch Praktika und Prüfungen am Ende des Lehramtsstudiums zusammenhängen, die insgesamt weniger Zeit für Zusatzveranstaltungen zuließ, wie die Auswertung der Übetagebücher zeigte (siehe 8.3.1). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die meisten der Probanden noch einige Zeit vom Abschluss des Studiums und dem Einstieg ins Berufsleben entfernt waren, was den Stellenwert der Lehrveranstaltung verringern könnte.

In welchem Alter die Probanden mit dem Studium begonnen hatten, wurde anhand der Angaben zum Lebensalter und der Semesterzahl berechnet. Dabei wurde ein Semester als Zeitraum von 6 Monaten definiert, so dass zwei Semester ein Lebensjahr ergaben. Es stellte sich heraus, dass nur 60% der Probanden ihr Studium im direkten Anschluss an die Schulzeit (19-21 Jahre) aufgenommen hatten, gut ein Viertel (28%) hatte erst im Alter zwischen 22 und 26 Jahren begonnen. Bei letzteren handelte es sich um Umsteiger aus anderen Studienfächern oder Teilnehmer mit einem Doppelstudium. 9% der Befragten studierten neben dem Lehramt ein zweites Hauptfach (z.B. Magister Sonderpädagogik, Diplom Pädagogik), das früher bzw. später hinzugekommen war. Interessant war eine Gruppe von Späteinsteigern (14%), die bei Studienbeginn bereits älter als 30 Jahre war und sich damit in ihrer akademischen Laufbahn klar von den jüngeren Kommilitonen unterschied.

Abb. 8: Altersverteilung der Probanden (N = 43)



Anmerkung. Fortsetzer wurden nur einfach gezählt, daher N = 43



Neben dem Zeitpunkt des Studienbeginns ließ auch die Altersstruktur der Probanden (Abb. 8) auf recht unterschiedliche biographische Hintergründe schließen. Das durchschnittliche Alter betrug 24.5 Jahren (Mdn = 23), wobei die Altersspanne zwischen 19 und 44 Jahren lag, was im Extremfall einen Altersunterschied von 25 Jahren ausmachte. Wie das Histogramm zeigt, war die Verteilung linksschief und zerfiel in zwei Altersgruppen: Die eine Gruppe wurde aus Teilnehmern im frühen Erwachsenenalter (19-28 Jahre) gebildet, die mit 86% den Großteil der Probanden ausmachten. Die andere, deutlich schwächer besetzte Altersgruppe bestand aus Teilnehmern im mittleren Erwachsenenalter (33-44 Jahre). Interessanterweise gab es keine Teilnehmer zwischen 29 und 32 Jahren, was vermutlich zufällig war, aber sich im Hinblick auf die Datenanalyse als günstig erwies, da damit eine klare Trennung in (jüngere) Normalstudierende und (ältere) Späteinsteiger gegeben war und so die beiden Gruppen, beispielsweise hinsichtlich ihres Überhaltens, miteinander verglichen werden konnten (siehe 8.3.6).

In der jüngeren Altersgruppe waren die 21- bis 24-jährigen am häufigsten vertreten, sie machten insgesamt 42% der Probanden aus. Bei etwa einem Viertel handelte es sich um Studienanfänger unter 21 Jahren, welche die Schule erst vor kurzem abgeschlossen hatten. Knapp ein Fünftel waren Studierende zwischen 24-28 Jahren, die sich entweder am Ende ihres Studiums befanden oder später mit dem Studium begonnen hatten.

Von den Teilnehmern im mittleren Erwachsenenalter standen alle am Anfang ihres Studiums, was die Vermutung des späten Studienbeginns bestätigte. Im Gegensatz zu den jüngeren Kollegen hatten sie in der Regel bereits eine Berufsausbildung oder ein Erststudium abgeschlossen. Einige waren verheiratet und hatten Kinder, wie sich aus informellen Gesprächen mit der Autorin bzw. Eintragungen in Übetagebüchern (z.B. „Schulferien der Kinder“) ergab. Ihre Lebenssituation war damit eine deutlich andere als die der jüngeren Kommilitonen, was Parallelen zu den Lernbedingungen erwachsener Instrumentalschüler erwarten ließ, wie sie in der Literatur beschrieben werden (siehe 3.2).

Den *Fortsetzungskurs* im zweiten Semester schlossen insgesamt 9 Teilnehmer ab, ein Fortsetzer brach vorzeitig ab. Auffälligerweise belegten die Probanden im mittleren Erwachsenenalter überproportional oft den Folgekurs belegten. Sie machten fast die Hälfte der Fortsetzer aus, was deutlich über ihrem Anteil in der Gesamtstichprobe (14%) lag. Betrachtet man, aus welchen Lerngruppen die meisten Fortsetzer stammten, so ergibt sich Folgendes: Obwohl es in allen drei Lerngruppen des ersten Semesters Fortsetzer gab, hatte die Lerngruppe (2) mit der geringsten Vorerfahrung die höchste Fortsetzerrate, dort machten 6 von 8 Gruppenmitgliedern weiter. Im Gegensatz dazu entschied sich in der Lerngruppe (1) mit der längsten Instrumentalerfahrung nur eine Person für den Fortsetzungskurs (siehe 4.1.3). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Kursinhalte besser auf Teilnehmer mit geringen Vorkenntnissen zugeschnitten waren oder diese größeren Lernbedarf hatten als fortgeschrittene Musiker.

Im ersten Semester beendeten alle Teilnehmer die Lehrveranstaltung, im zweiten Semester gab es insgesamt vier *Abbrecher*, was die ursprüngliche Stichprobengröße von 56 auf 52 Probanden reduzierte. In einem Fall erfolgte der Abbruch bereits einige Wochen nach Kursbeginn aus gesundheitlichen Gründen, die nicht in Zusammenhang mit dem Klavierspiel standen. In zwei Fällen wurden keine Angaben gemacht und der Unterricht nach einigen Wochen bzw. den Weihnachtsferien nicht mehr besucht. Bei dem o.g. Fortsetzer war der im zweiten Semester hinzuge-

kommene Klaviereinzelunterricht für den Abbruch verantwortlich. Zeitliche und methodische Konflikte führten in diesem Fall dazu, dass gegen Semesterende der Gruppen- zugunsten des Einzelunterrichts aufgegeben wurde. Aufgrund der unvollständigen Datenerfassung wurden die Abbrecher nicht in die Auswertung einbezogen, ihre Angaben zum Abbruch wurden allerdings, soweit vorhanden, in die Darstellung miteinbezogen.

## 5.2 Motivation zur Kursteilnahme

Aus motivationspsychologischer Sicht stellt eine Gruppe für den einzelnen Teilnehmer „ein[en] Ort [dar], an dem persönliche Ziele verfolgt werden“ können (Stahl, 2002, S. 3). Zu Kursbeginn bringen die Mitglieder eine Vielzahl von – bewussten und unbewussten – individuellen Wünschen und Erwartungen mit, die ihr Vorhalten im weiteren Kursverlauf beeinflussen. Ihre Verwirklichung bestimmt darüber, wie zufrieden der Einzelne mit dem Kurs und der Gruppe ist, ob er sich mit Engagement einbringt oder sich dem Geschehen entzieht. In der Regel gibt es nicht nur einen einzigen Grund für eine Kursteilnahme, sondern viele verschiedene, die allerdings unterschiedlich gewichtet sind, was Stahl (2002) anschaulich als den „persönlichen Zielpool“ jedes einzelnen Gruppenmitglieds beschreibt (S. 7).

Vor diesem Hintergrund sollten die persönlichen Zielvorstellungen der Studierenden erfasst werden, was im Fragebogen zum Kursende (F1, Abschlusskommentar) und im zweiten Semester auch in Interviews erfolgte. Dabei zeigte sich, dass die Motivlage sehr unterschiedlich ausgeprägt war. So konnten die Gründe für die Kurswahl recht allgemein gehalten („Kontakte knüpfen mit anderen Musikinteressierten“) oder konkret formuliert sein („Möglichkeiten der Liedbegleitung in allen Tonarten lernen“), äußeren Anforderungen entsprechen („den Schein erwerben“) oder der persönlichen Neugier („Interesse am Konzept“). Auf die Frage „Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet?“ waren aufgrund der Mehrfachnennung insgesamt 123 Antworten vorhanden, die nach Kategorien ausgezählt wurden (Tab. 5). Die Beweggründe für die Kursteilnahme waren in der Regel multikausal: So gab die Mehrzahl der Teilnehmer zwei bis drei Gründe an, nur wenige (15%) nannten nur einen Grund an, einige Teilnehmer hatten sehr vielfältige Ausgangsmotivation und wählten sogar vier bis fünf verschiedene Antworten.

Tab. 5: Gründe für die Kursteilnahme

N = 52	Anzahl	Anteil in %
Interesse Klavier	49	94.2
Berufsvorbereitung	26	50
Scheinerwerb	14	26.9
Forschungsprojekt	14	26.9
Gruppenunterricht	11	21.2
Kein EU	4	7.7
Sonstiges	5	9.6

Fast alle Befragten bekundeten *Interesse am Klavierspielen*, was mit der Kursausschreibung zusammenhing, die sowohl Klavieranfänger als auch Klavierspieler auf allen Leistungsniveaus ansprechen sollte. Der hohe Anteil positiver Antworten lässt auf eine intrinsische Motivationslage schließen, die eine gute Ausgangsbasis für den weiteren Kursverlauf bieten sollte. Ungünstig war, dass das positive Ergebnis die weiterführenden Auswertungsmöglichkeiten beschränkte, weil es keine weitere Unterteilung der Stichprobe zuließ, weshalb eine Ratingskala zur Quantifizierung der Wertigkeit des Motivs vorteilhafter gewesen wäre.

Die Hälfte der Befragten gab *Vorbereitung auf den späteren Beruf* als Motiv für die Kurswahl an. Klavieranfänger erhofften sich im Kurs grundlegende Kenntnisse zum Einsatz von Tasteninstrumente im Unterricht („Ich hätte mich vorher nicht an ein Klavier setzen und ein ganz einfaches Kinderlied wie Hänschen klein mit zwei drei Akkorde spielen können“, Tp18, Gr2). Fortsetzer und Wiedereinsteiger wollten ihr überwiegend klassisch geprägtes Repertoire um schulpraktische Lehrinhalte erweitern und so Defizite des traditionellen Klavierunterrichts ausgleichen: „In der [Klavier-]Schule spielt man nur Sonaten etc., nie aber lernt man, wie man z.B. ein Kinderlied begleiten kann! Das ist wichtig im Musiklehrerberuf!“ (Tp3, Gr1). Die Aussagen bestätigen Befunde aus einer Studie mit angehenden Musiklehrern, wonach den schul- und fachpraktischen Studienanteilen aufgrund des unmittelbaren Nutzens ein hoher Stellenwert zukommt (Bastian, 1995, S. 104). Unerwartet war allerdings, dass nur etwa die Hälfte der Lehramtsstudierenden berufsbezogene Motive angab, was unverhältnismäßig niedrig erschien. Dies legt die Vermutung nahe, dass viele der Lehramtsstudierenden im Kurs eher unspezifische Ziele verfolgten und noch keine konkrete Vorstellung davon hatten, wie bzw. ob sie die Unterrichtsinhalte in der beruflichen Praxis einsetzen würden.

Der *Scheinerwerb* spielte nur für ein Drittel (27%) eine Rolle, denn aufgrund der unterschiedlichen Studienschwerpunkte benötigten nicht alle Studierenden einen Leistungsnachweis im Schulpraktischen Spiel oder wollten diesen alternativ an der Gitarre erwerben. Die Mehrzahl nutzte das Angebot also auf freiwilliger Basis und nahm unabhängig von den vorgeschriebenen Studienleistungen teil. Hinsichtlich des Leistungsverhaltens ergaben sich damit zwei unterschiedliche Konsequenzen: Einerseits ließ eine freiwillige Kursteilnahme intrinsische Motivation und erhöhte Anstrengungsbereitschaft erwarten. Andererseits konnte dies aber auch bedeuten, dass die Lehrveranstaltung im Vergleich zu prüfungsrelevanten Kursen einen geringeren Stellenwert haben könnte, weshalb bei zeitlichen Konflikten Prioritäten gesetzt und die Übezeiten eingeschränkt werden müssten. Letzteres ließ sich anhand der Auswertung der Übetagebücher bestätigen (siehe 8.3.2).

Überraschend viele Probanden (27%) bekundeten ein *Interesse am Forschungsprojekt*. Aus ihren Kommentaren ließ sich schließen, dass damit (neue) methodische Aspekte gemeint waren, wie beispielsweise das Erlernen von Tetrachorden und das Denken in Tastenbildern: „Ich habe Interesse an der Methode/am Konzept -> Arbeit mit Intervallen etc.“ (Tp35, Gr4). Auch Studierende, die selbst Unterricht erteilten, waren neugierig auf das Forschungsprojekt und interessierten sich für die methodische Umsetzung der Lerninhalte: „Am Anfang war es so, dass ich mir gedacht habe, na gut, ich setze mich einfach mal rein und schaue es mir an. Mit Akkorden arbeitet man ja durchaus auch, aber ich habe es nie selbst gemacht. Das war so das Problem, dass es gefehlt hat. Ich finde das System total genial. Das man einfach so schnell recht weit kommt“ (Tp4, Gr3); „Ich

habe eine Yamaha-Bläserklasse, also im Prinzip so etwas wie hier nur mit verschiedenen Blasinstrumenten. Ich finde das System hier an sich ziemlich gut. Das mit den Bildern finde ich gut, ich denke gar nicht an die schwierigen Tonarten. Ich weiß einfach, wie ich greifen muss“ (Tp15, Gr3). Die Fortsetzer beriefen sich häufig auf ihre guten Erfahrungen aus dem ersten Semester und lobten die Unterrichtsmethode und die Lernfortschritte: „Bin sehr begeistert von diesem Projekt und freue mich schon auf den Fortsetzungskurs“ (Tp11, Gr2).

Im Gegensatz zum teilweise kontroversen Image des IGU in der öffentlichen Diskussion standen die Studierenden dem Lernen in Gruppen positiv gegenüber. Ein Fünftel nannte den Gruppenunterricht sogar als einen Grund für die Kursteilnahme. Soziale Aspekte wie der Spaß beim gemeinsamen Lernen, die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und der unverbindliche Rahmen spielten hierbei eine Rolle. Wie die musikalischen Biographien und Aussagen in Interviews zeigten, hatten einige Teilnehmer schon gute Erfahrungen als Schüler im Gruppenunterricht gemacht oder unterrichteten selbst Gruppen (siehe 5.4.3). Für Teilnehmer, die bislang nur den Einzelunterricht kannten, bot das gemeinsame Musizieren neue Lern- und Klangerfahrungen: „In der Gemeinschaft Klavier spielen – zu acht, neunt – hatte ich so noch nicht erlebt“ (Tp25, Gr4). Insofern war der Gruppenunterricht nur in Einzelfällen eine Ersatzlösung, etwa weil aufgrund der niedrigen Semesterzahl noch keine Möglichkeit für Klaviereinzelunterricht bestand.

Die Kommentare in der offenen Kategorie „*Sonstige Gründe*“ bezogen sich ausschließlich auf berufsbezogene Lerninhalte: „Begleiten eines Stücks und Transponieren“, „Interesse an Möglichkeiten der Liedbegleitung in allen Tonarten“, „Arbeit mit Intervallen“, „praktische Umsetzbarkeit in der Schule, nicht nur Stücke spielen“, „Improvisation“. Im Hinblick auf die Datenerfassung lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen Motive zur Kurswahl im Fragebogen gut abgrenzt wurden, denn es bestanden keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items und auch in der Kategorie „Sonstige“ wurden keine neuen Motive genannt. Nachteilig war, dass die Art der Antwortvorgabe die Auswertung begrenzte, so dass Ratingskalen bei einigen Items aussagekräftigere Daten geliefert hätten.

## **5.3 Aktuelle musikalische Aktivitäten**

### **5.3.1 Haupt- und Nebeninstrumente**

Als Hauptinstrument wurde dasjenige Instrument klassifiziert, welches die Studierenden im Fragebogen zur musikalischen Biographie als solches angaben (B1: „Welche Instrumente spielen Sie oder haben Sie gespielt? Beginnen Sie mit dem Hauptinstrument“). In der Regel war es auch das Instrument, was zum Zeitpunkt der Untersuchung am häufigsten gespielt wurde. Da den Studierenden im Rahmen der musikpraktischen Ausbildung ab dem dritten Semester Einzelunterricht auf ihrem Hauptinstrument zustand, hatten einige der Probanden zum Untersuchungszeitraum sowohl schulpraktischen Klavier-Gruppenunterricht (bei David Andruss) als auch Einzelunterricht bei einem der Hauptfachlehrer. Im Einzelunterricht standen technische Aspekte und die Erarbeitung eines Solo-Repertoires im Vordergrund, so dass es zu keinen inhaltlichen Überschneidungen kam. Allerdings kam es in einem Fall, wie bereits oben besprochen, zu zeitlichen

und methodischen Konflikten, so dass der Gruppenunterricht zugunsten des Einzelunterrichts aufgegeben wurde.

Für die Auswertung wurden die Angaben nach Instrumentengruppen kategorisiert und ausgezählt (Tab. 6). Am häufigsten waren Holzblasinstrumente (40%), insbesondere die Klarinette. Alle Hauptfach-Holzbläser waren weibliche Probanden, was der geschlechtsspezifischen Bevorzugung der Holzblasinstrumente entspricht (Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995, S. 99; Pape & Pickert, 1999, S. 68). Vergleichswerte aus einer Untersuchung im Amateurbereich ergaben eine ähnliche Beliebtheit der Holzblasinstrumente. Dort spielte fast ein Drittel der Amateurmusikerinnen ein Holzblasinstrument, was diese nach den Streichern zum zweithäufigsten Hauptinstrument machte (Pape & Pickert, 1999, S. 67). Die Dominanz der Holzbläser korrespondierte mit den ebenfalls erfassten Aktivitäten im Bereich des instrumentalen Laienmusizierens (siehe 5.3.3), wo Blasorchester- und Spielmannszüge den zahlenmäßig größten Anteil ausmachen und die Instrumentalwahl beeinflussen (Reimers, 2006, S. 43; Rohlf, 2002, S. 37). Auch die wenigen Blechbläser (7%) unter den Studierenden waren in Blasmusikvereinen aktiv.

Tab. 6: Hauptinstrumente nach Instrumentengruppen

N = 43	Häufigkeit	Anteil in %
Holzblasinstrumente: Klarinette, Querflöte, Blockflöte, Saxophon, Altflöte	17	40
Tastensinstrumente: Klavier, Akkordeon	14	32
Streichinstrumente: Violine, Kontrabass	4	9
Blechblasinstrumente: Tenorhorn, Trompete	3	7
Gitarre	3	7
Schlagzeug	2	5

An zweiter Stelle der Häufigkeitsauszählung standen Tastensinstrumente, vornehmlich das Klavier. Ein Drittel der Teilnehmer spielte zu Kursbeginn bereits Klavier oder Akkordeon als Hauptinstrument und wollte die Fertigkeiten im Rahmen der universitären Ausbildung vertiefen und ausbauen. Dies deckt sich mit Befunden einer Untersuchung von Pickert (1992), wonach Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen am häufigsten Tasten- und Streichinstrumente als Hauptinstrument wählen (Anhang S. 3). Im Vergleich dazu waren Streicher in der vorliegenden Stichprobe unterrepräsentiert, sie machten nur knapp 10% der Teilnehmer aus, auch Hauptfach-Gitarristen waren relativ selten. Es ist anzunehmen, dass viele Gitarristen die alternative Lehrveranstaltung im Schulpraktischen Gitarrespiel wählten, weshalb für sie keine Notwendigkeit bestand, ein neues Instrument wie das Klavier zu erlernen. Möglicherweise tendierten auch die Streicher eher zum Schulpraktischen Gitarrespiel, da Parallelen zum Hauptinstrument bestanden. Für diese Interpretation spricht, dass alle Hauptfachstreicher der Stichprobe auch Kenntnisse auf der Gitarre angaben, die Instrumente also oft kombiniert wurden. Die Mehrzahl der Studierenden spielte zum Zeitpunkt der Untersuchung noch ein weiteres Instrument, was als Nebeninstrument qualifiziert wurde. Am häufigsten wurde Klavier genannt, gefolgt von Zupf- und Holzblasinstrumenten. Streich-, Schlag und Blechblasinstrumente kamen hingegen nur selten vor.

### 5.3.2 Häufigkeit des Musizierens und Anzahl erlernter Instrumente

Im Schnitt erlernten die Teilnehmer im Verlauf ihres musikalischen Werdegangs 2.49 Instrumente, davon wurden zum Zeitpunkt der Befragung im Schnitt 1.95 Instrumente noch gespielt. Ein Drittel der Befragten spielte noch eines, 42% zwei und 26% sogar drei bis vier Instrumente. Dabei war jedoch zu berücksichtigen, dass nicht alle Instrumente regelmäßig gespielt wurden. Im Schnitt übten die Teilnehmer 1.12 Instrumente mindestens einmal in der Woche.

Um Information über die zeitliche Belastung durch das Üben zu erhalten, wurde die Häufigkeit des Musizierens erfragt (B7: „Wie oft spielen Sie heute das Instrument?“). Die Angaben bezogen sich dabei auf die Musizierpraxis *vor* Kursbeginn bezogen. Sehr häufig spielte knapp die Hälfte der Teilnehmer, sie musizierten „täglich/fast täglich“ auf dem Hauptinstrument. Knapp ein Drittel musste die wöchentliche Übezeit sogar auf mehrere Instrumente aufteilen. Andererseits gab etwa ein Viertel an, weniger als einmal in der Woche zu spielen, 10% übten sogar noch seltener.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer sehr unterschiedliche Voraussetzungen im Hinblick auf die verfügbare Übezeit für das Schulpraktische Klavierspiel mitbrachten. Ein Teil der Probanden investierte relativ viel Übezeit in das Hauptinstrument oder spielte im Wochenverlauf sogar mehrere Instrumente. Sollte dies beibehalten werden, würden für das Schulpraktische Klavierspiel zusätzliche Übezeiten benötigt werden. War dies nicht möglich, musste die verfügbare Zeit zwischen den Instrumenten aufgeteilt oder Prioritäten gesetzt werden, was sich auch anhand der erhobenen Übezeiten nachweisen lässt (siehe 8.3.1). Auf der anderen Seite gab es einige Studierende mit geringen instrumentale Vorkenntnisse und nur wenigen Jahre Spielpraxis. Bei ihnen war davon auszugehen, dass sie noch keine Überoutine auf dem Hauptinstrument aufgebaut hatten und ihre zeitlichen Kapazitäten noch nicht voll ausgeschöpft waren. Günstig wäre im Hinblick auf die Lehrveranstaltung auch, dass bei Teilnehmern mit geringen Vorkenntnissen keine zeitlichen Konflikte zum Hauptinstrument auftreten sollten, was den Stellenwert des Unterrichts erhöhen dürfte. Am Ende dieses Kapitels wird diese Annahme an Fallbeispielen (z.B. Halb-Profis, Späteinsteiger) überprüft (siehe 5.5).

### 5.3.3 Engagement in Musikgruppen und Lehrtätigkeit

Die aktuelle musikalische Aktivität wurde in erster Linie im Fragebogen zur musikalischen Biographie erfasst (B6: „Musizieren Sie zur Zeit in einem Ensemble?“), Hinweise auf Ensemblesaktivitäten ergaben sich aber auch aus den Übetagebüchern und in den Interviews. Etwa die Hälfte der Studierenden spielte zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Ensemble, wobei instrumentale Aktivitäten (35%) höhere Intensitäten aufwiesen als chorisches Singen (19%). Am häufigsten war das Engagement in Blaskapellen (23%), etwas geringer die Teilnahme an Orchestern (16%), Bandmitglieder waren relativ selten (7%).

Wie bereits im Abschnitt zur Instrumentalwahl (siehe 5.3.1) besprochen, war der verhältnismäßig hohe Anteil an Holzbläsern in der aktuellen oder früheren Mitgliedschaft in Blaskapellen begründet. Die Biographien der Holz- und Blechbläser belegen somit die Wirksamkeit der Jugendarbeit der Musikvereine (Reimers, 2006, S. 45). Im Vergleich zur Studie von Pickert (1992) mit Lehrern an allgemeinbildenden Schulen fällt auf, dass die hier untersuchten Testpersonen überdurchschnittlich häufig in Blasensembles spielten, dafür aber seltener in klassischen Orchestern (S. 88), was mit der o. g. Instrumentenwahl korrespondiert. Eine sozialgeographische Erklärung

rungsmöglichkeit für diese Besonderheit findet sich bei Pape und Pickert (1999), die einen Zusammenhang zwischen Wohnort und Ensemblezugehörigkeit von Amateurmusikern nachwiesen. Demnach stammen Mitglieder in Blasmusikensembles oft aus dem ländlichen Raum, wohingegen Orchester- und Kammermusiker „zum größten Teil in Städten“ wohnen (S. 154). Die Lage von Würzburg im ländlichen Raum zieht viele Studierende aus dem Umland an, die, wie die Übetagebücher zeigten, am Wochenende regelmäßig nach Hause pendeln und dort ihre bestehenden Vereinsaktivitäten aufrechterhalten (siehe 8.3.1).

Ein Fünftel der Studierenden ging bereits einer eigenen Unterrichtstätigkeit nach. Als Unterrichtsinstrumente wurden Klarinette, Querflöte, Schlagzeug, Blockflöte, Keyboard und Schlagzeug angegeben. Die instrumentalpädagogische Tätigkeit lässt annehmen, dass diese Teilnehmer auf dem Hauptinstrument bereits ein mittleres bis hohes Spielniveau erreicht hatten. Eine bevorzugte Unterrichtsform war nicht erkennbar, einige der Befragten gaben sogar an, alle aufgeführten Unterrichtsformen (Einzel-, Partner-, Gruppenunterricht) einzusetzen. Angaben zum IGU bezogen sich auf Bläserklassen, Keyboard- und Perkussionsinstrumente. Hinsichtlich der Ausgangsmotivation lässt sich vermuten, dass die Instrumentallehrer nicht nur an den Unterrichtsinhalten interessiert waren, sondern auch an den methodisch-didaktischen Aspekten der Lehrveranstaltung. Vermutlich standen sie dem Gruppenunterricht positiv gegenüber, da sie die Unterrichtsform selbst nutzten.

## 5.4 Musikalische Werdegänge

### 5.4.1 Instrumentalkenntnisse

Im Fragebogen zur musikalischen Biographie wurden die Studierenden aufgefordert, alle bis zum Zeitpunkt der Untersuchung erlernten Instrumente (einschließlich Anfangsalter und Spieldauer) aufzuführen (B1: „Welche Instrumente spielen Sie oder haben Sie gespielt?“). Wie die Häufigkeitsauszählung zeigt, waren die erworbenen Kenntnisse sehr vielfältig und beschränkten sich bei den wenigsten Studierenden auf ein einziges Instrument (Tab. 7). Vielmehr hatte die Mehrzahl (84%) im Verlauf ihres musikalischen Werdegangs mindestens ein zweites Instrument erlernt, 44% ein drittes, 19% sogar ein viertes. Die Anzahl der erlernten Instrumente lag bei den Probanden damit deutlich höher als bei bayerischen Musikschullehrern, von denen nur 67% ein zweites Instrument spielten (Loritz, 1998, S. 210) und unterschied sich nur geringfügig von „Jugend musiziert“-Teilnehmern (87%) (Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995, S. 98).

Bei letzteren interpretierten Linzenkirchner und Eger-Harsch (1995) den „häufigen Wechsel von Instrumenten“ als Indiz für eine instrumentale „Experimentierfreudigkeit“ (S. 99), was sich auch auf die hier untersuchte Gruppe übertragen ließe. Eine Erklärung für die vielfältigen Instrumentalkenntnisse wäre demnach, dass die Lehrveranstaltung vor allem besonders experimentierfreudige Studierende ansprach, die die Gelegenheit nutzten, ein neues Instrument (Klavier) in einem unverbindlichen Rahmen auszuprobieren. Möglicherweise sind die erhobenen Daten aber auch typisch für Lehramtsstudierende, deren musikalische Biographien bislang noch kaum wissenschaftlich untersucht wurden, so dass es keine direkten Vergleichsmöglichkeiten gab. Immerhin zeigte eine Befragung von Schellberg (2005) an bayerischen Universitäten, dass selbst Grund-

schullehrer, die nicht Musik als Fach gewählt hatten, erstaunlich häufig über vielfältige Instrumentalkenntnissen verfügen (S. 85), was für obige Interpretation spricht. Vermutlich trug auch die bereits angesprochene Mitgliedschaft in Blaskapellen dazu bei, dass einige Probanden mehrere Instrumente aus einer Familie erlernt hatten, um im Bedarfsfall flexibel eingesetzt werden zu können. Im Hinblick auf die Lehrveranstaltung sollte sich jedenfalls günstig auswirken, dass die Studierenden über ein breit gefächertes instrumentales und musiktheoretisches Wissen verfügten, an das angeknüpft werden konnte.

Tab. 7: Häufigkeitsauszählung aller bislang gespielten Instrumente

N = 43	Häufigkeit	Anteil in %
Tasteninstrumente: Klavier, Keyboard <sup>a</sup> , Akkordeon	26	60
Holzblasinstrumente: Klarinette, Saxophon, Querflöte, Piccoloflöte	22	51
Blockflöte, Altflöte	21	49
Zupfinstrumente: Gitarre, E-Bass, Hackbrett	17	39
Streichinstrumente: Violine, Kontrabass	8	18
Schlagzeuginstrumente	6	14
Blechblasinstrumente: Bariton, Tenorhorn, Trompete, Posaune	6	14

Anmerkungen. <sup>a</sup>Jeweils zwei Nennungen für Klavier und Keyboard

Im Hinblick auf die untersuchte Ausbildungssituation, in der es um den Fertigkeitserwerb im Schulpraktischen Klavierspiel ging, lag es nahe, die Probandengruppe in Klavieranfänger und Klavierfortsetzer einzuteilen.

- Als *Klavieranfänger* wurde deklariert, wer keinen Klavierunterricht oder weniger als 2 Jahre Unterricht auf einem anderen Tasteninstrument (Keyboard, Akkordeon) hatte.
- *Klavierfortsetzer* waren Teilnehmer, die in der Vergangenheit mindestens ein Jahr lang Unterricht auf dem Klavier oder mehr als 4 Jahre auf einem anderen Tasteninstrument (Keyboard, Akkordeon) hatten. Letztere Einteilung ergab sich, weil Keyboard bzw. Akkordeon entweder mehr als vier Jahre gespielt worden war oder weniger als zwei Jahre.

Auf diese Weise konnten 20 Personen als Klavieranfänger und 23 Personen als Fortsetzer klassifiziert werden. Im weiteren Verlauf der Auswertung wird auf diese Unterteilung zurückgegriffen, beispielsweise bei der Analyse der psychomotorischen Entwicklung (siehe 7.3.2).

## 5.4.2 Instrumentalunterricht

### 5.4.2.1 Erster Instrumentalunterricht und Anfangsinstrument

Gut drei Viertel (77%) der Befragten erhielten den ersten Instrumentalunterricht in der Grundschulzeit (6-9 Jahre), 44% in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe (6-7 Jahre). Der Rest begann im Jugendalter (11-15 Jahre), ein Teilnehmer erlernte das Instrument erst im Studium. Für Instrumentalunterricht vor der Einschulung gab es keine eindeutigen Hinweise. Als repräsentativer Wert für den Ausbildungsbeginn ergab sich damit ein Alter von 8 Jahren (Median). Obwohl eini-



ge der Testpersonen keine exakten Zeitangaben mehr machen konnten, ließen die Angaben (z.B. „liegt zu lange zurück“, „als Kind“) den Schluss zu, dass der Anfangsunterricht auch in diesen Fällen in Kindheit bzw. früher Jugend stattfand.

Der Beginn des Instrumentalunterrichts deckt sich überwiegend mit den Angaben von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen (8-13 Jahre) (Pickert, 1992 S. 63). Allerdings begannen die Musikschullehrer im Schnitt ein Jahr früher (7.1 Jahre) (Loritz, 1998, S. 209), Teilnehmer von „Jugend musiziert“ sogar eineinhalb Jahre früher (6.5 Jahre) (Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995, S. 96). Der Ausbildungsbeginn der hier untersuchten Gruppe erfolgte also in der Regel 1-2 Jahre später als bei Absolventen von Musikhochschulen bzw. potentiellen Musikstudenten. Sie unterschieden sich auch darin, dass sie vor der Einschulung noch keinen Instrumentalunterricht hatten, wohingegen mehr als die Hälfte der „Jugend musiziert“-Teilnehmer in diesem Alter bereits Unterricht erhielt (ebd., S. 96).

In der Probandengruppe begann fast die Hälfte recht früh mit dem Instrumentalspiel (6-7 Jahre), wohingegen ein Viertel den Instrumentalunterricht erst in der Sekundarstufe (10-15 Jahre) aufnahm. Wie im Zusammenhang mit der *Early Learning Theorie* besprochen, gibt es in der musikalischen Entwicklung „kritische Zeitfenster“, die auch beim Lernen im Erwachsenenalter von Bedeutung sind (siehe 3.2.2.3). Demnach könnten Teilnehmern mit spätem Einstiegsalter das Erlernen bestimmter Inhalte (z.B. Spielen nach Gehör, motorische Fähigkeiten) deutlich schwerer fallen als solchen mit frühem Instrumentalunterricht. Da aber auch die Qualität der Unterweisung eine Rolle spielt, war eine empirische Überprüfung dieses Ansatzes nicht möglich.

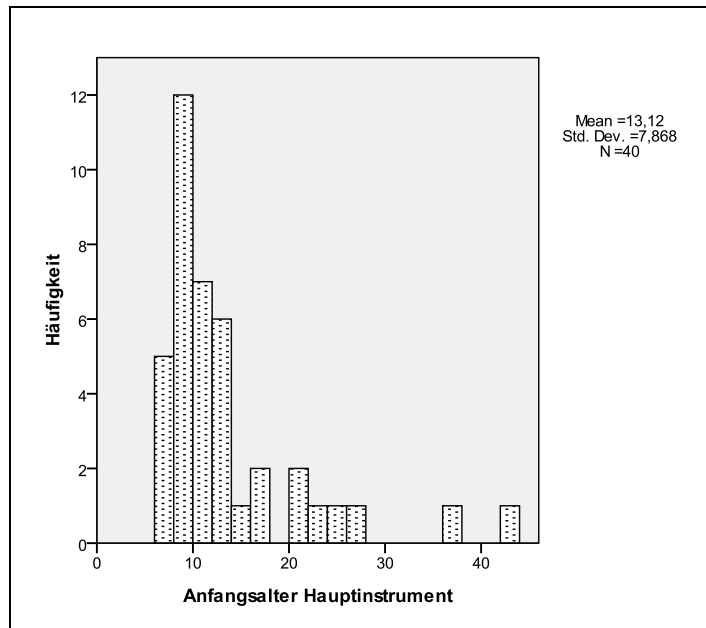
In den meisten Fällen wurden mit der Blockflöte (37%) begonnen, an zweiter Stelle standen Tasteninstrumente (23%), gefolgt von Holzblasinstrumenten (16%). Deutlich geringer war der Anteil von Studierenden, deren Anfangsunterricht auf einem Zupf-, Streich- oder Schlaginstrument erfolgte. Obwohl die Grundschulzeit der Probanden in den 80er und 90er Jahren lag, deckten sich die Ergebnisse weitestgehend mit einer aktuellen Untersuchung von Gaul (2008) zum Instrumentalspiel von Grundschulkindern (S. 50). Lediglich die Holzblasinstrumente nahmen in der vorliegenden Stichprobe einen größeren Stellenwert ein, auch im Vergleich zu Musikschullehrern (3,5%) (Loritz, 1998, S. 209) und „Jugend musiziert“-Teilnehmern (2%) (Linzenkirchner & Eger-Harsch, 1995, S. 96). Grund hierfür war das bereits erwähnte hohe Engagement der Probanden in Blaskapellen.

#### 5.4.2.2 Instrumentalunterricht auf dem Hauptinstrument

Das Hauptinstrument wurde im Schnitt drei Jahre nach dem Anfangsunterricht erlernt (Mdn Anfangsunterricht = 8 Jahre, Mdn Hauptinstrument = 11 Jahre). Das Histogramm (Abb. 9) lässt erkennen, dass der Zeitpunkt am häufigsten mit dem Ende der Grundschulzeit (8-9 Jahre) und in den Jahren danach (10-11 Jahre) zusammentrifft, was sich mit dem Einstiegsalter von Amateurmusikern deckt (Pape & Pickert, 1999, S. 70). Gut ein Fünftel der Studierenden erlernte das Hauptinstrument erst im Verlauf der Sekundarstufe (12-17 Jahre), wobei der Einstieg mit zunehmendem Alter seltener wurde. Einen deutlichen Einschnitt bildete das Ende der Schulzeit, wo keiner der Teilnehmer sein Hauptinstrument erlernte. Erst mit Aufnahme des Studiums kam es zum instrumentalen Neueinstieg, in zwei Fällen war dies erst nach dem 30. Lebensjahr der Fall.

Der Beginn der instrumentalen Ausbildung auf dem Hauptinstrument war damit ausgesprochen heterogen verteilt und reichte von der frühen Grundschulzeit bis ins mittleren Erwachsenenalter.

Abb. 9: Beginn Instrumentalspiel Hauptinstrument (N = 40)



*Anmerkungen.* Fortsetzer wurde nur einfach gezählt. Drei Teilnehmer, die unspezifische Angaben („als Kind“, „weiß ich nicht mehr“) zum Beginn des Instrumentalunterrichts machten, wurden nicht einbezogen, daher N = 40.

Ähnliches galt für die Dauer der Spielpraxis auf dem Hauptinstrument, die sich zwischen 6 Monaten und 14 Jahren bewegte und im Durchschnitt bei 6,5 Jahren lag. Nur ein geringer Prozentsatz (14%) der Teilnehmer spielte das Hauptinstrument länger als 10 Jahre. Diese Heterogenität lag in den unterschiedlichen musikalischen Werdegängen begründet: So hatte ein Teil der Studierenden (42%) das Erstinstrument relativ früh erlernt und beibehalten, so dass dieses (als Hauptinstrument) auch zum Zeitpunkt der Befragung noch gespielt wurde. Fast ebenso viele (40%) hatten ihr Erstinstrument (z.B. Blockflöte) aufgegeben und gaben das (später erlernte) Zweitinstrument als Hauptinstrument an. Davon abzugrenzen war eine dritte Gruppe (17%), die das Hauptinstrument erst im Rahmen der musikpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium erlernte.

### 5.4.3 Unterrichtsformen und Institutionen

Im Verlauf ihres instrumentalen Werdegangs durchliefen die Studierenden in der Regel mehrere Institutionen musikalischer Bildung. Abhängig von Unterrichtsangebot und -form variierte der Anteil der besuchten Einrichtungen nach Instrumentalfach. Neben dem institutionalisierten Lernen wurden auch autodidaktisches Lernen und Lernen in der Familie erfasst (Fragen B4 und B5).

Über zwei Drittel der Befragten (67%) hatten privaten Musikunterricht, mehr als die Hälfte (56%) besuchte eine Musikschule. Grund- und weiterführende Schulen trugen bei einem Viertel (27%) zur instrumentalen Ausbildung bei, ebenso viele Teilnehmer (26%) lernten autodidaktisch. Musikvereine spielten aufgrund ihres weitgehend auf Blasinstrumente beschränkten Angebots im Verhältnis zur Gesamtstichprobe eine geringere Rolle (12%). In Einzelfällen wurde Unterricht im

Familien- oder Freundeskreis oder an anderen Institutionen (VHS, Kirche) genannt. Vergleichsdaten mit Amateurmusikern (Pape & Pickert, 1999) sind nur bedingt nutzbar, da dabei nicht der gesamte Werdegang, sondern nur Haupt- bzw. Nebeninstrumenten erfasst wurden. Dennoch ergeben sich Parallelen in der Rangordnung der Ausbildungsträger, mit Privatunterricht an erster Stelle, gefolgt von Musikschulen und Vereinen (ebd., S. 103), und in der Bedeutung des autodidaktischen Lernens (ebd., S. 117).

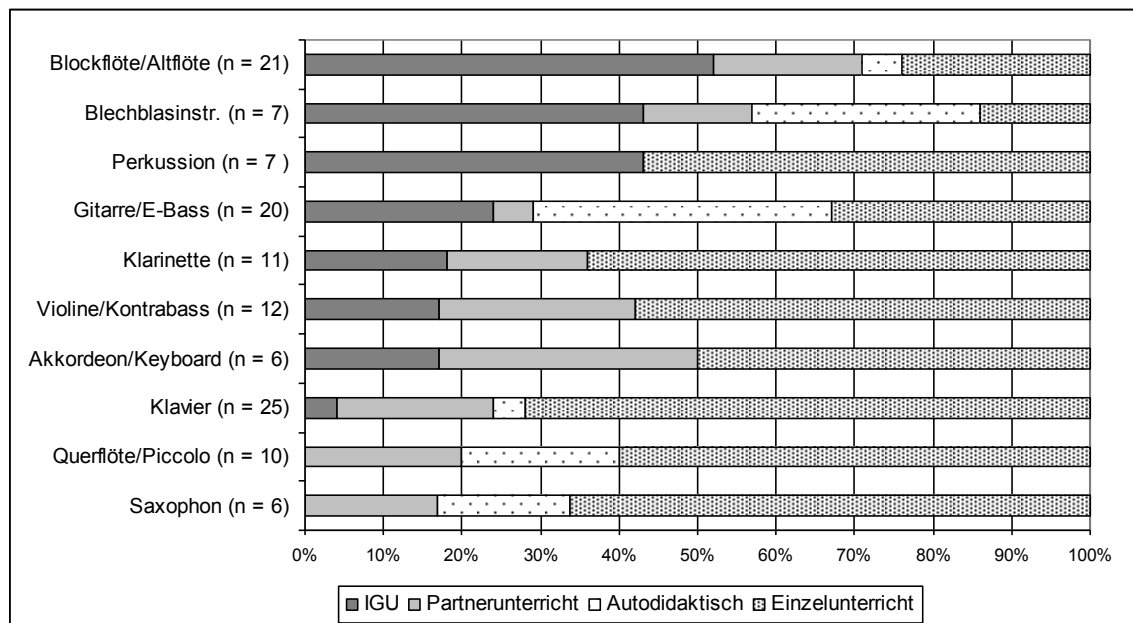
Den IGU kannte über die Hälfte der Studierenden aus eigener Erfahrung, Partnerunterricht ein Drittel. Erwartungsgemäß erhielten die traditionellen Gruppeninstrumente Blockflöte und Gitarre die meisten Nennungen. Blockflöte wurde am häufigsten in der Grundschule oder der örtlichen Musikschule erlernt. Einige Teilnehmer berichteten von Blockflötengruppen auf Initiative des örtlichen Musikvereins oder der Kirche. Gitarrenunterricht erfolgte in der Regel später, in einer schulischen Gitarrengruppe oder an der Volkshochschule. Gruppenunterricht für Blechblasinstrumente bezog sich auf Musikschulen, Musikvereine und (in einem Fall) auf Privatunterricht. Klaviergruppenunterricht kam nicht vor, einige Studierende hatten allerdings Partnerunterricht. Obwohl der IGU zum Untersuchungszeitpunkt bereits mehrere Jahre zurücklag und somit nur indirekt an die aktuelle Situation anknüpfte, war die Unterrichtsform einem Teil der Studierenden also bereits vertraut. In den Interviews wurden sie daher aufgefordert, ihre früheren Erfahrungen mit dem universitären Ausbildungsangebot zu vergleichen und die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren (z.B. Qualifikation der Lehrkraft, Gruppenzusammenstellung, eigene Lernhaltung) zu bewerten.

Insgesamt gesehen ergab sich aus den musikalischen Biographien der Teilnehmer trotz der geringen Stichprobengröße ein recht schlüssiges Bild, welches mit Studien zum IGU an öffentlichen Musikschulen übereinstimmt (Grosse, 2006; Schwane, 2000) und dieses um andere Institutionen (Schule, VHS, Musikverein) erweitert. An Musikschulen bezog sich knapp ein Drittel der Nennungen auf Gruppenunterricht (EU 58%, PU 14%), was die Aussage von Grosse (2006) zur Etablierung des IGU als Unterrichtsform an Musikschulen bestätigte (S. 129). An Grund- und weiterführenden Schulen arbeitete man erwartungsgemäß fast ausschließlich in Instrumentalgruppen. Privatlehrer erteilten überwiegend Einzelunterricht, allerdings berichteten mehrere Teilnehmer auch dort von Partnerunterricht oder Kleingruppenarbeit. In Musikvereinen erhielt knapp ein Drittel der Studierenden IGU. Obwohl die instrumentale Ausbildung nur bei 12% der Studierenden im Verein erfolgte, waren zum Zeitpunkt der Befragung fast doppelt so viele (23%) in Musikkapellen aktiv. Insofern war eine Fortführung des musikalischen Lernen im Rahmen der Probenarbeit („Ich lerne in den Musikproben“, Tp3, Gr1) im Sinne von Eibach (2003, S. 159) anzunehmen, was im Fragebogen allerdings nicht explizit erfasst wurde.

Die Dauer des Unterrichtsverhältnisses im IGU lag im Schnitt bei 3.45 Jahren (Mdn = 3 Jahre). Dies relativiert die häufig in der Literatur beschriebene Beschränkung des IGU auf den Anfangsbereich (z.B. Cada, 1994; Hilbert, 1987b; Jäger 2004) und stützt den von Grosse (2006) vorgelegten Befund, demzufolge fast ein Drittel der Schüler an Musikschulen länger im IGU verweilt (S. 52). In der hier untersuchten Personengruppe fiel der IGU zwar häufig mit der Grundschulzeit zusammen und betrug daher in den meisten Fällen nicht mehr als 4 Jahre, einige Biographien zeigten aber auch, dass erfolgreiche Unterrichtsverhältnisse weitaus länger bestehen konnten (z.B. 10 Jahre Akkordeonunterricht in der Gruppe).

Im Rahmen der musikalischen Biographie wurde auch die Verteilung der *instrumentenspezifischen Unterrichtsformen* erfasst, wobei insbesondere der IGU von Interesse war. Zur Veranschaulichung wurden die erlernten Instrumente nach Unterrichtsformen und prozentualen Anteilen zusammengestellt (Abb. 10).

Abb. 10: Verteilung der Instrumente nach Unterrichtsformen



*Anmerkungen.* Die Anzahl der Nennungen pro Instrument bzw. Instrumentengruppe ist jeweils in Klammern angegeben. Die Auswertung bezieht sich auf die Angaben aller Kursteilnehmer (N = 43). Instrumente mit weniger als 3 Nennungen wurden zu Gruppen zusammengefasst (z.B. Blechblasinstrumente).

Blockflötenunterricht erfolgte überwiegend in Gruppen: Über 50% der Flötenspieler erlernten ihr Instrument zusammen „mit 3 oder mehr Teilnehmern“, weitere 20% mit einem Unterrichtspartner. Der IGU überwog auch bei den Blechbläsern, Holzblasinstrumente wurden hingegen eher einzeln oder zu zweit erlernt. Trotz des überdurchschnittlich hohen Anteils an Blasinstrumenten war die Rolle der Gruppenunterrichtsprogramme von Musikvereinen (Telle, 1995, S. 18) damit nur teilweise in den Biographien der Teilnehmer nachvollziehbar. Bei den anderen Instrumentengruppen überwog der Einzelunterricht, wenn auch mit unterschiedlichem Ausprägungsgrad.

Dominierende Unterrichtsform für das Klavier war der Einzelunterricht: 72% der Klavierspieler waren Einzelschüler, Klaviergruppenunterricht mit drei oder mehr Teilnehmern gab es kaum. Etwas anders war die Situation bei den übrigen Tasteninstrumenten. Für Keyboard und Akkordeon verteilten sich die Unterrichtsformen zur einen Hälfte auf Einzelunterricht, zur anderen Hälfte auf Gruppen- und Partnerunterricht. Gitarre und E-Bass nahmen eine Sonderstellung ein, denn fast 40% brachten sich diese Instrumente selbst bei. Aus den Biographien der Studierenden geht hervor, dass Gitarre oft als Zweit- oder Drittinstrument gewählt wurde, so dass bereits erlernte musiktheoretische Kenntnisse übertragen werden konnten. Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Studie von Pape und Pickert (1999) zu instrumentalen Werdegängen von Amateurmusikern, wo

sowohl bei Haupt- als auch bei Nebeninstrumenten „das autodidaktische Lernen deutlich auf Zupfinstrumente konzentriert“ war (S. 117).

Die musikalischen Werdegänge der Studierenden bestätigen damit größtenteils die instrumentenspezifischen Unterrichtsformen. So wurde der IGU in der instrumentalen Praxis in erster Linie im Grundschulbereich (Blockflöte), in Bläserklassen und für Perkussion und Gitarre eingesetzt, beim Klavier dominierte hingegen der Einzelunterricht. Für Teilnehmer mit Klavierkenntnissen war das Lernen in der Gruppe in den allermeisten Fällen eine neue Art des Lernens, wohingegen der Gruppen- oder Partnerunterricht für die Hälfte der Keyboard- und Akkordeonspieler bereits bekannt war.

## 5.5 Biographie und Leistungsverhalten in Gruppen

Im Rahmen der Literaturlauswertung zeigte sich, dass der instrumentale Vorerfahrung eine wichtige Rolle beim Erlernen eines Instruments im Erwachsenenalters zukommt (siehe 3.2.1.2; 3.2.2), weshalb vorgeschlagen wird, die Lerner in Anfänger, Fortsetzer und Umsteiger zu unterscheiden (z.B. Klöckner, 1989, S. 109), um auf diese Weise typische Verhaltensweisen und Lernschwierigkeiten vorwegzunehmen. In diesem Sinne sollten auch in der vorliegenden Untersuchung die Probanden, ihren Klavierkenntnissen entsprechend, einer der drei Kategorien zugeordnet werden.

Als recht einfach erschien die Klassifikation als *Fortsetzer*: Der Definition folgend sind dies Erwachsene, die ein Instrument früher erlernt, dann aber wieder aufgegeben hatten (ebd.). Eine genauere Betrachtung der Daten zeigte allerdings, dass die Fertigkeiten der vermeintlich einheitlichen Klavier-Fortsetzer sehr unterschiedlich ausgeprägt waren. Abhängig von Anfangsalter, Unterrichtsdauer und Unterbrechungen schwankte die errechnete Spielpraxis in dieser Kategorie zwischen 6 Monaten und 12 Jahren. Auch der Zeitpunkt des Abbruchs lag unterschiedlich lange zurück, so dass es sowohl frische Abbrecher (seit einem Jahr) gab, als auch solche, die das Musizieren bereits in der Kindheit oder frühen Jugend aufgegeben hatten. Die Spielpausen waren damit sehr verschieden, was typisch für den universitären Kontext zu sein scheint (Schellberg, 2005, S. 87).

Teilnehmer, die bereits ein Instrument spielen, waren laut Definition als *Umsteiger* zu charakterisieren (Klöckner, 1989, S. 109). Idealerweise sollten sie auf langjährige Spielpraxis auf dem Hauptinstrument zurückgreifen können und – durch Auftritte im Orchester oder Musikverein – eine gewisse Routiniertheit beim Vor- und Blattspiel mitbringen. Im Hinblick auf das Üben ergäben sich Vorteile, da sie bereits über grundlegende Fertigkeiten, wie beispielsweise Lernstrategien oder bestimmte Überoutinen, verfügten. Die Daten zeigten jedoch, dass auch die als Umsteiger kategorisierten Probanden keineswegs eine homogene Gruppe bildeten. So spielten die Studierenden nicht nur unterschiedliche Hauptinstrumente, sondern waren auch im Hinblick auf Anfangsalter, Dauer und Intensität des Unterrichts, erreichtes Niveau und aktuelle Spielpraxis sehr verschieden. Schwierig war auch die Einordnung von Probanden, die ein *anderes* Tasteninstrument (Akkordeon, Keyboard) erlernt hatten. Einerseits mussten sie zwar bestimmte Fertigkeiten neu erlernen (z.B. Tastenanschlag, Gebrauch des Pedals), andererseits verfügten sie aber bereits über transferierbare Vorkenntnisse, die den Lernprozess erleichterten (z.B. Koordination der Hände, Kenntnisse der Tasten). Eine sinnvolle Einordnung dieser Teilnehmer hätte insofern zwischen Fortsetzern und Umsteigern liegen müssen.

Auch die Trennung zwischen Umsteigern und *Anfängern* bereitete Probleme. Denn Kriterien wie fast „keine Erfahrungen“ (Pabst, 2002, S. 53), „rudimentär erlerntes Instrument“ (Klößner, 1989, S. 109) zur Klassifizierung von Anfängern und „gute Vorbildung“ (Hilbert, 1987a, S. 25) für die Kategorie Umsteiger waren nicht eindeutig quantifizierbar und ließen Raum für die Interpretation darüber, wo die Grenze für Dauer und Qualität instrumentaler Vorerfahrung zu setzen wäre. Eibach (2003) beschreibt für den Bereich des instrumentalen Laienmusizierens ähnliche Schwierigkeiten und kommt zu dem Schluss, dass „das Kategoriensystem ... ein noch zu grobes Raster darstellt“ und daher „bei der Typenbildung nicht allein musikalische Gesichtspunkte (etwa das instrumentale Können, die musiktheoretischen Vorkenntnisse etc.)“, sondern auch biographische Aspekte einbezogen werden müssten (S. 123). Zu diesem Zweck schlägt er eine „Verschränkung dieses Typenmodells mit einer stärker am biographischen Kontext der Subjekte orientierten Perspektive“ vor (ebd.).

Sowohl die quantitative Beschreibung als auch eine dem üblichen Schema folgende Kategorisierung stießen in der vorliegenden Untersuchung damit auf deutliche Grenzen, da sie die individuelle biographische Prägung nur ansatzweise erfasst hätten. Eibachs Ansatz folgend, erschien es daher sinnvoll, lebensgeschichtliche Aspekte durch die exemplarische Darstellung typischer Fälle einzubeziehen. Auf diese Weise sollte ein Überblick über die Spanne der instrumentalen Erfahrungen gegeben und die Vielfalt musikalischer Lebensläufe veranschaulicht werden. Ziel war eine biographisch orientierte Beschreibung der Studierenden in Form von Portraitskizzen, die eine Identifikation typischer Muster erlaubte.

Zu diesem Zweck erschien es sinnvoll, eine erste Zuordnung anhand der Daten zu den musikalischen Aktivitäten und Vorkenntnissen der Studierenden vorzunehmen. Wie die Analyse der musikalischen Werdegänge gezeigt hatte, lag eine Besonderheit der Stichprobe darin, dass sich ein (verhältnismäßig hoher) Teil der Studierenden im Bereich der Blasmusik-Vereine engagierte. Daher lag es nahe, zwei „typische Blasmusiker“ auszuwählen und genauer zu analysieren, indem ihre Daten aus den unterschiedlichen Quellen (z.B. Fragebogen zum Kursende, Interviews, Videos, Aussagen des Lehrers) in Form einer Portraitskizze miteinander verknüpft wurden. Von besonderem Interesse war auch, wie viel Zeit die beobachteten Fälle zum Üben verwendeten und ob sich ihre Übezeiten im Kursverlauf veränderten, was anhand der Übetagebücher nachvollzogen werden konnte. Auf dieser Grundlage konnten typische Muster im Lern- und Leistungsverhalten herausgestellt werden, welche anschließend anhand von weiteren Fällen aus der Untergruppe verifiziert und mit der einschlägigen Literatur abgeglichen wurden.

Neben den Blasmusikern konnten auf diese Weise noch drei weitere Prototypen von Lernern identifiziert: *Klavierfortsetzer*, *Halb-Profis* und *Späteinsteiger*. Im Folgenden werden die Merkmalsausprägungen der vier Prototypen dargestellt, Implikationen für das Leitungsverhalten in Gruppen diskutiert und die Ergebnisse in Bezug zu anderen Forschungsarbeiten gesetzt. Zudem werden die Fallbeispiele, auf denen die jeweilige Typenfindung basierte, in Form von Portraitskizzen dargestellt.

### **5.5.1 Klavierfortsetzer**

Die musikalischen Werdegänge der Fortsetzer können als Anfangsphase der von Pabst (2002) beschriebenen erwachsenen Wiedereinsteiger, bei denen „der Weg zum Klavier entlang vieler

Brüche verläuft“ (S. 53) interpretiert werden. Die Teilnehmer dieses Prototyps begannen ihren Unterricht entweder in der Grundschulzeit oder der frühen Jugend, einige erst im Erwachsenenalter. Erfahrungsgemäß fällt der Unterrichtsabbruch häufig in die Pubertät (Williams, 2002, S. 7), was auch bei der Hälfte der hier befragten Teilnehmer der Fall war. Die andere Hälfte blieb bis zum Abschluss der Schulzeit dabei. Die Biographien zeigen, dass oftmals schon einige Jahre vor Unterrichtsende nicht mehr regelmäßig geübt wurde, so dass Motivationsverlust und mangelnde Fortschritte vermutlich zum Abbruch beitrugen. Mit Ende des Unterrichtsverhältnisses erfolgte eine Phase der Abwendung, in der gar nicht oder nur noch selten gespielt wurde. In dieser Zeit wurde in einigen Fällen auch ein neues Instrument (z.B. Gitarre) erlernt. Mit der Kursteilnahme begann die erneute Annäherung an das Klavierspiel, in der bewusst „langsam wieder angefangen“ wird. Gerade die Ausrichtung auf unbekanntes, im bisherigen Klavierunterricht nicht behandelte Lerninhalte (Liedbegleitung, Transponieren) bot die Möglichkeit, den Umgang mit dem Klavier neu zu definieren („es ist viel schöner als immer nur Sonaten zu üben“, Tp3, Gr1).

Die Wiederaufnahme des Klavierspiels in der Gruppensituation war nicht immer unproblematisch, wie das Beispiel von Frau B. zeigt (siehe Portraitskizze im folgenden Abschnitt). Gerade ausschließlich im Einzelunterricht konditionierte Klavierspieler mussten erst Ensemblequalitäten entwickeln, um beim Zusammenspiel „nicht ständig rauszufliegen“ (Tp4, Gr3). Nach Jahren rein reproduktiv ausgerichteten Klavierunterrichts gingen sie weniger unbedarft an neue Unterrichtsinhalte (z.B. Erschließen von Tonleitern auf der Basis von Tetrachorden) heran als beispielsweise Klavierneulinge. Da die Anweisungen als „zum Teil völlig konträr“ zum traditionellen Klavier-einzelunterricht empfunden wurden, entstand eine Konfliktsituation, die in einem Fall sogar zum Kursabbruch führte („Ich war mit mir selbst im Konflikt und habe daraus eine Konsequenz gezogen“).

Die meisten Fortsetzer hatten indes kaum Schwierigkeiten mit dem Lernen in der Gruppe und schätzen die soziale Komponente sogar („die Atmosphäre war sehr nett“, Tp32, Gr5). Den Nicht-Pianisten in Technik und Koordination überlegen, fiel es leicht, dem Kursverlauf zu folgen, sich auf neue Unterrichtsinhalte einzustellen und diese anzuwenden („ich fand es nachvollziehbar und einfach“, Tp28, Gr6). Damit einher ging allerdings auch Unterforderung, gelegentliche Langeweile und das Gefühl gebremst zu werden („wäre im Stoff gerne schneller vorangekommen“, Tp29, Gr5). Denn vor allem in der Anfangsphase des Kurses waren die Anforderungen zu gering („Anfang des Semesters hatte ich nicht das Gefühl, üben zu müssen“, Tp28, Gr6). Folglich richteten einige Teilnehmer dieses Prototyps ihre Anstrengung nach dem Leistungsstand der Gruppenmitglieder und reduzierten das Üben auf ein Mindestmaß: „Ich muss sagen, dass ich relativ wenig geübt habe und gemerkt habe, dass ich mitgekommen bin, daher hat das Üben gereicht“ (Tp38, Gr7). Andere lösten die Situation hingegen, indem sie die Aufgaben dem eigenen Leistungsstand anpassten oder das Erlernte festigten: „Habe den Unterricht als sinnvolle Übung angesehen und mich deshalb nicht gelangweilt; zum Teil habe ich die Übungen selbständig schwieriger gestaltet und so trotzdem profitiert“ (Tp6, Gr1). Wie sich diese Reaktionsweisen auf die Leistungsstreuung der Gesamtgruppe auswirken, wird im Kapitel zum Üben und Leistungserwerb anhand von Fall-

beispielen belegt (siehe 8.5). Trotz der genannten Einschränkungen wurde der Erwerb neuer Fähigkeiten vom überwiegenden Teil der Klavierfortsetzer als positiv und bereichernd erlebt.

**Frau A:<sup>14</sup> Testperson 4, Lerngruppe 3**

Frau A. (24 Jahre) studiert zum Zeitpunkt der Untersuchung Lehramt Sonderpädagogik im Hauptstudium (8. Semester). Blockflöte lernt sie ab der ersten Klasse in einer Flötengruppe, mit 9 Jahren tritt sie einem Blockflötenensemble bei, in dem sie zwei Jahre lang musiziert. Am Ende der Grundschulzeit kommen zwei neue Instrumente hinzu: Trompete und Klavier. In der Kirchengemeinde spielt sie vier Jahre lang Trompete, die sie zusammen mit einem Unterrichtspartner erlernt. Auf dem musischen Gymnasium erhält sie von der 5. Klasse bis zum Abitur Klavierunterricht in einer Zweiergruppe. Die Konkurrenzsituation im Partnerunterricht macht ihr allerdings zu schaffen: „Ich hatte mit dem Jahrgangsbesten Unterricht, habe mich unterlegen gefühlt und deshalb irgendwann die Lust verloren.“ Im Abschlussjahr spielt sie Stücke wie „Rondo alla Turca“ (Mozart) und „Lieder ohne Worte“ (Mendelssohn-Bartholdy) und gibt auch Unterricht für Keyboard- und Klavieranfänger. Rückblickend bezeichnet sie ihren Werdegang am Klavier jedoch als „nicht besonders erfolgreich“ und gibt mit Ende der Schulzeit das Klavierspielen weitestgehend auf. Auf dem Gymnasium erlernt sie noch zwei weitere Instrumente: Violine mit 15 und Querflöte mit 17 Jahren. Violine gibt sie nach einem Jahr wieder auf, Querflöte spielt sie zwei Jahre lang, dann nicht mehr. Auch im vokalen Bereich ist sie während ihrer Schul- und Studienzeit ausgesprochen aktiv. Sie singt in verschiedenen Schulchören, zwei Jahre lang im Kammerchor und jeweils vier Jahre im Gospelchor und Vokalensemble. Zum Zeitpunkt der Befragung engagiert sie sich allerdings nicht mehr im instrumentalen oder vokalen Bereich, hat also alle musikalischen Aktivitäten eingestellt.

Für die Lehrveranstaltung gibt sie als Ausgangsmotivation „Interesse am Forschungsprojekt“ an. Nach Aussagen ihres Lehrers ist sie „eigentlich zu weit für ihre Gruppe“, sie „nimmt alles mit und lernt viel beim Transponieren“, ist aber insgesamt sehr unterfordert, weil sie aufgrund der langjährigen Klavierpraxis deutlich „mehr kann als die anderen.“ In der Befragung am Kursende gibt sie an, dass sie sich „sehr oft“ unterfordert gefühlt habe und ihr „oft“ langweilig war. Trotzdem bewertet sie die Lehrveranstaltung im Interview insgesamt positiv. Sie empfindet die Grupsituation als „total angenehm“ und motivierend, denn im Vergleich zur Schulzeit spielt sie jetzt recht gern. Neben den Kursinhalten, deren Erarbeitung ihr relativ leicht fällt, übt sie auch viele alte Klavierstücke wieder. Ihr Übensum ist durch Studium und Nebenjobs gleichwohl stark eingeschränkt und beläuft sich auf maximal zwei Sitzungen pro Woche (30-60 Minuten), so dass sie mit 570 Minuten deutlich unter dem Durchschnitt ihrer Lerngruppe (714 Minuten) liegt.

**Frau B: Testperson 2, Lerngruppe 3**

Frau B. (23 Jahre) befindet sich am Anfang ihres Studiums für Lehramt Hauptschule (2. Semester). In der Grundschulzeit spielt sie vier Jahre lang in einer Flötengruppe der Musikschule. Mit Übertritt auf eine weiterführende Schule (5. Klasse) beginnt sie das Klavierspiel und erhält bis zur 13. Klasse an einer Musikschule und privat Unterricht. Nach Abschluss der Schulzeit gibt sie das

---

<sup>14</sup> Zur Anonymisierung wurden die Initialen der Teilnehmer durch alphabetische Nummerierung ersetzt. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wurde in den Portraitskizzen als Zeitform Präsens gewählt.



Klavierspiel weitestgehend auf und übt kaum noch. Seit kurzem nimmt sie privaten Gitarrenunterricht in einer Zweiergruppe und übt dafür fast täglich. Als Gründe für die Kurswahl gibt sie den Scheinerwerb und „Interesse am Klavierspielen“ an. Frau B.s Vorkenntnisse scheinen ihr beim Schulpraktischen Klavierspiel eher im Wege zu stehen. Vor allem beim Transponieren hat sie Probleme sich von der Notenvorlage zu lösen und klagt darüber, dass sie „mit dem Umdenken in andere Tonarten nicht zurecht“ zu kommen. An den Einzelunterricht gewöhnt, fällt ihr das gemeinsame Spielen in der Gruppe schwer: „Also wenn wir was spielen und dann komm ich raus, dann habe ich Probleme wieder reinzufinden. Beim Einzelunterricht fange ich dann einfach wieder an.“ Auch der Lehrer stellt fest: „Sie spielt immer mit, liegt aber oft falsch und scheint es nicht zu merken.“ Die Videoaufnahmen belegen diese Aussage. Anhand der Angaben in ihren Übetagebüchern lässt sich errechnen, dass sie für die Lehrveranstaltung insgesamt etwas weniger Zeit zum Üben (799 Minuten) verwendet als der Durchschnitt ihrer Lerngruppe (817 Minuten) (siehe 8.1.3). Auffällig sind ihre ausgesprochen kurzen Sitzungen: Sie übt zwar fast täglich, aber selten länger als 15 Minuten, was damit zusammenhängen könnte, dass ihr das Üben wenig Spaß macht, worauf auch die Bewertungen in der Ratingskala zur Übemotivation hinweisen.

### 5.5.2 Die Halb-Profis

Der Begriff *Halb-Profi* wurde in Anlehnung an Eibachs (2003) Vorschlag zur Erweiterung des Kategoriensystems für erwachsene Laienorchestermitglieder übernommen. Er charakterisiert die Halb-Profis durch „Routiniertheit im Umgang mit ... Musik, musikalisch-technisches Können und eine umfangreiche musikbezogene Erfahrung“, betont das „lebensgeschichtlich gewachsen[e] Selbstbewusstsein in Bezug auf das eigene Können“ und spricht ihnen damit tendenziell den „Status von Experten“ zu (S. 122). Obwohl die hier vorgestellten Personen jünger waren als die von Eibach befragten Orchestermitglieder und sich daher in einer andern Lebensphase befanden, gab es hinsichtlich der vorgeschlagenen Abgrenzungskriterien doch klare Übereinstimmungen. Die Teilnehmer hatten auf ihren Hauptinstrumenten infolge langjähriger, intensiver und kontinuierlicher Spielpraxis ein semi-professionelles Niveau erreicht. Musizieren war für sie zentraler Lebensbestandteil, denn neben dem Studium verwendeten sie auch einen Großteil ihrer Freizeit für Vereinsarbeit, Proben und Konzerte. Tätigkeiten als Instrumentalpädagoge oder Ensembleleiter stärkten ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und machten sie zu selbstbewussten, routinierten Musikern. In diesem Sinne war es nicht verwunderlich, dass als Fallbeispiele Studierende mit Musikpädagogik als Hauptfach ausgewählt wurden, die ein stärker musikbezogenes Berufsfeld hatten als die Lehramtsstudierenden. Eine generelle Zuordnung nach Studienfach sollte allerdings vermieden werden, da die Typisierung nicht auf alle Hauptfach-Magister zutraf und auch einige der Lehramtskandidaten semi-professionelle Tendenzen zeigten. Letzteres belegt auch eine neuere Studie von Neuhaus (2007, S. 299).

Auf das *Leistungsverhalten* in der Lehrveranstaltung wirkte sich die semi-professionelle Ausrichtung eher negativ aus. Denn es entstand eine Konkurrenzsituation zwischen dem Hauptinstrument, der damit verbundenen Ensemblearbeit und dem zum Erwerb neuer Fertigkeiten notwendigen Übeaufwand am Klavier. Gerade weil die musikalische Vorbildung es ermöglichte, die Kursinhalte schnell zu erfassen und umzusetzen, waren diese Teilnehmer in der Lerngruppe schnell unterfordert und beschränkten ihr Übepensum auf das notwendige Mindestmaß. War der

Zeitraumen zum Üben begrenzt, fiel die Entscheidung in der Regel zugunsten des Hauptinstruments aus. Eine intensivere Beschäftigung mit dem Klavier konnte im Kurs vermutlich auch deshalb nicht erreicht werden, weil das Selbstbild von der Ausrichtung auf das Hauptinstrument und der Identifikation als „Blasmusiker“ oder „Schlagzeuger“ geprägt war. Insofern hatte die Lehrveranstaltung insgesamt gesehen eher einen geringen Stellenwert, der durch die mangelnde Herausforderung in der Gruppensituation noch verringert wurde.

### **Frau C: Testperson 15, Lerngruppe 3.**

Frau C. (23 Jahre) steht kurz vor ihrer Zwischenprüfung für Magister Musikpädagogik (4. Semester). In der Grundschule (8 Jahre) spielt sie ein Jahr lang in der Blockflötengruppe. Ihr Hauptinstrument Querflöte beginnt sie im Alter von 9 Jahren, zunächst an der Musikschule im Partnerunterricht, danach im privaten Einzelunterricht. Später kommt Piccoloflöte hinzu. Anfang 20 spielt sie ihre schwierigsten Querflötenstücke (Concertino op. 104, Chaminade). In dieser Zeit bereitet sie sich auch auf ein Studium an der Musikhochschule vor und nimmt deshalb ein halbes Jahr Klavierunterricht. Als die Aufnahmeprüfung scheitert, gibt sie das Klavierspiel wieder auf. Querflöte und Piccoloflöte spielt sie weiterhin täglich bzw. mehrmals die Woche, Blockflöte hingegen nicht mehr. Im Bereich des instrumentalen und vokalen Laienmusizierens ist Frau C. seit ihrer Jugend ausgesprochen aktiv. Mit 14 schließt sie sich der örtlichen Musikkapelle an, zwei Jahre später auch dem Kreis-Jugendorchester. Während der Schulzeit gibt sie bereits privaten Querflötenunterricht, während des Studiums kommt die Leitung von Bläserklassen im Musikverein hinzu. Außerdem singt sie im Chor.

Ihre Beweggründe für die Kursteilnahme sind sehr vielseitig: Es werden „Interesse am Klavierspielen“, „Gruppenunterricht“, „Forschungsprojekt“ und „Vorbereitung auf den Beruf“ genannt. Im Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit geht es ihr im Kurs nicht nur um den Erwerb schulpraktischer Lerninhalte, sondern auch um methodische Aspekte. Außerdem besteht „keine Möglichkeit zum Einzelunterricht Klavier“, da ein anderes Hauptinstrument gewählt wurde. Der Kurs ist damit eine Möglichkeit, die Klavierkenntnisse wieder aufzufrischen und um schulpraktische Lerninhalte zu erweitern.

Trotz der vielfältigen Ausgangsmotivation liegen die Übezeiten mit 665 Minuten deutlich unter dem Gruppendurchschnitt (714 Minuten). Die musikalischen Vorkenntnisse erleichtern Frau C. die Umsetzung der Lerninhalte, so dass sie trotz der relativ kurzen Übe-Sitzungen (15-20 Minuten) gut mit den Kollegen mithalten kann: „Ich habe am Anfang sehr intensiv die ganzen Tetrachorde geübt, das kam mir jetzt zugute. Denn obwohl ich sehr wenig geübt habe, klappt es eigentlich ganz gut.“ Nachteilig wirkt sich aus, dass an den Wochenenden häufig keine Zeit zum Üben verfügbar ist, da Konzerte mit dem Musikverein oder Chor anstehen oder an Probenwochenenden teilgenommen wird. Besonders gegen Ende des Kurses kommt es daher zu zeitlichen Engpässen („Die letzten zwei Wochen habe ich zu wenig geübt und fühle mich deshalb spieltechnisch nicht sehr wohl“).

### **Herr D: Testperson 16, Lerngruppe 1**

Herr D. (24 Jahre) strebt ebenfalls den Magister in Musikpädagogik an und studiert im 2. Semester. An der örtlichen Musikschule erlernt er im Alter von 12 Jahren im Einzelunterricht verschiedene Schlaginstrumente, zunächst Trommel, dann auch Vibraphon und Marimbaphon. Der Unterricht erstreckt sich über die gesamte Schulzeit und wird auch im Studium fortgesetzt. Zum Zeit-

punkt der Befragung spielt er Stücke im oberen Leistungsniveau (z.B. Trommel-Suite, Siegfried Fink).<sup>15</sup> Seit seiner Jugend engagiert er sich im Bereich des Laienmusizierens: Als Schlagzeuger und Perkussionist im Jugendblasorchester und im Drum-Korps. Im Musikverein ist er auch als Instrumentalpädagoge tätig, er gibt Einzelunterricht für Schlagzeug. Am Ende der Schulzeit (19 Jahre) nimmt er für ein Jahr Einzelunterricht für E-Bass an einer Musikschule und spielt als Bassist in einer Band. Mit Studienbeginn gibt er dies aber auf und konzentriert sich auf die Perkussionsinstrumente.

Als Teilnahmemotiv gibt er „Interesse am Klavierspielen“ an. Da er keine Klavierkenntnisse hat, bietet der Kurs ihm also die Möglichkeit, das Instrument in einem unverbindlichen Rahmen kennenzulernen. Herr D. verwendet viel Zeit zum Üben der Hauptfachinstrumente (Vibraphon, Marimbaphon, Trommel), so dass er höchstens zweimal die Woche zum Klavierspielen kommt (30-60 Minuten) und mit insgesamt 475 Minuten viel weniger übt als seine Kollegen in der Lerngruppe (714 Minuten). Orchesterproben schränken die verfügbare Zeit zudem ein. Obwohl die Lerninhalte im Schulpraktischen Spiel nach Aussagen des Lehrers „schnell verstanden und umgesetzt“ werden, mindern die langen Übepausen deutlich seinen Leistungszuwachs. Trotz der zeitlichen Einschränkungen betrachtet Herr D. seinen Übeaufwand als ausreichend, da er die Anforderungen im Kurs als zu niedrig einstuft: „Wenn ich regelmäßig geübt hätte, wäre es bestimmt sehr langweilig geworden.“ Unterforderung und Langeweile empfindet er im Kurs „manchmal“, überfordert fühlt er sich nie.

### 5.5.3 Die Späteinsteiger

Unterscheidungskriterien für die Späteinsteiger waren der deutlich spätere Studienbeginn, das im Vergleich zu den Kollegen höhere Lebensalter und die damit verbundenen andersartigen Lebensumstände, welche durch Familie und/oder berufliche Tätigkeit geprägt waren. Das Klavierspiel trat damit „neu in ein Leben, das unter zeitlichen Gesichtspunkten größtenteils schon ausgefüllt“ war (Pabst, 2002, S. 74). Zeitbedingte Einschränkungen und damit verbundener Stress sind typisch für das Lernen im Erwachsenenalter und eine der Hauptursachen für den Abbruch des Instrumentalunterrichts (siehe 3.2.2.5). Insofern wäre für die Lehrveranstaltung zu erwarten gewesen, dass die Späteinsteiger, deren Lebenssituation der von erwachsenen Instrumentalschülern am ehesten entspricht, deutlich weniger Zeit zum Üben aufbringen würden als ihre jüngeren Gruppenmitglieder, was aber nicht der Fall war. Vielmehr zeichneten sie sich durch regelmäßiges, kontinuierliches Üben aus, so dass das anfänglich gewählte Übepensum im Kursverlauf beibehalten oder sogar ausgeweitet werden konnte. Zeitknappheit und damit verbundene längere Spielpausen waren stattdessen eher für die jüngeren Kollegen ein Problem, was sich in den statistischen Auswertungen der Übetagebücher zeigte (siehe 8.3.6.).

Eine Erklärung für die hohe Übedisziplin der Späteinsteiger dürfte in ihrer Biographie liegen. Denn die späte Entscheidung für ein Studium bedeutete, dass universitäre Anforderungen und Familienleben miteinander koordiniert und die zusätzliche finanzielle Belastung getragen werden musste. Insofern war die Studienmotivation stärker auf den beruflichen Nutzen ausgerichtet und

---

<sup>15</sup> Die Einschätzung des Spielniveaus wurde von einer Lehrkraft für Schlagzeug gemacht.

konnte mit den in Berufsleben oder Erststudium gewonnenen Erfahrungen verknüpft werden. Als Eltern oder Berufstätige hatten sie auch gelernt, ihren Tagesablauf besser zu strukturieren und die zur Verfügung stehende Zeit effizient zu nutzen. Für diese Interpretation sprechen Studien zum Leistungsverhalten von Spätstudierenden (Jirjahn, 2007; Weinmann-Lutz, 2006), die im Zusammenhang mit dem SOK-Modell besprochen wurden (siehe 3.2.1.2).

Ein weiterer Aspekt ergibt sich aus folgender Aussage eines Spätstudierenden: „Ich habe den Unterricht als Chance gesehen, etwas zu lernen, was mich wirklich interessiert und mir etwas bringt. Ich war froh, das machen zu dürfen, es war fast wie ein Hobby“ (Tp42, Gr5). Demnach wäre die konsequente Arbeitshaltung aus der bewussten Entscheidung für das Studium zu erklären. Folglich würde der Nutzen des Lernangebots bewusst reflektiert, mit den verfügbaren zeitlichen Ressourcen abgeglichen und entsprechende Prioritäten gesetzt.

Wie das (im folgenden Abschnitt dargestellte) Fallbeispiel von Frau E. zeigt, gibt es auch Späteinsteiger, die als Anfänger klassifiziert werden können. Als Kinder und Jugendliche hatten sie sich kaum musikalisch betätigt und widmeten sich nun im Rahmen des Studiums erstmals einem Instrument. Weil die „Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter zurückhaltender“ wird (Gembris, 1998, S. 427), war es in diesen Fällen besonders wichtig, eine entspannte Gruppenatmosphäre vorzufinden, in der sie ihre Hemmungen überwinden konnten („hier traue ich mich meine Schwächen zuzugeben“, Tp14, Gr2). Denn gegenüber den langjährigen Instrumentalisten (Umsteigern) waren sie im Bezug auf spielpraktische Erfahrung und musiktheoretische Kenntnisse unterlegen und hatten noch kein gefestigtes Selbstkonzept als Musiker entwickelt. In Vorspielsituationen reagierten sie daher mit innerer Anspannung und Nervosität, was sich auch in den Videoaufnahmen aus dem Unterricht erkennen ließ. Die Anfälligkeit erwachsener Lerner für Lampenfieber, die aus dem Einzelunterricht bekannt ist (siehe 3.2.2.4), konnte durch die Gruppensituation also noch verstärkt werden. Dies galt besonders, wenn ihre Leistungsposition in der Lerngruppe im unteren Bereich lag, so dass die Späteinsteiger mit geringen Vorkenntnissen den leistungsstärkeren Gruppenmitgliedern gegenüberstanden.

Auffällig war auch, dass die „späten Klavieranfänger“ von allen Probanden die höchsten Übzeiten akkumulierten: In Zahlen ausgedrückt übten sie drei bis viermal so viel wie ihre Kommilitonen (siehe 8.3.6). Im Sinne der Biographieforschung ließe sich das so interpretieren, dass sie das in Kindheit und Jugend versäumte „nun mit viel sehr Mühe nachzuholen versuch[t]en“ (Hilbert, 1987a, S. 25). Neben persönlichen Motiven könnten aber auch gruppenbedingte Faktoren („Anschluss nicht verpassen“) eine Rolle gespielt haben. Bekanntermaßen entstehen Lernschwierigkeiten bei Erwachsenen häufig aus der „Diskrepanz zwischen der angestrebten Bewegung, die einfach und natürlich sein sollte, und der eigenen verspannteren“ Körperwahrnehmung (Pabst, 2002, S. 75). So bestand auch in den beobachteten Fällen das Risiko, dass physische Probleme wie Verspannungen oder Schmerzen auftraten, die durch übermäßiges Üben und selbst auferlegten Leistungsdruck noch verstärkt wurden (siehe 8.2.3.1). Als hilfreich wurde in diesem Zusammenhang die individuelle Betreuung durch den Lehrenden in Phasen der Einzelarbeit erlebt („ein kleiner Tipp, das war so richtiger Aha-Effekt“, Tp27, Gr4).

**Herr E: Testperson 10, Lerngruppe 2**

Herr E. (36 Jahre) studiert im vierten Semester Lehramt Sonderschule mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik. In der Grundschule nimmt er an einem Blockflötenkurs teil. Mit etwa 12 Jahren erwirbt er im Rahmen eines VHS-Kurses erste Kenntnisse auf der Gitarre und bildet sich danach autodidaktisch weiter. In der folgenden Zeit spielt er „immer wieder zwischendurch bei besonderen Momenten – Festen, Feiern oder einfach für mich“, übt aber nicht intensiv („ich hatte noch andere Interessen“). Herr G. studiert zunächst an der Fachhochschule Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Musiktherapie. In diesem Rahmen erwirbt er in Gruppenseminaren Kenntnisse auf verschiedenen Schlaginstrumenten (Schlagzeug, Congas etc.), zusätzlich nimmt er extern ein Jahr Schlagzeug-Privatunterricht. Zum Zeitpunkt der Befragung spielt er allerdings nur noch sporadisch. Mit 34 Jahren beginnt er sein Lehramtstudium an der Universität. Er wählt Gitarre als Hauptinstrument, erhält Einzelunterricht und übt wieder häufiger (mehrmals die Woche). Im Gegensatz zu den meisten seiner Gruppenmitglieder hat Herr G. bereits ein Studium abgeschlossen, ist verheiratet und hat Familie. Klavier hat er vorher nicht gespielt.

An der Lehrveranstaltung nimmt er aus „Interesse am Klavierspielen“ teil und um sich auf den Beruf als Grundschullehrer vorzubereiten. Auf die Frage zur Ausgangsmotivation nennt er explizit die Lerninhalte Liedbegleitung und Klavierspiel. Für den Folgekurs entscheidet er sich, weil ihm die „Methode, das Konzept, die Arbeit mit Intervallen“ gefällt und er die schulpraktischen Kenntnisse aus dem ersten Semester vertiefen will.

Seine Übezeiten (1800 bzw. 1675 Minuten) liegen in beiden Semestern weit über dem Durchschnitt, was er im Interview so begründet: „Durch die schnellen Lernerfolge war die Motivation zum Üben oft gegeben, was auch größtenteils geklappt hat.“ Berufliche und familiäre Verpflichtungen beschränken die Übezeiten zwar auf die Abendstunden und das Wochenende. Anhand der Übetagebücher lässt sich jedoch erkennen, dass er die zur Verfügung stehenden Zeiträume konsequent nutzt, auch wenn er den Übeaufwand selbst eher kritisch sieht: „Ich hätte gerne häufiger geübt, wenn da nicht auch andere Alltagsverpflichtungen zu erledigen wären. Ich bin mit meinem Lernfortschritt in dieser relativ kurzen Zeit sehr zufrieden. Mit mehr Übungseinheiten zuhause wäre noch mehr erreichbar gewesen.“ Der Spaß am Klavierspiel und die Lernerfolge lassen eine langfristige Beschäftigung mit den Lerninhalten erwarten, die sich auch nach Kursende fortsetzen sollte: „Ich würde gerne mit dieser Methode weiterarbeiten, da ich das Gefühl habe, dass noch einiges in kurzer Zeit zu verwirklichen wäre. Vielen Dank!“ (Kommentar am Ende des zweiten Semesters).

**Frau F.: Testperson 14, Lerngruppe 2**

Frau F. (37 Jahre) befindet sich im zweiten Semester für Lehramt Grundschule. Auf dem Gymnasium singt sie für zwei Jahre im Schulchor, ein Instrument erlernt sie nicht. Nach der Schule macht sie eine Ausbildung, ist 15 Jahre lang beruflich tätig und bekommt mehrere Kinder. Mit 35 entscheidet sie sich „dann doch noch ihren Traumberuf zu studieren.“ Weil ihr Musik und vor allem das Singen „immer viel Spaß gemacht“ haben, wählt sie Musik als Didaktikfach. An der Universität beginnt sie mit Einzelunterricht Blockflöte, allerdings fällt es ihr schwer, sich zum Üben zu motivieren, da sie „mit der Blockflöte nicht richtig warm“ wird. Als Gründe für die Kursteilnahme gibt sie „Interesse am Klavierspiel“, „Vorbereitung auf den Beruf“ und „Scheinerwerb“ an.

Für die Lehrveranstaltung verwendet sie sehr viel Zeit und akkumuliert extrem viel Übezeit (2223 Minuten). Um den Anschluss an ihre Unterrichtsgruppe nicht zu verlieren („sonst habe ich das Gefühl, ich komme hier nicht mehr mit“), übt sie sehr intensiv: täglich etwa eine halbe Stunde, teilweise auch mehrmals am Tag in kurzen Sitzungen (15-20 Minuten). Probleme bereitet ihr vor allem das beidhändige Spiel und die Koordination der Hände. Außerdem klagt sie häufig über Verkrampfungen und Schmerzen beim Spielen („ich habe mich wohl auch selbst beim Üben zu sehr unter Druck gesetzt bzw. mich vom Gruppendruck leiten lassen“). Trotz der hohen Übezeiten ist sie mit dem Lernerfolg nicht zufrieden („ich hatte das Gefühl, nicht wirklich weiter zu kommen und eher dilettantisch an die Sache heranzugehen“). Obwohl sie sich grundsätzlich in ihrer Gruppe wohl fühlt, ist ihr doch bewusst, „hier die Schlechteste“ zu sein. Dadurch hat sie vor allem in der Anfangsphase große Probleme mit Lampenfieber („das ist bei mir ganz schlimm“), was sich im Kursverlauf aber bessert („weil wir uns mittlerweile kennen“). Im Gegensatz zu den Kollegen hat sie nur geringe musikalische Vorkenntnisse, so dass das Unterrichtstempo für sie eher zu schnell ist und sie sich überfordert fühlt. Trotzdem betont sie, dass ihr die Teilnahme am Projekt großen Spaß gemacht habe. Am Fortsetzungskurs nimmt sie allerdings nicht mehr teil, da der hohe Zeitaufwand zum Üben auf Dauer „nicht mit dem familiären Hintergrund“ zu vereinbaren sei.

### 5.5.4 Die Blasmusiker

Die Biographien der als Blasmusiker kategorisierten Teilnehmer nehmen aufgrund der engen Verknüpfung mit dem Bereich des Laienmusizierens eine Sonderstellung ein. Denn ihr instrumentales Lernen erfolgte weitgehend im oder über den Musikverein, der damit eine zentrale Stellung in den Werdegängen einnahm. Typischerweise verläuft der Lernprozess über „Mitspielen“ in der Musikkapelle und weniger über formelle Unterweisung (Hartogh, 2005, S. 162). Daher ist es nicht erstaunlich, dass viele der Blasmusiker ihre Instrumente im Rahmen der Probenarbeit oder autodidaktisch erlernten. Der Musikverein nahm aber nicht nur eine definierende Rolle in der musikalischen Ausbildung ein, sondern erfüllte auch soziale Funktionen. Nicht selten war die Mitgliedschaft in der Blaskapelle Familientradition, es wurden Freundschaften geknüpft und das Vereinsleben war ein wichtiger Teil der Freizeitaktivitäten.

Im Gegensatz zu den Halb-Profis übernahmen die so kategorisierten Teilnehmer aber keine leitenden Funktionen (z.B. als Ausbilder) und richteten sich beruflich nur im Rahmen des Lehramtsstudiums musikalisch aus. Musizieren verblieb damit weitgehend im Freizeitbereich und wurde „als soziokulturelle Praxis verstanden, die zu zweit oder in der Gruppe ausgeübt wird“ (Hartogh, 2005, S. 162). In diesem Sinne sind sie mit den von Eibach (2003) untersuchten Laienmusizierenden vergleichbar, d.h. ihnen ist das Lernen innerhalb eines „Interaktionskontextes mit anderen Mitspielern“ vertraut (S. 159). Die Situation im Gruppenunterricht stellte somit keine vollkommen neue Art des Lernens dar, sondern knüpfte an vorhandene Erfahrungen an, so dass es den Blasmusikern im Vergleich zu den reinen „Einzelkämpfern“ (z.B. Klavierfortsetzer) leichter fiel, sich in der Gruppensituation zurecht zu finden.

**Frau G: Testperson 3, Lerngruppe 1**

Frau G. (21 Jahre) möchte Hauptschullehrerin werden und studiert im 2. Semester. Erstinstrument ist Klavier, das sie im Grundschulalter beginnt und bis zum Ende der Schulzeit spielt (6-18 Jahre), danach nicht mehr. Die Erinnerung an den Klavierunterricht ist eher negativ besetzt. Sie gibt an, „nie Lust zum Üben“ gehabt zu haben, so dass in den letzten vier Jahren Klavierunterricht (14-18 Jahre) kaum noch geübt wird. Ungewöhnlich ist, dass Klavier ausschließlich im Partnerunterricht an Grundschule und Gymnasium erlernt wurde. Als beste Stücke nennt sie „Mozart C-Dur Sonate“ (mit 15) und „Beethoven-Sonate Opus 49, Nr. 1“ (mit 18).

Im Alter von 11 Jahren bringt sie sich Bariton und Tenorhorn autodidaktisch bei, mit 17 wird Saxophon „selbst erlernt“. Es gibt keine Angaben darüber, ob Eltern, Freunde oder Kameraden im Musikverein dabei unterstützend wirken, klar ist nur, dass Frau B. keinen formellen Unterricht auf den Blasinstrumenten erhält. Es ist anzunehmen, dass musikalisches Lernen in der Ensemblearbeit erfolgt, da Saxophon nur „in der Musikprobe“ geübt wird. Ihr Hauptinstrument Tenorhorn spielt sie fast täglich, Bariton mehrmals die Woche, Saxophon eher seltener. Außerhalb der Universität ist sie musikalisch sehr aktiv. Seit 6 Jahren spielt sie in einer Blaskapelle Tenorhorn, Bariton und Saxophon. Die Übetagebücher zeigen Musikproben und häufige Auftritte mit der Blaskapelle am Wochenende („Prozession spielen“), welche die Übezeit am Klavier einschränken. Insgesamt kommt sie auf 745 Minuten, was etwas unter dem Durchschnitt (714 Minuten) liegt. Sie übt regelmäßig (4-5 Mal die Woche) für knapp 20 Minuten.

Die guten Erfahrungen beim instrumentalen Lernen in Gruppen beeinflussen ihre Kurswahl, denn sie gibt als Teilnahmegrund „Interesse am Gruppenunterricht“ an. Außerdem möchte sie den Schein erwerben und das Klavierspiel wiederaufzunehmen („Interesse am Klavierunterricht“). Insgesamt fühlt sich Frau F. in ihrer Lerngruppe recht wohl („ich habe mich mit allen gut verstanden“) und sozial motiviert („alleine spielen macht keinen Spaß“). Im Gegensatz zum früheren Klavierunterricht begrüßt sie die praxisnahen Lerninhalte: „Dieses Projekt sollte unbedingt weitertgemacht werden. Es macht sehr viel Spaß und man lernt viel dabei. Es ist viel schöner als immer nur Sonaten ... zu üben. Das ist wichtig für den Musiklehrerberuf!“

**Frau H.: Testperson 13, Lerngruppe 3**

Frau H. (26 Jahre) studiert im Hauptstudium Lehramt Sonderschule mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik. Ihr Erstinstrument Klarinette spielt sie seit 17 Jahren. Der örtliche Musikverein vermittelt einen Privatlehrer, so dass sie während der Grundschulzeit (mit 8-10 Jahren) Einzelunterricht erhält, danach spielt sie in der Jugendkapelle und lernt im Rahmen der Ensemblearbeit. Die schwierigsten Stücke (z.B. Klarinettenmuckl) spielt sie mit 24 Jahren. Mit 16 bringt sie sich selbst das Saxophonspielen bei und spielt es seitdem in der Blaskapelle.

An der Universität wählt sie Saxophon als Hauptinstrument und erhält zum ersten Mal formellen Unterricht, wodurch sie fast täglich Saxophon übt, Klarinette wird zum Zeitpunkt der Befragung hingegen seltener (1-2 Mal im Monat) gespielt. Ebenfalls autodidaktisch erlernt sie Gitarre, sie macht keine Angaben zum Anfangsalter, spielt das Instrument jedoch zu Beginn der Lehrveranstaltung noch mehrmals die Woche. Klavier hat sie vor der Kursteilnahme noch nie gespielt. Außerhalb des Studiums ist Frau H. sowohl im instrumentalen als auch vokalen Bereich sehr engagiert. Sie spielt seit 15 Jahre im Musikverein, zunächst in der Jugendkapelle, dann in der Blaskapelle. Außerdem singt sie seit kurzem in einem Gospelchor.

Als Teilnahmemotive gibt sie „Interesse am Klavierspielen“ und „Interesse am Gruppenunterricht“ an. Sie übt 2-3 Mal in der Woche jeweils eine knappe halbe Stunde, so dass ihre Übezeiten mit insgesamt 675 Minuten unter dem Durchschnitt (714 Minuten) liegen. Sie klagt über Zeitmangel und kann die Anforderung des Studiums schlecht mit den notwendigen Übezeiten vereinbaren. Als Klavieranfänger fällt ihr die „Koordination von rechter und linker Hand schwer“, die häufigen Übepausen erschweren den Wiedereinstieg, so dass ihr manchmal die Lust zum Üben fehlt. Andererseits ist ihr aber auch bewusst, dass in der Gruppe einige Schwächen und Fehler unentdeckt bleiben: „Aufgrund des regelmäßigen Übens, war es sicher positiv, bei Nicht- bzw. wenig Üben nicht mit Nicht-Können negativ aufzufallen.“ Im Vergleich zu den Gruppenmitgliedern, die bereits Erfahrung im Klavierspielen haben, schätzt sie die eigene Leistung eher schlechter ein und kritisiert die heterogene Gruppenzusammenstellung: „Ich fand das unterschiedliche Niveau der Gruppenmitglieder störend.“

### **5.5.5 Biographisch bedingte Unterschiede im Übeverhalten**

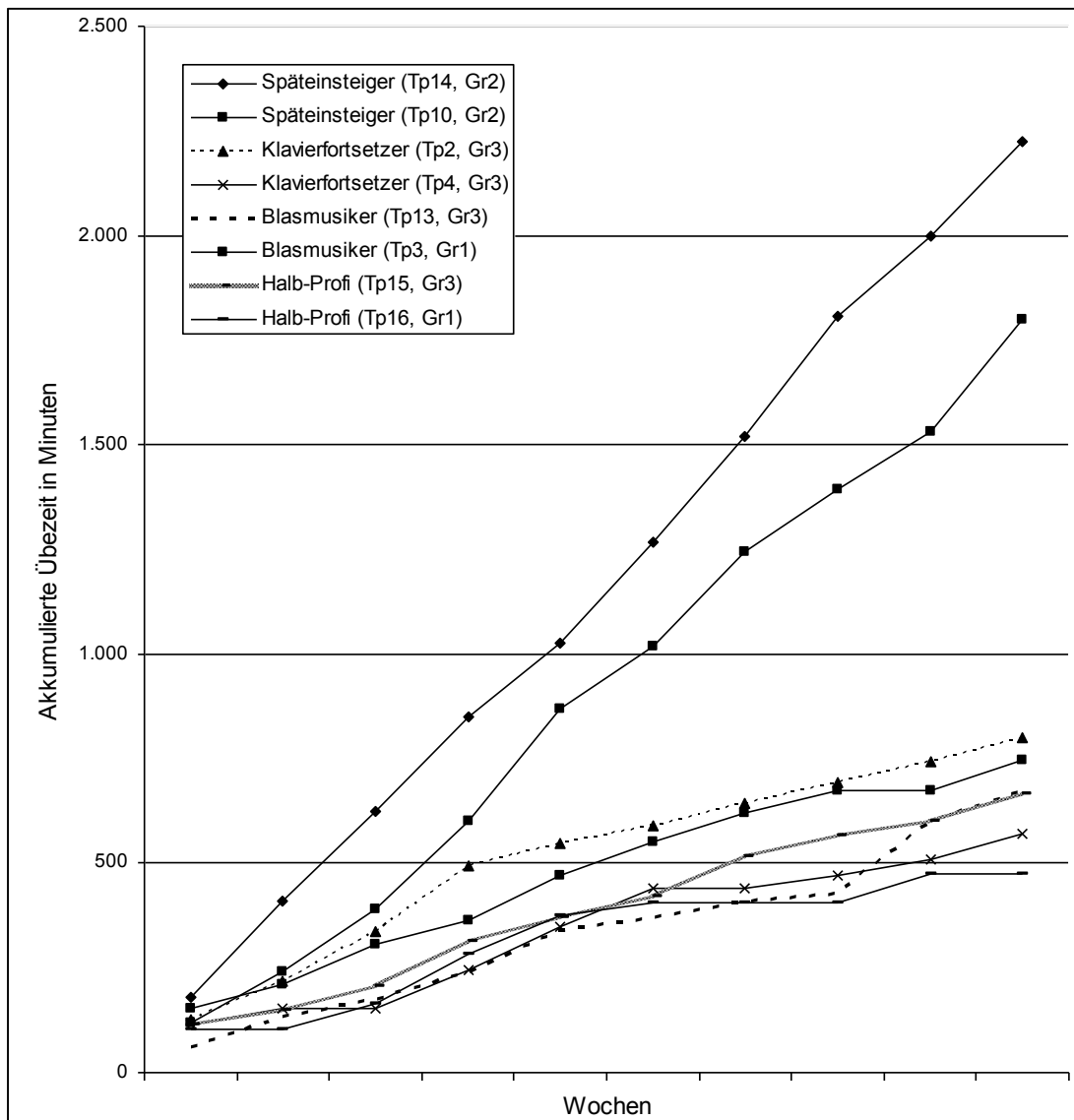
Wie die Fallbeispiele zeigten, unterschieden sich die verschiedenen Typen hinsichtlich ihrer Reaktion auf die Gruppensituation, was sich auf ihre Übezeiten auswirkte. Daher erschien es sinnvoll, die Entwicklung des Übeaufwands im Kursverlauf für die jeweiligen Fallbeispiele graphisch darzustellen (Abb. 11). Die x-Achse der Abbildung gibt die zeitliche Komponente (Wochen) wieder, die y-Achse die akkumulierten Minuten. Ein gleichmäßiger Anstieg deutet auf einen kontinuierlichen Übeaufwand hin, wohingegen ein Abflachen der Kurve auf Pausen verweist, ein starker Anstieg auf verstärktes Üben.

Aus der Abbildung lässt sich erkennen, dass die Späteinsteiger am meisten übten und so bereits nach 4 Wochen mehr Übezeit akkumuliert hatten, als ihre Kommilitonen im gesamten Kursverlauf. Die Arbeitsbelastung durch den Kurs war für die Späteinsteiger daher wesentlich größer als bei den anderen Studierenden. Demgegenüber betrieben die Halb-Profis den geringsten Aufwand. Die Verflachung der Kurve, wie beispielsweise bei Herrn D. (Tp16, Gr1), deutet auf Phasen der Stagnation hin, in denen kaum oder gar nicht geübt wurde, weil mehr Zeit für das Hauptinstrument benötigt wurde.

Bei den Klavierfortsetzern war der Übeaufwand zu Kursbeginn recht gering, im weiteren Verlauf wurde dann aber mehr geübt, was vermutlich damit zusammenhing, dass Lerninhalte (Transponieren, Liedbegleitung) behandelt wurden, die auch für die Pianisten neu waren. Wie die Graphik zeigt, reagierten die Blasmusiker recht unterschiedlich: Frau G. (Tp3, Gr1) übte mit mittlerem Zeitaufwand, der relativ konstant beibehalten wurde, wohingegen sich bei Frau H. (Tp13, Gr3) gegen Kursende Einbrüche zeigten, die dann zu massierten Übesitzungen kurz vor der Abschlussprüfung führten.



Abb. 11: Akkumulierte Übezeiten nach Typen



Abschließend muss noch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Teilnehmer eindeutig einem Typ zuzuordnen waren, sondern dass es viele Überschneidungen und damit Mischformen gab. Bei den Klavierfortsetzern gab es beispielsweise solche, die Klavier nur im Einzelunterricht erlernt und noch nie gemeinsam musiziert hatten und andere, die neben dem Klavierspiel auch in Blaskapellen oder Orchestern aktiv waren und dadurch viel Erfahrung im Ensemblespiel und dem Lernen in Gruppen mitbrachten. Darüber hinaus gab es Teilnehmer, die schon sehr lange nicht mehr gespielt, andere die erst vor kurzem wieder angefangen und solche, die das Klavierspiel auch ohne Unterricht weiter praktiziert hatten. Als weitere Gruppe wären jene abzugrenzen, die erst im Erwachsenenalter mit dem Klavier begonnen und damit einen wesentlich späteren Start hatten als ihre Kollegen. Unter dem Begriff der „Klavierfortsetzer“ war also eine sehr heterogene Gruppe von Personen subsumiert, die als einziges Abgrenzungsmerkmal „mehrjährige Vorkenntnisse auf dem Klavier oder einem anderen Tasteninstrument“ mitbrachte.

In der Zuordnung fehlten Studierende, die ihr Hauptinstrument komplett oder weitestgehend aufgegeben hatten und sich insofern kaum instrumental betätigten. Dies waren in der Regel Studienanfänger, die noch keinen Anspruch auf den im dritten Semester beginnenden Einzelunterricht hatten. Für sie stellte der Kurs eine Möglichkeit dar, die ersten beiden Semester zu überbrücken und Instrumentalunterricht zu erhalten. Grundsätzlich handelte es sich bei diesen Teilnehmern um Umsteiger, da sie in der Vergangenheit ein Instrument erlernt hatten. Im Gegensatz zu den Umsteigern, die ihr Hauptinstrument aktiv betrieben, bestand in dieser Gruppe aber kein zeitlicher Konflikt beim Üben. Nachteilig war hingegen die längere Spielpause, die den Wiedereinstieg erschwerte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass anhand von Fallbeispielen demonstriert werden konnte, wie sich biographische Faktoren auf das Lern- und Übeverhalten im Gruppenunterricht auswirken. Die Darstellung einzelner Prototypen von Lernern bietet eine sinnvolle Ergänzung zu den bereits bestehenden, biographisch orientierten Arbeiten zum Lernen im Erwachsenenalter (z.B. Eibach, 2003; Grimmer, 1988), da sie einen bislang kaum untersuchter Ausbildungsbereich behandelt und quantitative Daten zum Üben einzieht. Die Analyse machte auch deutlich, wie unterschiedlich die musikalischen und biographischen Hintergründe der angehenden Musiklehrer waren, was im Bezug auf den IGU eine große Leistungsstreuung innerhalb der Lerngruppen erwarten ließ. Wie die Teilnehmer auf diese Heterogenität reagierten und ob gruppenspezifische Faktoren ihr Leistungsverhalten förderten oder hemmten, soll in den folgenden Kapiteln behandelt werden.

## 6 Beurteilung des Unterrichts

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Frage danach, wie sich das Lernen in Gruppen aus der Sicht erwachsener Lerner darstellt. Dabei interessiert vor allem, welche Faktoren die Studierenden als leistungsfördernd erleben und welche ihr Lernen einschränken oder hemmen. Zu diesem Zweck wird zunächst analysiert, wie die Studierenden die Unterrichtsbedingungen, Lernmaterialien und -inhalte sowie die Arbeit des Dozenten einschätzen. Daraufhin wird geklärt, welchen Einfluss die Zusammensetzung der Gruppe aus der Sicht des Einzelnen hat und welche Probleme mit den Leistungsunterschieden einhergehen. Abschließend wird versucht, die subjektiv empfundene Heterogenität in den beobachteten Lerngruppen anhand einzelner Variablen (z.B. Selbsteinschätzung der Leistungsposition, gefühlte Überforderung) zu operationalisieren.

### 6.1 Unterrichtsbedingungen

#### 6.1.1 Unterrichtsatmosphäre und soziale Motivation

Das Verhältnis zu den Gruppenmitgliedern wurde im Fragebogen zum Kursende auf einer 5-stufigen Ratingskala erfasst (F15: „Wie fanden Sie Ihre Gruppenmitglieder?“). Grundsätzlich wurden die Kommilitonen sehr positiv eingeschätzt: 92% der Befragten gaben einen hohen (52%) bzw. sehr hohen (41%) Sympathiegrad an, 8% der Bewertungen lagen im mittleren Bereich. Auch in den qualitativen Daten fanden sich zahlreiche Belege für eine freundschaftliche Gruppenatmosphäre: „Alle waren sehr nett und es hat Spaß gemacht, zusammen mit ihnen zu spielen“ (Tp25, Gr4); „Es wäre schön, wenn bei einem Folgekurs wieder alle dabei wären“ (Tp8, Gr2); „Waren alle sehr sympathisch“ (Tp37, Gr6). Dies deckt sich mit Untersuchungen an Musikschulen, in denen die Schüler ihre soziale Zufriedenheit im IGU positiv bewerteten und angaben, sich in der Gruppe wohl zu fühlen und gut mit den anderen Teilnehmern zu verstehen (Schwanse, 2000, S. 144; Grosse, 2006, S. 200).

Die Mehrzahl der Befragten (85%) beantwortete die Frage „Haben Sie außerhalb der Stunde etwas mit ihren Gruppenmitgliedern gemacht?“ (F18) positiv, was ebenfalls als ein Indikator für das gute Verhältnis zu den Kommilitonen betrachtet werden kann. Am häufigsten waren Gespräche über den Unterrichtsstoff (48%) und Erkundigungen nach den Hausaufgaben (40%), die vermutlich direkt vor bzw. nach der Stunde stattfanden. Aber auch zeitaufwändigere Aktivitäten wie gemeinsames Üben (42%) oder gegenseitiges Erklären des Unterrichtsstoffs (31%) wurden von einem recht hohen Anteil der Studierenden aufgeführt.

Kritik an den Gruppenmitgliedern wurde nicht direkt abgegeben, sondern nur im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Vorkenntnissen und den daraus resultierenden ungleichen Leistungsniveaus angedeutet. Auffällig war, dass Probleme weniger dem Verhalten der Kommilitonen angelastet wurden, sondern der inhomogenen Gruppeneinteilung („da ist es klar, dass die anderen einfacher und schneller die Übungen beherrschen“, Tp24, Gr1) oder der unangemessenen Unterrichtsgestaltung („Störend empfand ich manchmal, dass viel Theorieprobleme und -fragen zu

ausführlich behandelt wurden, da ich der Meinung bin, dass alles sehr gut erklärt wurde, aber dennoch einige Teilnehmer länger brauchten, um es zu verstehen. Andererseits ist es natürlich wichtig sofort nachzufragen, wenn man etwas nicht verstanden hat“ (Tp11, Gr2). Dass nicht alle Teilnehmer vollkommen zufrieden mit der Unterrichtssituation waren, lässt sich aus den Antworten auf die Frage „Haben Sie sich normalerweise auf die nächste Kursstunde gefreut?“ (F6) schließen. Zwar kam die Mehrzahl der Studierenden gerne in den Kurs (33% „ja“, 46% „eher ja“), allerdings gab es auch einige, die dem Unterricht mit gemischten Gefühlen entgegensahen. So antwortete knapp ein Fünftel (19%) mit „unentschieden“, in einem Fall gab es eine ablehnende Antwort. Betrachtet man die qualitativen Daten dieser zurückhaltenden Teilnehmer, so wird deutlich, wo die Ursachen für die Unzufriedenheit liegen könnten. Fast alle kritisierten die Zusammensetzung ihrer Lerngruppe („Unterschiede in der Gruppe zu groß“, Tp51, Gr5) und die daraus entstehenden Leistungsunterschiede. Die meisten fühlten sich manchmal oder oft überfordert, allerdings fielen in diese Kategorie auch Studierende, die deutlich unterfordert waren („Es war manchmal etwas langweilig, weil ich schon wesentlich mehr konnte als die anderen“, Tp4, Gr3). Daraus lässt sich folgern, dass das Ausmaß der erlebten Leistungsunterschiede eine entscheidende Rolle für die Befindlichkeit im Unterricht spielte. Dies entspricht den im Theorieteil erörterten Befunden zum optimalen Verhältnis von Leistungsunterschieden in Lerngruppen (Köhler-Effekt) (siehe 2.3.2.1.2)

Die Arbeitsatmosphäre sollte in die Beurteilung einbezogen werden, da sie erwiesenermaßen in engem Zusammenhang mit der Lehrveranstaltungszufriedenheit von Studierenden steht (Westermann, 2006, S. 759). In den Interviews beschrieben die Teilnehmer die Atmosphäre mit Begriffen wie „ruhig“, „locker“ oder „entspannend“. Auch die Videoaufnahmen aus dem Unterricht belegten das angenehme Lernklima, welches konzentriertes Arbeiten der Beteiligten ermöglichte. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Daniel (2005), der Studierende einer australischen Universität zum IGU befragte („open and friendly nature of classes“, S. 282). Im Gegensatz zum Musikschulbereich, wo Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen sowohl aus Schüler- (Schwanse, 2000, S. 108) als auch aus Lehrerseite (Hofstätter, 2002, S. 10) als großer Nachteil des IGU empfunden werden, gab es in der Lehrveranstaltung keinerlei derartigen Probleme, was in Anbetracht des Alters der Teilnehmer und des universitären Kontexts nicht verwunderte. Sicherlich trug auch der Lehrer zur Schaffung der produktiven Arbeitsatmosphäre bei, was die angehenden Pädagogen durchaus honorierten. So schilderten sie den Dozenten als „motivierend“, „nett“, „begabt“, „geduldig“ und „verständnisvoll“. Einige stellten lobend heraus, dass er bei Fehlern keinen Leistungsdruck ausübe und auf alle eingehe, indem er die Aufgabenstellung entsprechend dem Leistungsniveau des Einzelnen differenziere (siehe 6.4).

Wie bereits im theoretischen Teil erörtert, wird die soziale Motivation als einer der gruppenspezifischen Vorteile angesehen. Damit ist ein Lernanreiz gemeint, der nicht direkt leistungsbezogen ist, sondern sich aus sozialen Interaktionen entwickelt (siehe 2.3.1.1.2). Dies spielt nicht nur für jüngere Schüler eine Rolle, sondern ist gerade auch bei erwachsenen Lernern ein entscheidender Aspekt des IGU und Anreiz zur Kursteilnahme (Gembris, 1998, S. 427). Wie oben beschrieben, waren die Interaktionen der Teilnehmer zwar hauptsächlich fachspezifisch bedingt, jedoch redete mehr als ein Drittel der Studierenden (36%) mit den Kollegen auch über private Dinge. Einige Teilnehmer verstanden den Gruppenunterricht als Gelegenheit „Kontakte mit anderen

Musikinteressierten“ (Tp29, Gr5) zu knüpfen und den „Austausch mit Gleichgesinnten“ (Tp23, Gr2) zu fördern. Andere schätzten das ungezwungene Gespräch vor Stundenbeginn: „Wir haben das Semester reflektiert und gelacht“ (Tp21, Gr3). Aus ihren Aussagen lässt sich erschließen, dass das Besprechen von persönlichen Erfolgen und Schwierigkeiten zur Entlastung beitrug und das Lernen erleichterte: „Außerdem ist es beruhigend zu hören, dass andere auch Schwierigkeiten haben“ (Tp16, Gr1).

Gleiches gilt für die Unterrichtssituation selbst, in der soziale Aspekte den Stressabbau begünstigten. Dabei wurde die Erfahrung, nicht allein auf sich gestellt zu sein, als entlastend erlebt: „Man fühlt sich mit seinen momentanen Schwierigkeiten beim Klavierspiel nicht alleine“ (Tp5, Gr2). Auch das gemeinsame Spiel („man ist nicht so unter Druck“, Tp10, Gr2) oder der Vergleich mit anderen („man ist nicht der Einzige, der ab und zu falsch spielt“, Tp11, Gr2) wirkten positiv. Dies ist auch aus lernpsychologischer Sicht bedeutsam, denn gerade bei komplexen Aufgaben können negative Assoziationen die Leistungsfähigkeit herabsetzen und den Lernprozess hemmen. Dagegen trägt das Gefühl von Sicherheit dazu bei, die Lerninhalte mit angenehmen Erfahrungen zu verknüpfen und eine langfristige Motivation aufzubauen.

Ein in den Kommentaren besonders häufig thematisierter Aspekt, der im Zusammenhang mit sozialer Motivation steht, war der Spaß beim Unterricht: „Insgesamt hatte ich viel Spaß und bin erstaunt darüber, wie viel ich in so kurzer Zeit gelernt habe“ (Tp12, Gr3); „Wir waren alle nicht perfekt und über Fehler konnte gelacht werden. Das hat Spaß gemacht“ (Tp46, Gr6). Auch in der quantitativen Bewertung gaben fast alle Teilnehmer an, dass ihnen der Unterricht viel (63%) oder sehr viel (33%) Spaß gemacht habe, nur zwei Teilnehmer bewerteten den Punkt im mittleren Bereich. Spaß bereiteten zum einen gruppenunterrichtstypische Aspekte wie „das gemeinsame Spiel“, „der Zusammenklang aller Stimmen“ und das „sich gegenseitig Ergänzen“, welche als besonders angenehm empfunden wurden, zum anderen die Unterrichtssituation selbst („lockere Atmosphäre“, „Spaß mit den Gruppenmitgliedern“, „sympathischer Dozent“).

### 6.1.2 Gruppengröße

Über die optimale Gruppengröße gibt es in der Literatur unterschiedliche Auffassungen, die von Alter, Leistungsstand und Instrumentalfach der Lernenden abhängig sind (siehe 2.3.3.1). Obwohl bislang kein empirischer Beleg für einen direkten Zusammenhang zwischen Größe und Unterrichtsqualität bzw. Lernerfolg im IGU vorliegt (Jackson, 1980), tendieren Gruppenunterrichtslehrer eher zu kleineren Teilnehmerzahlen (3-4 Schüler) (Schwanse, 2000, S. 116). Die Entwicklung der Gruppenstärken an öffentlichen Musikschulen zeigt, dass der Trend ebenfalls in diese Richtung geht (Grosse, 2006, S. 25). Im Vergleich zu Musikschulen war die hier untersuchte Gruppenstärke von acht Studierenden relativ groß und in der Unterrichtspraxis für das Fach Klavier daher eher ungewöhnlich. Aus diesem Grund sollte erfasst werden, wie die Testpersonen die (vermeintlich große) Gruppenstärke wahrnehmen und ob der Wunsch nach Veränderung besteht.

Der überwiegende Teil der Studierenden (79%) war mit der Gruppenstärke zufrieden und wünschte keine Veränderung (F14: Mit wie vielen Studierenden hätten Sie am liebsten Unterricht im Schulpraktischen Spiel?). Dies verdeutlichten auch die positiven Kommentare zur Gruppenstärke: Zum einen wurde die Qualifikation des Lehrers herausgestellt, dem es gelang, alle Beteiligten im Unterricht zu integrieren, so dass keiner „auf der Strecke blieb.“ Zum anderen erforderte

die Durchführung gruppenspezifischer Unterrichtselemente eine bestimmte Mindestgröße, was als vorteilhaft erachtet wurde: „Die Gruppenstärke von acht Teilnehmern empfinde ich als optimal, da sowohl Partner-, wie auch Einzelübungen gut durchführbar und überschaubar gestaltet werden können“ (Tp35, Gr4); „Vier bis fünf sollten es aber denke ich schon immer mindestens sein“ (Tp31, Gr7). In einem Fall wurde zwar eine größere Gruppe in Kombination mit häufigerem Unterricht („wöchentlich 90 Minuten“) gewünscht, in der Regel bestand aber nicht das Bedürfnis nach Vergrößerung („Mehr nicht, ist gut so“, Tp15, Gr3). In mehreren Fällen wurde die gewünschte Gruppenstärke von der Heterogenität der Lerngruppe abhängig gemacht. Je größer die diese war, desto geringer sollte die Gruppenstärke sein: „Ich denke [die Gruppenstärke] ist dann ein Problem, wenn die Gruppe heterogener ist. Aber dadurch, dass wir alle auf einem Niveau waren, war das überhaupt kein Thema“ (Tp50, Gr7). Diese Ergebnisse decken sich mit Studien an Musikschulen (Grosse, 2006, S. 51; Schwanse, 2000, S. 112), wo der überwiegende Teil der Lerner ebenfalls zufrieden mit der Gruppenstärke war. Dabei ist anzumerken, dass die durchschnittliche Gruppenstärke an Musikschulen mit 3-4 Schülern in der Regel deutlich kleiner ist, als in den hier untersuchten Lerngruppen mit acht Studierenden. Insofern zeigt das Ergebnis, dass für die Lerner auch größere Lerngruppen zufriedenstellende Unterrichtsbedingungen bieten können.

Eine kleinere Lerngruppe hätte knapp ein Fünftel der Teilnehmer (17%) bevorzugt, in einem Fall wurde Einzelunterricht gewünscht. Im Fragebogen bestand die Möglichkeit, anzugeben, wie klein die Gruppe sein sollte, wobei die gewünschte (kleinere) Gruppengröße im Mittel bei 3.6 Teilnehmern lag, mit Werten zwischen zwei und fünf Teilnehmern. Interessanterweise wünschte die Hälfte der Mitglieder aus Lerngruppe 1 eine Verkleinerung, was verhältnismäßig hoch war. In den Lerngruppe 2 und 5 äußerte hingegen keiner der Beteiligten den Wunsch, mit weniger Studierenden Unterricht zu haben, was im Abschnitt zur Heterogenität der Lerngruppen weiter verfolgt wird (siehe 6.5.2).

Grosse (2006) weist im Bezug auf die Gruppengröße darauf hin, dass mit zunehmender Teilnehmerzahl bestimmte Unterrichtsaspekte wie persönliche Zuwendung, Freude am Unterricht oder Zufriedenheit schlechter bewertet werden (S. 51). Aus diesem Grund wurde mit Hilfe von U-Tests nach Mann-Whitney überprüft, ob Teilnehmer, die sich kleinere Gruppen wünschten die Aspekte Spaß am Unterricht, Vorfriede und Einschätzung der Gruppenmitglieder schlechter einschätzten (Tab. 8). Diese ergaben signifikante Unterschiede im Bezug auf die Variable *Spaß im Unterricht*, auch die *Einschätzung der Gruppenmitglieder* war tendenziell schlechter. Wer die Gruppenstärke als zu groß empfand, hatte also weniger Freude beim Lernen und fühlte sich tendenziell nicht so wohl in der der Lerngruppe. Die Begründung hierfür ergibt sich aus den qualitativen Daten: Leistungsschwächere Teilnehmer beklagten das zu schnelle Unterrichtstempo und die geringe Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Einzelnen. Problematisch war vor allem, dass mit zunehmender Gruppenstärke die individuelle Fehlerkorrektur erschwert wurde und auf Einzelkontrolle zurückgegriffen werden musste: „Als nachteilig habe ich empfunden, dass man, wenn alle zusammen gespielt haben, sich selbst nicht gehört hat (oder schlecht) und teilweise sich selbst nicht kontrollieren konnte.“ Wurde jedem Teilnehmer die Möglichkeit für ein Einzelvorspiel gegeben, erhöhte sich der Zeitaufwand erheblich, was besonders für leistungsschwächere Teilnehmer verlorene Zeit darstellte („Es dauert lange, bis jeder einzeln etwas vorgespielt hat. 60 Minuten [Unterrichtszeit] sind zu kurz“, Tp7, Gr1). Im zweiten Semester, in dem in 90-minütigen

Sitzungen unterrichtet wurde, wünschten hingegen weniger Teilnehmer eine Verringerung der Gruppenzeit.

Tab. 8: Gruppengröße und Einschätzung des Unterrichts, U-Test nach Mann-Whitney

N = 52	Zufrieden mit Gruppen- größe (n = 41)		Wunsch nach Verkleinerung der Lerngruppe (n = 9)		Mann- Whitney U
	M	Mdn	M	Mdn	
Spaß am Unterricht (F4)	4.39	4	3.89	4	105.5*
Vorfremde auf den Unterricht (F6)	4.17	4	3.89	4	141
Einschätzung der Gruppenmit- glieder (F15)	4.51	5	4.11	4	119.5 <sup>a</sup>

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende. Aufteilung der Stichprobe nach F14: „Mit wie vielen Studierenden hätten Sie am liebsten Unterricht im Schulpraktischen Spiel?“

<sup>a</sup>p = 0.066

\*p < .05.

Auffällig war auch, dass in heterogenen Lerngruppen deutlich mehr Unterrichtszeit zur Bearbeitung der Lerninhalte benötigt wurde, weil die Leistungsunterschiede durch individuelle Betreuung beim Einzelspiel oder zusätzliche Erklärungen ausgeglichen werden mussten („Warten bis sämtliche Fragen beantwortet waren, kostete viel Zeit“, Tp11, Gr2). Dies deutet darauf hin, dass neben der Heterogenität der Lerngruppe auch die Dauer der Unterrichtseinheiten die Bewertung der Gruppenstärke beeinflusste. Anhand eines Chi-Quadrat-Tests wurde daher überprüft, ob die Variable *Zufriedenheit mit der Gruppenstärke* bei 60-minütigen Unterrichtseinheiten (erstes Semester) schlechter eingeschätzt wurde als bei 90-minütigen Sitzungen (zweites Semester). Ein signifikanter Unterschied konnte nicht nachgewiesen werden ( $p = .22$ ), d.h. die Gruppenstärke wurde bei 90-minütigen Unterrichtseinheiten nicht besser eingeschätzt.

Insgesamt gesehen scheinen die Vorteile des Gruppenunterrichts (Schutz innerhalb der Gruppe, angenehme Atmosphäre, Spaß beim gemeinsamen Lernen, Motivation) für die Teilnehmer entscheidender zu sein als Einschränkungen durch die große Lerngruppe. Folglich hat die Gruppengröße einen geringeren Einfluss auf den Lernerfolg und die Zufriedenheit als andere Faktoren wie beispielsweise eine heterogene Gruppenzusammensetzung („Gruppengröße war gut, sollte homogener sein“, Tp42, Gr5).

### 6.1.3 Dauer und Rhythmus der Unterrichtseinheiten

Im ersten Semester wurde wöchentlich für 60 Minuten unterrichtet, im zweiten Semester alle 14 Tage für 90 Minuten. Die Teilnehmer äußerten sich zu Unterrichtsdauer und -rhythmus in den offenen Fragen (Fragebogen zum Kursende) und in den Interviews, Fortsetzer wurden in den Interviews zum direkten Vergleich aufgefordert.

60-minütige Unterrichtseinheiten wurden in der Regel als zu kurz empfunden. Die Argumentation der Studierenden bezog sich dabei auf verschiedene Punkte: Zum einen käme eine Verlängerung der Unterrichtszeit dem Wunsch nach Vertiefung und praxisbezogener Anwendung sowie größerer individueller Zuwendung nach. In schülergelenkten Phasen könnten neue Lerninhalte

eingübt und gefestigt werden: „Bereits Gelerntes sollte im gemeinsamen Musizieren in der Gruppe öfter vorgetragen werden, dadurch versprache ich mir mehr Erfolgserlebnisse und noch mehr Spaß im Unterricht“ (Tp27, Gr4). Ruhephasen mit Kopfhörereinsatz, in denen die Studierenden Aufgaben alleine oder zu zweit bearbeiteten, gäben dem Lehrer Gelegenheit auf Probleme des Einzelnen einzugehen: „Ich hätte mir oft Phasen im Unterricht gewünscht, in denen individuelles Üben mit anschließender Lehrerkorrektur möglich gewesen wären“ (Tp25, Gr4). Zum anderen stünde bei einer Stundendauer von 90 Minuten mehr Zeit für zusätzliche Unterrichtsinhalte wie Ensemblespiel oder Improvisation zur Verfügung. Ein Anwachsen des Lernstoff sollte allerdings vermieden werden: „Mehr Zeit für die gleiche Stoffmenge, die wir in diesem Semester in 60 Minuten bewältigen mussten. Damit wäre auch mehr Zeit, um mit den anderen zusammen etwas zu spielen bzw. für Ensemblestücke“ (Tp5, Gr2).

Im zweiten Semester wurden die Vorteile der 90-minütigen Unterrichtseinheiten reflektiert: Der Dozent hatte mehr Zeit für individuelle Betreuung und Hilfestellung, Lerninhalte konnten ausführlicher erklärt, und alleine oder mit einem Partner eingeübt werden. Im Vergleich der Unterrichtszeiten äußerte sich ein Fortsetzer wie folgt: „90 Minuten war besser, dass er ab und zu rumgegangen ist und geschaut hat, wenn wir etwas probiert haben. Er konnte auch besser auf Fragen eingehen“ (Tp23, Gr2). Kritik bezog sich auf die gestiegene Stoffmenge pro Unterrichtseinheit. Wurde sehr viel Neues erarbeitet, kam es am Ende der Stunde zu Konzentrationsproblemen: „Irgendwann hat das Hirn dicht gemacht und dann ging nichts mehr“ (Tp33, Gr7). Außerdem erforderte der gestiegene Übeaufwand diszipliniertes und regelmäßiges Arbeiten zu Hause („wir haben viel mehr Sachen gemacht und bis man die geschafft hat, habe ich 14 Tage gebraucht“, Tp51, Gr5), was nicht immer bewerkstelligt wurde („Da kommt man mit dem Üben gar nicht mehr hinterher“, Tp40, Gr7). Überraschenderweise empfanden nicht alle Teilnehmer die verlängerte Unterrichtszeit als ausreichend, wenngleich die Zeitknappheit in diesen Fällen weniger im Zusammenhang mit der Dauer der Unterrichtseinheiten stand, sondern mit Leistungsunterschieden und unangemessenem Lerntempo des Dozenten: „Die Zeit war eher zu kurz, so konnten wir nicht alles machen, was geplant war“ (Tp25, Gr4); „Wenn etwas Neues gelernt wurde, hätte ich persönlich noch etwas mehr Zeit für die eigene Umsetzung gebraucht“ (Tp37, Gr6).

Beim Unterrichtsrhythmus gingen die Meinungen der Befragten auseinander, es gab keine eindeutige Bevorzugung. Etwas über die Hälfte befürwortete den vierzehntäglichen Rhythmus, da damit das Übensum besser eingeteilt werden konnte, was zur Einübung und Festigung der Lerninhalte notwendig erschien. Für Teilnehmer ohne Klavier bot der freie Tag zudem eine gute Möglichkeit zum Üben im Unterrichtsraum: „Das ist von den Übemöglichkeiten besser, weil ich kein Klavier zu Hause hatte. Da konnte ich Mittwoch üben“ (Tp52, Gr4). Andererseits begünstigte der längere Abstand zwischen den Stunden die Prokrastination und verleitete zum Verschieben des Übens: „Ich glaube man wartet schon eher zwei Tage ab, bis man das erste Mal übt und denkt, das ist nicht so schlimm“ (Tp51, Gr5). In der Rückschau wurde der Überzwang beim wöchentlichen Rhythmus als effektiver bewertet. In Einzelfällen wurde der Wunsch nach noch intensiverem Unterricht geäußert, der zweimal die Woche bzw. jede Woche 90 Minuten stattfinden sollte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden in der Regel längere Unterrichtseinheiten (90 Minuten) bevorzugten, in denen genügend Zeit zur Vertiefung und Anwendung der Lerninhalte bestand. Im Hinblick auf die relativ große Gruppenstärke boten diese mehr



Spielraum für persönliche Zuwendung und Binnendifferenzierung. Hinsichtlich der Motivation und Übedisziplin wurde der wöchentliche Rhythmus als vorteilhafter eingeschätzt, allerdings unter der Prämisse, dass die behandelte Stoffmenge das Zeitbudget der Studierenden berücksichtigte.

## 6.2 Unterrichtsmaterialien

Das Unterrichtsmaterial sollte sowohl die musikalischen Präferenzen der erwachsenen Lerner als auch die spezifischen Anforderungen der unterrichtspraktischen Lerninhalte berücksichtigen, denn die angehenden Pädagogen brachten – zumindest teilweise – klare Vorstellungen über Anwendbarkeit des Erlernen in der späteren Unterrichtspraxis mit (siehe 5.2). Die Einschätzung des Unterrichtsmaterials war für die Untersuchung auch deshalb von Bedeutung, weil sich die Zufriedenheit mit der Spielliteratur nachweislich auf die Übemotivation auswirkt (Gellrich, 1998, S. 228; Grimmer & Schroth, 2004, S. 24).

Der Großteil der gespielten Stücke stammte aus dem Lehrwerk *Keys 4 Music*, das von den Studierenden überwiegend positiv (42%) bzw. sehr positiv (29%) bewertet wurde (F2: „Wie fanden Sie die Stücke, die sie im Unterricht gelernt haben?“). Vor allem die abwechslungsreiche und ansprechende Liedauswahl, die über das klassische Repertoire hinausging, gefiel den Teilnehmern: „Die Stücke waren sehr ansprechend – nicht nur klassisch“ (Tp6, Gr1); „Es ist viel schöner als immer nur Sonaten [sic!] z.B. von Bach zu üben“ (Tp3, Gr1). Gleichwohl trafen die ursprünglich für einen anderen Zweck bestimmten Stücke nicht den Geschmack aller. So lag ein Viertel der Bewertungen nur im mittleren Bereich, 4% der Befragten mochten die Stücke gar nicht. Kritisiert wurde vor allem die intensive Beschäftigung mit wenigen Stücken im Rahmen von Transpositionsübungen und die beschränkte Liedauswahl: „Ich finde, wir haben nur sehr wenige Stücke gelernt, die dafür in allen Tonarten. Ich hätte gern mehr verschiedene Stücke (beidhändig) gelernt“ (Tp40, Gr7); „Nicht ein Lied so lange üben müssen“ (Tp43, Gr5). Teilnehmer mit Vorkenntnissen bemängelten den geringen musikalischen Anspruch, der im Gegensatz zur fortgeschrittenen Literatur auf dem Hauptinstrument stand („Die Stücke waren dem Zweck sehr gut angemessen, aber nicht interessant um zu spielen, um zu musizieren“, Tp4, Gr3), wünschten sich anspruchsvolleres Übematerial („Ich würde mir einen echten Fortgeschrittenenkurs wünschen, der über die einfachen Lieder hinausgeht“, Tp29, Gr5) oder fühlten sich von den (Anfänger-)Stücken etwas unterfordert.

Die Bewertung der *Übungs-CD* fiel ebenfalls gemischt aus (F3: „Wie fanden Sie die Übungs-CD?“). Zwar war auch in diesem Fall die Mehrzahl der Benutzer zufrieden und bewertete die CD mit gut (40%) bis sehr gut (25%), allerdings gab auch ein Fünftel der Befragten mittlere bzw. schlechte Bewertungen ab und 14% verwendeten die CD sogar überhaupt nicht. Gründe für die uneinheitliche Bewertung erschließen sich aus den Kommentaren zum Umgang mit der CD. Als positiv und motivierend wurden der Spaß am Üben mit CD und die ansprechenden Arrangements herausgestellt („Übe-CD sehr abwechslungsreich gestaltet, ist Hilfe und Ansporn für Anfänger, bei denen es noch nicht so toll klingt“, Tp6, Gr1). Für schwächere Lerner stellte die Verwendung der CD jedoch eine Herausforderung dar. Sie benötigten mehr Zeit für ihren Einsatz, weil Finger und Tasten erst in Position gebracht und kontrolliert werden mussten: „Wenn ein Stück auf der CD unvermittelt – also ohne Vorspiel – beginnt, ist das für mich nicht so günstig da mir nicht die

nötige Zeit bleibt, mich nach Einschalten des Geräts ans Klavier zu setzen und meine Finger auf die Tasten zu legen“ (Tp5, Gr 2). Stücke im schnellen Spieltempo fielen aufgrund der mangelnden Fingerfertigkeit sehr schwer und konnten nur bedingt mitgespielt werden („Nach CD spielen zu schnell. Verkrampfte Haltung“, Tp14, Gr2). Als weiterer Kritikpunkt wurde angeführt, dass die zu spielenden Tonarten sich nicht eindeutig aus dem Notentext erschließen ließen und daher über das Gehör gefunden werden mussten, was für Lerner mit geringer Spielpraxis sehr schwierig war („die CD wechselt die Tonart ohne anzusagen, in welche sie wechselt und deswegen dauert es oft zu lange bis man den Ausgangston gefunden hat“, Tp18, Gr2). Für ungeübte Spieler war dies recht zeitaufwendig und frustrierend, was zur Folge hatte, dass die CD nicht weiter zum Üben genutzt wurde. Die angesprochenen Schwierigkeiten könnten durch einen verstärkten Einsatz der CD im Unterricht oder genauere Übeanleitungen verbessert werden („wie wir die CD einsetzen sollten, war mir nicht ganz klar“, Tp9, Gr1).

Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Variablen *Zufriedenheit mit der Spielliteratur* bzw. *Zufriedenheit mit der Übungs-CD* und motivationalen Faktoren (Spaß am Unterricht, Vorfreude, Übemotivation, Umsetzung des Gelernten) wurden Rangkorrelationen berechnet (Tab. 9). Dabei korrelierte die Einschätzung der *Spielliteratur* signifikant mit den Variablen *Übemotivation*, *Vorfreude* und *Spaß am Unterricht*. Studierende, denen die gespielten Stücke gefielen, hatten auch mehr Lust zum Üben und kamen lieber in den Unterricht, zudem gelang ihnen die Umsetzung des Gelernten zu Hause besser. Bei der Bewertung der *Übungs-CD* waren die Korrelationen schwächer ausgeprägt und nicht signifikant. Zur Interpretation der Ergebnisse ist eine Arbeit von Weidenbach (1994) interessant, in der die Nutzungsmöglichkeiten computergestützter Lern- und Übehilfen am Klavier bei College-Studenten untersucht wurden. Dabei profitierten leistungsschwächere Lerner vom computergestützten Üben, wohingegen die leistungsstärkeren Kommilitonen selbstgesteuertes Üben bevorzugten und weniger Hilfestellung von außen benötigten (S. 52). Überträgt man diese Befunde auf die hier untersuchte Gruppe, könnte eine benutzerfreundliche CD gerade schwachen Gruppenmitgliedern das Üben erleichtern und dem Problem der mangelnden Zuwendung entgegenwirken.

Tab. 9: Unterrichtsmaterialien und motivationale Faktoren, Rangkorrelation  $r_s$

N = 52	Spielliteratur (F2)	Übungs-CD <sup>a</sup> (F3)
Spaß im Unterricht (F4)	.53**	.43**
Vorfreude auf den Unterricht (F6)	.46**	.26
Motivation zum Üben (F5a)	.49**	.27
Umsetzung des Gelernten (F5d)	.35*	.28

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende.

<sup>a</sup> Werte für Übungs-CD beziehen sich auf ein n = 45, da Missing Data.

\*p < .05. \*\*p < .01.

Das Zusatzmaterial wurde nicht quantitativ beurteilt, allerdings ergaben sich aus den Kommentaren Hinweise zum Thema. So wünschten sich die Teilnehmer vor allem Arbeitsblätter zur Musiktheorie. Lerner, die wenig Übung im Notenlesen und -schreiben hatten, benötigten viel Zeit zum Abschreiben von der Tafel und konnten währenddessen den Erläuterungen des Dozenten nicht

mehr folgen. Arbeitsblätter würden helfen, das Besprochene übersichtlich darzustellen und Verständnisschwierigkeiten zu reduzieren. Der Einsatz von vorgefertigten Erläuterungen zur Musiktheorie wäre vor allem bei einer kurzen Unterrichtsdauer von 60 Minuten angebracht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Lehrwerk von der Mehrzahl der Befragten gerne verwendet wurde und auch die Liedauswahl zum Üben anregte. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmaterialien und motivationalen Faktoren. Für unterrichtspraktische Lerninhalte (Liedbegleitung, Blattspiel) und Musiktheorie sollten, schon aus zeitlichen Gründen, zusätzliche Arbeitsblätter bereitgestellt werden. Die Begleit-CD gefiel den Studierenden zwar insgesamt gut, wurde aber aufgrund mangelnder Spielanweisungen und Benutzerfreundlichkeit als Hilfsmittel beim Üben zu Hause nur wenig genutzt, was einige Teilnehmer bedauerten. Es wäre daher sinnvoll, die Anwendung der Begleit-CD im Unterricht einzuüben (richtiges Einsetzen, Transponieren) und auf diese Weise Hilfestellungen zu geben. Leistungsschwächeren Anwendern könnten unterschiedliche Spiel-Geschwindigkeiten, Vorspiele oder leicht erkennbare Einsätze den Umgang erleichtern und das Üben unterstützen.

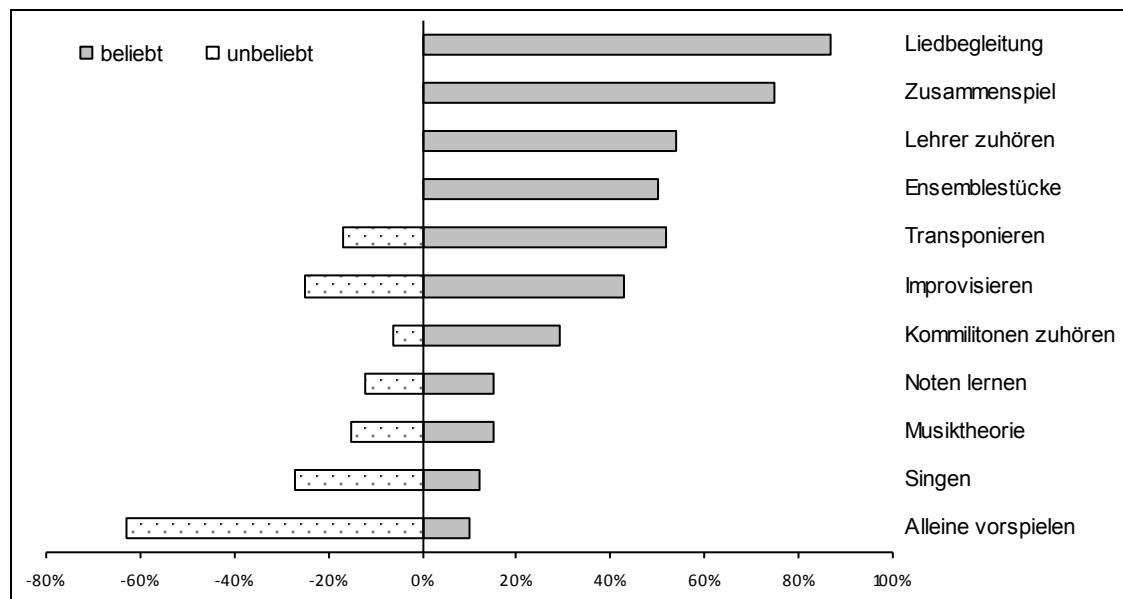
### 6.3 Unterrichtsinhalte

Die Frage danach, welche Unterrichtsgegenstände behandelt werden, ist ein zentraler Aspekt in der Diskussion um die Vor- und Nachteile der verschiedenen Unterrichtsformen. Wie im Theorie-Teil besprochen, werden dem IGU verschiedene Lernfelder zugewiesen, die für das Lernen in der Gruppe „geradezu prädestiniert“ erscheinen (Ernst, 1992, S. 21) (siehe 2.2.2.1). Neben der effizienteren Vermittlung musiktheoretischer Inhalte, werden in diesem Zusammenhang vor allem gruppenorientierte Lerntechniken wie Improvisation, Ensemblespiel, Singen und rhythmische Spiele sowie Gehörbildung genannt (Kitzelmann, 1996, S. 97). Im Gegensatz zum Klaviergruppenunterricht an Musikschulen, bei dem das Erlernen des Instruments und die Erarbeitung von Sololiteratur im Vordergrund stehen, hat das Schulpraktische Spiel an der Universität eine berufsvorbereitende Zielsetzung. Insofern ergeben sich auch für die Unterrichtsinhalte andere Schwerpunkte. Neben allgemein-instrumentalen Fertigkeiten (z.B. Spieltechnik, Körperschulung) sollen vor allem berufsbezogene Themenbereiche wie Liedbegleitung, Transposition und Blattspiel erlernt und eingeübt werden. Auch der musiktheoretische Bereich ist wesentlich stärker gewichtet als im traditionellen Klavierunterricht, der auf das Spiel von Repertoirestücken ausgelegt ist. In diesem Sinne umfasste die Lehrveranstaltung viele Lernfelder, die, laut der einschlägigen Literatur, für die effiziente Vermittlung in der Gruppe geeignet waren. Ob sich dies auch aus der Sicht der Lernenden so darstellte, sollte in der Untersuchung geklärt werden.

Die Einschätzung der Unterrichtsgegenstände wurde im Fragebogen zum Kursende anhand vorgegebener Kategorien erfasst (F10 und F12: „Was haben Sie im Unterricht gerne/nicht gerne gemacht?“). Die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung sind in Abb. 12 zusammengestellt. Die Zusammenschau der positiven und negativen Nennungen gibt Aufschluss darüber, wie beliebt bzw. unbeliebt die einzelnen Unterrichtsinhalte waren. Dabei überwogen die positiven Einschätzungen deutlich: Es gab 219 positive und 81 negative Nennungen. Dies stützt die Annahme, dass der Gruppenunterricht insgesamt gut bewertet wurde und das Lernen mit positiven Gefühlen verbunden war.

Eindeutige Aussagen ließen sich zu den Bereichen „Liedbegleitung“, „Zusammenspiel“, „dem Lehrer zuhören“ und „Ensemblestücke“ machen. Keiner der Befragten gab hier eine negative Bewertung ab. „Transponieren“, „Improvisieren“ und „den Anderen zuhören“ waren ebenfalls recht beliebte Unterrichtsinhalte, allerdings gab es auch negative Stimmen. Sehr gemischt waren die Meinungen zur „Musiktheorie“ und zum „Noten lernen“, wo die Antworten gleich stark in beide Richtungen tendierten. Am schlechtesten schnitten die Kategorien „Alleine vorspielen“ und „Singen“ ab, in denen die negativen Nennungen vorherrschten.

Abb. 12: Einschätzung der Unterrichtsinhalte durch die Studierenden



*Anmerkungen.* Prozentuale Häufigkeitsauszählung der Antworten auf die Fragen F10 und F12: „Was haben Sie im Unterricht gerne/nicht gerne gemacht?“, jeweils N = 52

Die meisten positiven Nennungen erhielt die *Liedbegleitung* (83%), was vermutlich damit zusammenhing, dass der Praxisbezug besonders naheliegend war und sich am besten mit der berufsbezogenen Ausgangsmotivation deckte (siehe 5.2). In den Interviews zeigte sich, dass die neu erlernten Kenntnisse zwar geschätzt wurden („Man hat gelernt, etwas schnell in der Schule anzuwenden, einfach Kinder zu begleiten“, Tp43, Gr5), die Teilnehmer sich jedoch nur bedingt auf den schulischen Alltag vorbereitet fühlten. Die Zweifel hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit manifestierten sich im vielfachen Wunsch nach Vertiefung und Festigung: „Um jetzt wirklich eine Begleitung hinzukriegen für den Unterricht glaube ich, dass man die Arbeit noch weiterführen müsste (Tp50, Gr7); „Mehr Liedbegleitung üben, damit man eine Schulklasse beim Singen begleiten kann“ (Tp33, Gr7). Auch eine größere Bandbreite der behandelten Stile und Lieder wurde mehrfach gewünscht.

Ebenfalls sehr beliebt war das *Zusammenspiel* (75%), ein Ergebnis, dass Befragungen von Musikschülern entspricht (Grosse, 2006, S. 53; Schwanse, 2000, S. 106). Auch *Ensemblestücke* wurden von fast der Hälfte der Befragten (50%) gerne gespielt. Das gemeinsame Spiel war besonders positiv besetzt, weil der Einzelne im Schutz der Gruppe deutlich weniger unter Leistungsdruck stand und so entspannter musizieren konnte („Man ist nicht so aufgeregt, da man mit anderen zusammen spielt! Allein spielen macht keinen Spaß!“, Tp3, Gr1). Dieser auch von Daniel

(2005, S. 282) beobachtete Effekt, scheint für erwachsene Lerner besonders wichtig zu sein. Teilnehmer, die bislang nur alleine gespielt hatten, machten erstmals die Erfahrung des Spielens in einer Gemeinschaft („In der Gemeinschaft Klavier spielen – zu acht – hatte ich so noch nicht erlebt“, Tp25, Gr4). Als positiv wurden auch neue Klangerlebnisse und die Verdeutlichung musikalischer Strukturen angesehen: „Wir ergänzen uns gegenseitig. Also zum Beispiel wenn wir zusammen spielen, alle verschiedene Stimmen, macht es Spaß, weil wir wirklich auch hören, dass das klanglich Klasse ist, wenn das eben zweistimmig, vierhändig ist“ (Tp19, Gr2). Demgegenüber hatten einige Teilnehmer, die bislang nur im Einzelunterricht gespielt hatten, Probleme sich musikalisch einzufügen und fühlten sich im Lernprozess von der Gruppe eher behindert: „Also wenn wir was spielen und dann komm ich raus, dann finde es schwierig wieder rein zu kommen. Also beim Einzelunterricht, da fange ich dann einfach an der Stelle einfach wieder an“ (Tp2, Gr3).

Überraschenderweise rangierte das *Transponieren* relativ weit vorne, über die Hälfte der Studierenden (52%) transponierten gerne, bei 17% war es unbeliebt. Das auf Tetrachorden basierende Konzept schaffte eine Struktur, an der sich die Lernenden orientierten und die eine Übertragung in alle Tonarten erlaubte. War das System begriffen und verinnerlicht, stellten sich rasche Lernerfolge ein, was die Studierenden angesichts der vermeintlichen Schwierigkeit von Transpositionsaufgaben erstaunte: „Das hätte ja vorher keiner gedacht, dass wir ohne Probleme in alle Tonarten transponieren können. Wenn man das nicht weiß, mit diesen Griffbildern, dann kommt man ja nie drauf, dann kommt man auf keinen grünen Zweig, aber das ist wirklich eine Supermethode, das zu lernen“ (Tp50, Gr7). Da die Mehrzahl der Teilnehmer keine Vorkenntnisse im Transponieren mitbrachte, war der erlebte Lernfortschritt besonders deutlich und Anlass zur Freude: „Die Sache mit dem Transponieren, davon hatte ich vorher gar keine Ahnung und jetzt kann ich ein Lied, wenn es in C-Dur dasteht auch in D-Dur spielen, das finde ich sehr faszinierend“ (Tp33, Gr7). Anhand der Unterrichtsvideos lässt sich bestätigen, dass das Selbstvertrauen der Teilnehmer im Kursverlauf zunahm und sie freiwillig sogar schwierige Tonarten (z.B. Es, As, B, Fis) für das Transponieren in der Gruppe wählten. Auch von Teilnehmern mit Klavierkenntnissen wurde die vom Notentext unabhängige Methode in der Regel begrüßt, wenngleich das Umdenken in andere Tonarten und das Loslösen vom Text erst geübt werden musste, was einigen sehr schwer fiel („Wenn es in D-Dur dort stand und man sollte es dann in G-Dur spielen und dann steht da aber ein cis und ich will immer eine schwarze Taste drücken, auch wenn man dann umdenken muss“, Tp33, Gr7).

*Improvisation* war ebenfalls sehr beliebt, 43% der Studierenden mochten das freie Spiel im Unterricht. Bedauert wurde die Tatsache, dass in der zur Verfügung stehenden Kurszeit nur wenige Grundlagen vermittelt werden konnten: „Was ich am Improvisieren toll fand, war eher das, was der Lehrer gemacht hat, nicht das, was wir gemacht haben, und das hätte ich lieber gekonnt. Mir hat so ein bisschen der Hintergrund gefehlt, dass er sagt: ‚Ich habe jetzt das und das gespielt und deshalb könnt ihr dazu dies und jenes dazu spielen.‘ Das hätte ich gern gewusst, wie man sich hinsetzt und so was spielt, dass es sich dann toll anhört“ (Tp30, Gr6). Auch der Wunsch nach mehr Improvisationsphasen wurde mehrmals geäußert. Als günstig wurde empfunden, dass die Gruppe einen unverbindlichen Rahmen bot, in dem eigene musikalische Ideen ausprobiert werden konnten und die musikalischen Beiträge der Kollegen anregten. Gerade für Studierende, die bislang nur reproduktiv gearbeitet hatten, war das freie Spielen eine neue Erfahrung und eine Berei-

chung des musikalischen Arbeitens: „Ich finde, es ist ein tolles Übungsfeld, weil man es sonst eigentlich nirgends machen kann oder ich kann es nirgends machen, so improvisieren. In der Gruppe kennt man sich schon und dann, klar, man ist schon aufgeregt, wenn man dran kommt, aber ich finde das gerade mal gut, dass man das in der Gruppe machen kann“ (Tp34, Gr6).

Allerdings war die Zustimmung nicht einheitlich. So verband ein Viertel der Kursteilnehmer das ungewohnte Spiel ohne Notentext mit unangenehmen Gefühlen und gab an, nicht gern zu improvisieren („Ich fand es schlimm“, Tp39, Gr6). Die Betroffenen fühlten sich nervös und unsicher, wenn sie an die Reihe kamen und alleine improvisieren sollten. In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass der Anteil negativer Aussagen in der vorliegenden Untersuchung deutlich höher war als bei den Befragungen von Musikschülern im Kinder- und Jugendalter, wo nur 9% der Schüler sich nicht gern „Musik ausdenken“ (Grosse, 2006, S. 163). Dies stützt die Vermutung von Grosse (2006), dass der Unterrichtsgegenstand Improvisation mit zunehmendem Alter stärker abgelehnt wird (S. 53). Die Anregungen von Pabst (2002) zum improvisierenden Klavier-Einzelunterricht (S. 130ff) lassen sich somit nur teilweise auf den IGU übertragen, da soziale Befangenheit und Lampenfieber eine größere Rolle spielen. Neben der bereits erwähnten theoretischen Grundlagenarbeit könnten Improvisationsübungen in der Gruppe dabei helfen, ängstliche Teilnehmer behutsam an das freie Spiel heranzuführen (Zdechlik, 2003a).

Der Unterrichtsinhalt *Zuhören* bezog sich zum einen auf das Vorspiel des Lehrers, das über die Hälfte der Studierenden (54%) schätzte, zum anderen auf das Vorspiel der Gruppenmitgliedern, das von einem knappen Drittel (29%) der Befragten als positiv erachtet wurde. Die in der Literatur beschriebenen motivationspsychologischen Vorteile wurden auch in den Kommentaren der Studierenden geschildert (siehe 2.2.2.1). Dabei war vor allem von Bedeutung, dass das Vorspiel der Kollegen die Möglichkeit zum Vergleich bot, wodurch eigene Lernschwierigkeiten relativiert wurden, was den Lernprozess erleichterte und zum Weitermachen ermutigte: „Ich fand gut, dass man mal den anderen zuhören konnte oder auch so gesehen hat, irgendwer kann es auch nicht so gut wie ich oder so“ (Tp47, Gr7). Der verminderte Leistungsdruck trug auch dazu bei, die Lernsituation entspannter wahrzunehmen und Lampenfieber besser zu bewältigen: „Ich fand es immer beruhigend, weil man wusste, da ist noch einer, der es nicht gleich auf Anhieb schafft. Es war nicht so: ‚Oh mein Gott, jetzt können die alle super perfekt spielen‘ und dann Nervosität und dann Schweißausbrüche, also mit Sicherheit nicht. Das war auch durch die lockere Atmosphäre ganz gut kompensiert“ (Tp50, Gr7). Demgegenüber gaben nur sehr wenige Teilnehmer (6%) an, ihren Kollegen nicht gerne zuzuhören, was mit Ergebnissen an Musikschulen übereinstimmte (Grosse, 2006, S. 164). Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang der hohe Zeitaufwand, der mit der individuellen Leistungskontrolle verbunden war. Aus den Interviews wurde allerdings auch deutlich, dass die erwachsenen Lerner die (vermeintlich ungünstige) Situation sinnvoll nutzen konnten, etwa indem sie sich in den Wartezeiten auf das eigene Vorspiel vorbereiteten oder beim Spiel der Kollegen mitdachten.

Der unbeliebteste Unterrichtsinhalt war erwartungsgemäß das *Solovorspiel*, nur jeder zehnte Teilnehmer spielte den Kommilitonen gerne vor. Dies entspricht Untersuchungen an Musikschulen, wo ebenfalls nur 10-14% der Befragten gerne solistisch vorspielte (Grosse, 2006, S. 55; Schwane, 2000, S. 105). Deutliche Unterschiede zum Musikschulbereich zeigten sich hingegen bei der Auswertung der Negativaussagen: Während bei Musikschülern im Kindes- und Jugendal-

ter nur etwa 8% das Vorspiel ablehnten (Grosse, 2006, S. 164), gaben in der vorliegenden Untersuchung 63% an, nicht gerne vorzuspielen. Grosse (2006) vermutet eine Altersabhängigkeit der Vorspielangst (S. 54), worauf auch die hier erhobenen Daten hindeuten. Genauere Einblicke in die Wahrnehmung der Vorspielsituation ergaben sich aus den Interviews. Einerseits war das Vorspiel für die Betroffenen mit Aufregung, Nervosität oder Lampenfieber verbunden, denn sie befürchteten, sich nicht nur vor dem Lehrer, sondern auch vor den Kollegen zu blamieren: „Also das war bei mir ganz schlimm, wenn ich hier vorgespielt habe und gemerkt habe, ich war wirklich die Schlechteste hier in der Gruppe, das hat mich unheimlich mitgenommen“ (Tp14, Gr2). Andererseits trugen gruppenspezifische Faktoren aber auch zur Reduktion des Lampenfiebers bei. So konnten eine gute Gruppenatmosphäre und die Unterstützung durch den Lehrer dazu beitragen, mehr Routine beim Vorspiel zu entwickeln und die Nervosität allmählich abzubauen: „In der Gruppe geht es mir jetzt schon besser, weil wir uns mittlerweile kennen, hier traue ich mich auch meine Schwächen zuzugeben“ (Tp14, Gr2). Auch Binnendifferenzierung war eine gute Möglichkeit, die Lerner beim Vorspiel nicht zu überfordern und ihrem Leistungsstand entsprechend zu fördern („Also in dem Moment denke ich dann schon: ‚Oh, nein, wenn ich es jetzt nicht kann und die anderen können es alle.‘ Aber das wird aufgefangen, wenn er sagt ‚Mal etwas einfacher.‘ Dann merke ich, ich kann auch etwas“, Tp13, Gr3). Auch am Fallbeispiel von Frau F., das im vorigen Kapitel dargestellt wurde (siehe 5.5.3.), zeigte sich, wie im Verlauf des Kurses Vorspielängste abgemildert wurden. Für diese Annahme sprechen auch die Ergebnisse von Daniel (2005), der in seiner Dissertation mit australischen Lehramtsstudenten eine zeitliche Komponente der sozialen Zufriedenheit beschreibt: „Those who have experienced group lessons for an extended period of time report increased comfort“ (S. 235).

In der Auswertung zeigte sich auch, dass die Zusammensetzung der Gruppe für die Einschätzung der Vorspielsituation eine wichtige Rolle spielte. In homogeneren Lerngruppen glichen sich die Leistungsunterschiede besser aus, so dass das Vorspiel für den Einzelnen als weniger belastend erlebt wurde: „Ich glaube, das lag auch daran, dass wir alle ungefähr auf dem gleichen Stand waren. Weil es hat sich jeder mal verspielt und so hat man sich gedacht: ‚Naja, wenn ich mich jetzt verspiele, dann ist das nicht so schlimm, weil das passiert jedem hier.‘ Aber wenn jetzt zwei dabei gewesen wären, die es immer gekonnt hätten, dann hätte man sich – auch wenn die noch so nett sind – trotzdem unter Druck gesetzt gefühlt und sich gedacht: ‚Die denken sich jetzt, ich bin total schlecht,‘ weil ich mich immer verspiele“ (Tp49, Gr6).

Ebenfalls überwiegend negativ besetzt war das *Singen*, nur 12% der Befragten sangen gerne, mehr als doppelt so vielen machte es keinen Spaß (27%). Angesichts der Tatsache, dass das Singen in direktem Bezug zur beruflichen Praxis steht und im Rahmen des Studiums neben Instrumental- auch Gesangsunterricht erteilt wird, ist dieses Ergebnis ausgesprochen bedenklich und belegt die Hemmungen der Studierenden vor dem Singen. Schellberg (2005) kommt nach einer Befragung von angehenden Grundschullehrern zu einem ähnlichen Befund: „Das Singen scheint ... für viele Studierende nicht unproblematisch zu sein. Dies betrifft vor allem die Bereitschaft vor anderen zu singen“ (S. 87f). In den qualitativen Daten fanden sich nur wenige Aussagen zum Singen, die sehr vage gehalten waren („Am Gruppenunterricht hat mir nur nicht gefallen, dass wir manchmal singen mussten“), so dass die Ursachen der negativen Einschätzung hier nicht geklärt werden konnten. Kritisiert wurde, dass sich die behandelten Stücke nicht ausreichend auf die

schulische Praxis bezogen: „Ich würde vielleicht auch ganz konkrete Lieder mit aufnehmen, die man dann auch im Unterricht verwenden kann, also so ganz aktuell aus der Grundschule, wo man weiß, das singen die Kinder gern, dass man da eben schon anfängt damit zu arbeiten und das hier zu lernen“ (Tp50, Gr7). Hilfreich war das Singen beim häuslichen Üben, wenn es zur Bewältigung schwieriger Aufgaben wie beispielsweise der Koordination beim beidhändigen Spiel eingesetzt wurde („Mir hat der Hinweis sehr gefallen, erst die Begleitung alleine zu spielen und die Stufen dazu zu singen“ (Tp27, Gr 4). Siebenaler (2006) konnte in einer Untersuchung mit amerikanischen Lehramtsstudenten zeigen, dass sich das Selbstvertrauen in die gesanglichen Fertigkeiten durch entsprechende Fördermaßnahmen („regular group singing through the semester“) in relativ kurzer Zeit verbessern lässt (S. 17). Auch Schellberg (2005) fordert im Lehramtsstudium mehr Angebote zu machen, die „Gelegenheit zum Singen geben, Hemmungen überwinden helfen und die Singbereitschaft fördern“ (S. 88). In diesem Sinne böte die hier vorgestellte Lehrveranstaltung neben der instrumentalen Ausbildung auch die Chance, einen Beitrag im vokalen Bereich leisten.

Die Einträge für *Notenlernen* und *Musiktheorie* zeigten keinen eindeutigen Trend, denn positive und negative Antworten glichen sich aus. Die positiven Antworten waren mit den Angaben von Musikschülern aus der Befragung von Schwanse (2000) vergleichbar, wo 13% der Schüler gerne Noten lernten (S. 105). Als günstig wurde von den Studierenden die Vermittlung von Grundlagenwissen angesehen, das auch beim Erlernen von Solostücken oder in Harmonielehre angewendet werden konnte: „Ich habe erst an der Uni angefangen, Klavier zu spielen, also gleich ziemlich weit oben und daher fehlt mir viel Grundlegendes, was die Koordination angeht, was diese Tastenbilder angeht, das hilft mir jetzt, um neue Stücke besser lernen zu können. Auch jetzt für Solostücke“ (Tp30, Gr6). In Lerngruppen, die keine Vorkenntnisse am Klavier hatten und daher spieltechnisch auf dem gleichen Stand lagen, konnten unterschiedliche Notenkenntnisse zu Schwierigkeiten führen, wie sich anhand der Aussagen zweier Teilnehmer aus Lerngruppe 2 nachvollziehen lässt: Während ein leistungsschwacher Schüler den Erläuterungen des Lehrers nur mit Mühe folgen konnte („Bis ich die Noten von der Tafel in mein Heft übertrug, falls mir dies überhaupt gelang, war [der Lehrer] schon 5 Sätze weiter und ich verlor den Faden“, Tp5, Gr2), beklagte sein Kommilitone mit guten Notenkenntnissen das langsame Tempo („Manchmal fand ich die elementare Notenlehre etwas langweilig, nicht wirklich störend, aber oft kannte ich Sachen schon“, Tp18, Gr2). Abhilfe würden in solchen Fällen die bereits erwähnten Zusatzmaterialien zur Musiktheorie schaffen, da sie zeitlich effizienteres Arbeiten erlauben und Teilnehmer mit schwächeren Notenkenntnissen den Lernprozess erleichtern: „Man könnte für manche Themen aus dem Bereich der Musiktheorie noch mehr Arbeitsblätter an die Gruppe verteilen, so dass das Besprochene oder neu Erlernte noch übersichtlicher wird. Dadurch könnte Zeit gespart (nicht so viele Fragen) und Unklarheiten vermieden werden“ (Tp11, Gr2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gruppenspezifischen Lernfelder von den Studierenden recht unterschiedlich wahrgenommen wurden. Vor allem die Bereiche Solovorspiel und Singen waren sehr unbeliebt und sollten im Hinblick auf die berufliche Praxis unbedingt mit positiven Erfahrungen verknüpft werden. Auch Notenlesen, Musiktheorie, Improvisation und Transponieren waren nicht bei allen Teilnehmern beliebt. Im Gegensatz dazu, machten Ensemblestücke und gemeinsames Musizieren den erwachsenen Lernern Freude und motivierten zur ver-



stärkten Betätigung. Liedbegleitung eignete sich aufgrund der Dreiteilung in Bass-, Akkord- und Melodie-Stimme, welche in der Besetzung nachvollzogen werden konnte, besonders gut für den Gruppenunterricht und wurde von den Teilnehmern sehr gern gemacht. Es wäre daher sinnvoll, die positiv besetzten Lernfelder gezielt zu nutzen, um weniger beliebte Unterrichtsinhalte aufzuwerten und Vorspielängste abzubauen. Ensemblestücke könnten dazu dienen, Bassnotenlesen oder Blattspiel „spielerisch“ einzuüben. Die doppelte Besetzung von Stimmen würde behutsam an das Solospiel heranführen und helfen, Nervosität beim Vorspielen allmählich abzubauen, dem gleichen Zweck würden Ensemblestücke mit kurzen Soli dienen. Auch als Mittel der Binnendifferenzierung wären Ensemblestücke hervorragend geeignet, da sie unterschiedliche Leistungsniveaus berücksichtigen. Im Bereich der Liedbegleitung könnten Stücke gemeinsam mit einem Arbeitspartner erarbeitet oder transponiert und dann der Gruppe vorgetragen werden. Dies würde auch den Lernprozess beim beidhändigen Spiel erleichtern, der vielfach mit Schwierigkeiten verbunden war (siehe 8.2.3).

Auch der eher trockene Lerninhalt Transposition könnte durch Übepartnerschaften aufgewertet werden, da das gemeinsame Transponieren mehr Spaß macht. Partnerarbeit im Unterricht würde nicht nur die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern fördern, sondern auch die Bildung von Übegemeinschaften anregen. Die Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts könnte vom Lehrer durch entsprechende Aufgabenstellungen (z.B. Einüben eines vierhändigen Stücks, Erarbeitung einer Liedbegleitung) unterstützt werden. Solche Partnerschaften kämen nicht nur dem Arbeitsklima zugute, sondern würden sich auch positiv auf die Leistungsmotivation und das Übepensum der Lernenden auswirken. Auch Schwierigkeiten im Lernprozess würden durch das gemeinsame Lernen und Üben aufgefangen (siehe 8.4.1.2).

Um zielgruppengerechter zu arbeiten, sollte das Unterrichtsmaterial um zusätzliche Arbeitsblätter zu Musiktheorie und schulpraktischen Lerninhalten (Schullieder, Aufgaben zum Blattspiel) erweitert werden. Auch Improvisation sollte verstärkt in den Unterricht einbezogen werden, da das Interesse in diesem Bereich besonders groß ist. Theoretische Grundlagenarbeit und praktische Improvisationsübungen im Schutz der Gruppe würden gewährleisten, dass auch ängstliche Teilnehmer Spaß beim Improvisieren haben.

## 6.4 Dozent

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die Lehrerexpertise eine wichtige Determinante schulischer Leistungen ist, die die Unterrichtssituation entscheidend prägt (z.B. Helmke & Weinert, 1997). Aus diesem Grund erschien es notwendig, die Qualifikation der Lehrkraft in Form einer Lehrerevaluation auch in die vorliegende Untersuchung einzubeziehen. In Anbetracht der, im theoretischen Teil erörterten, musikpädagogischen Ausbildungsdefizite (siehe 2.3.2.4) sollte sichergestellt werden, dass die Lehrkraft über die entsprechenden gruppenspezifischen Kompetenzen verfügte. Zur Evaluation des Lehrers wurden numerische (Evaluationsbögen) und verbale Daten (Interviews, Gruppengespräche, offene Fragen) erhoben, die gegebenenfalls durch Beobachtungen aus dem Unterricht (Videos) ergänzt wurden (siehe 4.2).

### 6.4.1 Quantitative Erhebung: Evaluationsbogen

Insgesamt bekam die Lehrveranstaltung von den Studierenden mit der Gesamtnote 1.61 gute bis sehr gute Bewertungen. Die geringe Variabilität der Antworten mit Noten zwischen 1 und 3 zeigt<sup>16</sup>, dass die Beurteilungen insgesamt auch recht einheitlich ausfielen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ließen sich mögliche Problembereiche daher nur tendenziell erkennen, wie die Rangfolge der Mittelwerte (Tab. 10) zeigt.

Tab. 10: Ergebnisse der Lehrerevaluation

N = 28	M	SD
Sachkompetenz des Dozenten	1.11	0.31
Freundlichkeit des Dozenten	1.14	0.36
Vorbereitung des Dozenten	1.36	0.49
Eingehen auf Fragen der Studierenden	1.39	0.50
Schaffung angstfreier Atmosphäre	1.43	0.63
Didaktische Aufbereitung	1.57	0.69
Gesamtnote	1.61	0.55
Gruppenführung	1.61	0.57
Motivierung der Teilnehmer	1.61	0.63
Vermittlung von Information und Wissen	1.82	0.91
Zusammenarbeit anregen	1.93	0.66
Fähigkeit unterschiedliche Niveaus zu berücksichtigen	1.96	0.79

*Anmerkungen.* Nur Teilnehmer aus dem Sommersemester, daher N = 28.

Die besten Bewertungen erhielten Items zur sachlichen und persönlichen Kompetenz. Die beste Note (1.11) wurde bei der sachlichen Kompetenz vergeben, was angesichts der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung und der langjährigen Berufserfahrung des Dozenten (siehe 4.1) nicht erstaunte. Auf den nächsten Rangplätzen – mit Noten zwischen 1.14 und 1.43 – folgten Items, die eng mit persönlichen Eigenschaften des Dozenten verknüpft waren. Er wurde als freundlich und gut vorbereitet erlebt, ging auf Fragen der Teilnehmer ein und schaffte eine angstfreie Atmosphäre, was sich auch anhand der Unterrichtsvideos nachvollziehen lässt.

Kritischer bewerteten die Studierenden die Umsetzung gruppenspezifischer Aspekte: Am schlechtesten schnitten die Berücksichtigung von unterschiedlichen Niveaus (1.96) und die Anregung der Zusammenarbeit (1.93) ab. Die Aspekte „Motivierung der Teilnehmer“ und (1.61) und „Vermittlung von Information und Wissen“ (1.82) lagen im mittleren Bereich. Ihre Erwartungen sahen 75% der Teilnehmer als „überwiegend“ erfüllt, 15% waren „voll und ganz“ zufrieden, zwei Teilnehmer waren mit dem Kurs „eher weniger“ zufrieden. In der Abschlussfrage gaben alle Befragten an, dass sie den Kurs an Kommilitonen weiterempfehlen würden.

<sup>16</sup> Die Note 4 wurde zweimal im Bereich „Vermittlung von Information und Wissen“ vergeben

### 6.4.2 Qualitative Daten: Offene Fragen und Interviews

Aussagen zum Dozenten wurden schriftlich im Fragebogen zum Kursende<sup>17</sup> oder mündlich in den Gruppeninterviews erhoben. Für die Auswertung wurden die Stellungnahmen zunächst inhaltlich analysiert und dann kategorisiert. In die Kategorisierung wurden nur Kommentare aufgenommen, die eindeutig zugeordnet werden konnten, ambivalente Äußerungen wurden nicht in die quantitative Auszählung einbezogen. Anschließend wurde die Anzahl der Aussagen in den einzelnen Kategorien ausgezählt, was eine Darstellung der Verbaldaten in Analogie zum Fragebogen sowie den Vergleich der negativen und positiven Kommentare ermöglichte (Tab. 11).

Tab. 11: Aussagen der Studierenden zum Lehrer, Häufigkeitsauszählung

Kategorie	Positiv	Negativ	Gesamt
Sachkompetenz des Dozenten	8	0	8
Persönlichkeitskonstituierende Kompetenz	9	0	9
Motivierung der Teilnehmer	4	0	4
Schaffung angstfreier Atmosphäre	4	0	4
Didaktische Aufbereitung	9	3	12
Gruppenführung	3	1	4
Eingehen auf Fragen der Studierenden, individuelle Zuwendung	8	4	13
Fähigkeit unterschiedliche Niveaus zu berücksichtigen	9	6	15
Vermittlung von Information und Wissen	5	6	11

*Anmerkungen.* Den Kategorien „Vorbereitung des Dozenten“ und „Gesamtnote“ wurden keine Aussagen zugeordnet.

Durchweg positive Aussagen gab es zur persönlichen und sachlichen Kompetenz des Dozenten und den damit verbundenen Kategorien Motivation und Unterrichtsatmosphäre. Am häufigsten wurden persönlichkeitskonstituierende Kompetenzen wie Geduld, Verständnis, Einfühlungsvermögen („er hat gemerkt, dass es mir schlecht ging“, Tp14, Gr2), Freundlichkeit („David war auch locker und sehr nett und hat immer gelacht“, Tp50, Gr7) und Offenheit beschrieben. Die Bemerkungen der Studierenden machen deutlich, dass sie neben der fachlichen Qualifikation vor allem die „menschliche Seite“ des Dozenten schätzten. Dies deckt sich mit Befunden zu den Eigenschaften erfolgreicher Gruppenlehrer: „Effective music teachers are described as having a sense of humor, enthusiasm, being caring, fair, flexible, creative, and having knowledge of their pupils and their interests“ (Hallam, 1998a, S. 264). In engem Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Lehrers standen Kommentare zur Unterrichtsatmosphäre und Motivation: Der „sehr angenehme“ Unterrichtsstil schaffte eine entspannte, angstfreie „lockere Atmosphäre“, in der die Studierenden sich nie „vom Klavierlehrer unangenehm beobachtet“ fühlten und es „keine peinlichen Schüler-Lehrer-Momente“ gab. Er wirkte sowohl als Pianist als auch als Pädagoge authentisch, vermittelte „Spaß am Musizieren“ und half bei Problemen („Er motiviert da und bietet Hilfe an und das

<sup>17</sup> F11: Was haben Sie persönlich positiv am IGU empfunden? F13: Was haben Sie persönlich negativ am IGU empfunden? F24: Abschließende Kommentare

finde ich Klasse“, Tp14, Gr2), so dass sich die Studierenden „sehr gut motiviert und unterstützt“ fühlten.

Aussagen zur Sachkompetenz bezogen sich oft auf schulpraktische Unterrichtsinhalte („Lehrer macht einen sehr versierten Eindruck, was Begleitungen und Transponieren angeht“, Tp25, Gr4) und wurden in Kontrast gesetzt zu den erlebten Kenntnislücken traditionell ausgebildeter Klavierpädagogen. Aus den Kommentaren sprach Bewunderung und Anerkennung der spieltechnischen Fähigkeiten („Am Improvisieren fand ich toll, was David gemacht hat“, Tp30, Gr6) und der pädagogischen Qualifikation („sehr begabter Lehrer“, Tp28, Gr6). Zum letzteren Bereich gehörten auch Äußerungen zur didaktisch-methodischen Aufbereitung, die überwiegend positiv ausfielen. Das auf Tetrachorden basierende Konzept war leicht verständlich und gab eine Struktur vor, mit deren Hilfe die musiktheoretischen Grundlagen für Transposition und Liedbegleitung schnell und einfach erlernt werden konnten („Am besten hat mir der methodische Aufbau des Kurses gefallen. Auf die entsprechende Kompetenz des Lehrers muss unbedingt hingewiesen werden“, Tp35, Gr4). Die verbalen Anweisungen waren „anschaulich und verständlich“, Übematerial diente zur Nachbereitung zu Hause. Im Unterricht setzte der Lehrer Partnerarbeit und unterstützendes Spiel ein („Die Improvisation mit dem unterstützenden Spiel des Lehrers hat Spaß gemacht“, Tp34, Gr6). Kritisiert wurde die steile Progression des Lern- und Übungsmaterials, die vor allem in heterogenen Unterrichtsgruppen die schwächeren Lerner überforderte und demotivierte.

Bei den gruppenspezifischen Kompetenzen sind die Präsenz des Dozenten und die Aktivierung der Gruppe von Bedeutung (Nolting, 2008, S. 191). Diese Aspekte ergaben sich auch aus den Aussagen der Teilnehmer: Individuelle Probleme wurden vom Dozenten erkannt („wenn sich jemand verspielt, hört er das sofort raus“, Tp10, Gr2) und flexibel in die Unterrichtsgestaltung eingebunden („er hat so eine wunderbare Art das dann zu integrieren“, Tp35, Gr4), wodurch die Verbindung von „gruppenspezifische Prozessen und Individualität“ (Tp35, Gr4) gelang. Kritik gab es nur in einer Bemerkung zum Thema Gruppenführung: „Manchmal haben alle am Klavier rumprobiert (unglaublicher nerviger Lärm) und David hat nichts dagegen gesagt“ (Tp28, Gr6).

Leistungsunterschiede und individuelle Zuwendung wurden am häufigsten thematisiert (siehe 6.5), in beiden Bereichen gab es sowohl Lob als auch Kritik. Leistungsunterschiede konnten durch Binnendifferenzierung, zusätzliche Aufgaben und individuelle Zuwendung aufgefangen werden („sehr gut, dass David auf alle Gruppenmitglieder eingegangen ist und immer so viele Aufgaben stellte, dass für jeden Schwierigkeitsgrad etwas dabei war“, Tp18, Gr2). Besonders die Fähigkeit, verschiedene Leistungsniveaus einzubeziehen, wurde gelobt: „David hat gesagt: ‚Jeder macht es so wie er kann.‘ Das war auf jeden Fall gut“ (Tp39, Gr6). Für die meisten Befragten konnten Niveauunterschiede damit zufriedenstellend („trotz der großen Gruppe kann gut auf Einzelne eingegangen werden“, Tp30, Gr6) oder zumindest ausreichend kompensiert werden („Die individuelle Zuwendung war jetzt nicht so viel, aber für uns, die wir auf Null angefangen haben, hat es durchaus genügt“, Tp50, Gr7). Hilfreich erschienen Phasen, in denen mit Kopfhörern geübt und die Lerner individuell betreut wurden („David ist dann immer so rumgegangen und hat jedem geholfen, wenn er irgendwelche Probleme hatte. Das fand ich ganz gut“, Tp40, Gr7). Da im zweiten Semester die Unterrichtsdauer verlängert wurde, konnte mehr in diese Richtung gearbeitet werden, was die Fortsetzer in den Interviews befürworteten (siehe 6.1.3). Die Gegenüberstellung der positiven und negativen Bemerkungen (Tab. 11) zum Thema zeigt, dass die

Problematik der Heterogenität zwar überwiegend, aber nicht vollständig gelöst werden konnte. Kritik am Unterrichtstempo ging in beide Richtungen, für einige Teilnehmer war es zu langsam („Theoriefragen wurden viel zu ausführlich behandelt“, Tp11, Gr2), andere fühlten sich überfordert („wenn man nicht mehr so mitgekommen ist. Das war frustrierend“, Tp43, Gr5). Einige Teilnehmer benötigten mehr individuelle Zuwendung und sahen ihren Lernfortschritt beeinträchtigt („wenn da David für 2-3 Minuten gekommen wäre und mir weitergeholfen hätte, wäre ich schneller vorangekommen“, Tp27, Gr4). Verbesserungsvorschläge bezogen sich dementsprechend auf mehr Einzelarbeitsphasen zur stärkeren Differenzierung des Unterrichtsstoffs („ich hätte mir oft Phasen im Unterricht gewünscht, in denen individuelles Üben mit anschließender Lehrerkorrektur möglich gewesen wäre“, Tp27, Gr4).

Die einzige Kategorie, in der negative Kommentare überwogen, war die Wissensvermittlung. Der Informationsfluss war eingeschränkt, wenn das Voranschreiten des Unterrichts nicht dem individuellen Lerntempo entsprach („Es war für mich schwierig, den Erläuterungen an der Tafel zu folgen“, Tp5, Gr2) und Fehler unbemerkt blieben („falsche Töne fallen so unter den Tisch, weil der Lehrer hört es dann auch nicht“, Tp13, Gr3). Insgesamt wurde der Wissenserwerb als unvollständig bzw. oberflächlich erlebt, weil im Unterricht nicht genügend Möglichkeit zur Vertiefung und schulpraktischen Umsetzung der Lerninhalte bestand („neu gelerntes und zu Hause geübtes sollte in der folgenden Stunde in der ganzen Gruppe im Sinne einer Festigung und Anwendung kurz wiederholt werden“, Tp27, Gr4) oder kaum Zeit für genauere Erläuterungen blieb („[bei der Improvisation] hat mir so ein bisschen der Hintergrund gefehlt. Ich hätte gerne gewusst, wie man so was spielt“, Tp30, Gr6).

Als positiv wurde die Effizienz der Unterrichtsmethode („Er hat uns in der kurzen Zeit mit seiner Methode viel beigebracht“, Tp33, Gr7) erachtet, mit der auch Klavieranfänger das Instrument „sehr schnell kennen und spielen lernen“ und praxisbezogene Kenntnisse erwerben konnten („schulpraktische Umsetzbarkeit sehr wertvoll“, Tp6, Gr1). Die Lehrveranstaltung kontrastierte zwar mit negativen Erfahrungen aus dem Einzelunterricht, wo der Leistungserwerb durch divergierende Voraussetzungen zwischen Lehrer und Schüler („die Lehrerin war überhaupt nicht darauf eingestellt einen Anfänger zu unterrichten“, Tp3, Gr7) und unterschiedliche Erwartungen („klassisch ausgebildete Lehrer sind nicht in der Lage, Improvisationstechniken zu vermitteln“, Tp29, Gr5) gestört wurde. Der Lernerfolg wurde allerdings weniger der Sozialform Gruppenunterricht, sondern den didaktisch-methodischen Fähigkeiten des Lehrers zugeschrieben: „Ich habe im Gruppenunterricht mehr gelernt, was aber nicht unbedingt am Gruppenunterricht liegt, sondern an der Weise wie Herr A. den Kurs unterrichtet hat. Alles wurde anschaulich und verständlich beigebracht, was in meinem Einzelunterricht gar nicht der Fall war“ (Tp31, Gr7).

Die Zusammenschau der qualitativen und quantitativen Daten erbrachte korrespondierende Ergebnisse. Die Notenvergabe im Evaluationsbogen (Tab. 10) lieferte eine numerisch greifbare Bewertung, die sich auch in der Gegenüberstellung positiver und negativer Kommentare (Tab. 11) wiederfand. Gründe und Ursachen der Bewertung konnten aus der inhaltlichen Analyse der Verbaldaten erschlossen werden. Insgesamt bot sich somit ein quantifizierbares und differenziertes Auswertungsergebnis. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele der erfassten Aspekte mit Arbeiten aus der Unterrichtsforschung übereinstimmen, die sich mit den Merkmalen erfolgreicher Lehrkräfte im schulischen und hochschulischen Bereich beschäftigen. So fanden sich

in der Lehrerevaluation zentrale Aspekte von Optimalklassen wie „effiziente Klassenführung, Klarheit der Lehrerdarstellung, diagnostische Sensibilität und eine positive Lehrer-Schüler Beziehung“ (Helmke, 1988, S. 71) wieder. Aber auch Merkmale erfolgreicher Instruktion wie „lernförderliches Unterrichtsklima, ... vielfältige Motivierung, Klarheit und Verständlichkeit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, Schülerorientierung, Förderung aktiven, selbstgesteuerten Lernens [und] eine angemessene Variation von Methoden und Sozialformen“ (Helmke, Rindermann & Schrader, 2008, S. 150) konnten identifiziert werden. Analogien ergaben sich auch zu den im theoretischen Teil angesprochenen Bereichen der allgemeinen und gruppenspezifischen Kompetenzen (siehe 2.3.2.4). Trotz der nachweislich großen Qualifikation des Lehrers, konnten die gruppenspezifischen Problembereiche „Heterogenität“ und „mangelnde individuelle Zuwendung“ zwar überwiegend, jedoch nicht in allen Fällen zufriedenstellend gelöst werden.

## **6.5 Gruppenzusammensetzung und Leistungsunterschiede**

Heterogenität in Lerngruppen stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar und kann sich auf das Leistungsverhalten sowohl positiv als auch negativ auswirken. Einerseits erhöhen Leistungsunterschiede die Motivation und regen zur gegenseitigen Unterstützung und zum Voneinander Lernen an. Andererseits entsprechen Aufgabenniveau und Lerntempo nicht (immer) den Bedürfnissen des Einzelnen, so dass es zu einer Diskrepanz zwischen dem eigenen Leistungsvermögen und dem der Gruppenmitglieder kommt. Beim häuslichen Üben haben die Lerner die Möglichkeit, Leistungsunterschiede durch verstärkten bzw. verminderten Zeitaufwand zu kompensieren (siehe 8.4.2). Im Unterricht können sie die Situation hingegen kaum beeinflussen und sind darauf angewiesen, dass es der Lehrkraft gelingt, die unterschiedlichen Leistungsniveaus zu berücksichtigen. Wie Heterogenität von den Betroffenen erlebt wird, ist daher sehr unterschiedlich und individuell geprägt.

Leistungsunterschiede wurden in der Untersuchung sowohl quantitativ als auch qualitativ erfasst. Auf die Frage „Was haben Sie als nachteilig oder störend am Instrumentalen Gruppenunterricht empfunden?“ (Fragebogen zum Kursende, F13) wurden am häufigsten die inhomogene Gruppenzusammenstellungen und damit verbundene Probleme beklagt. Dies zeigt, dass Heterogenität innerhalb der Lerngruppe für die Betroffenen als besonders belastend erlebt wurde und entspricht den im vorherigen Abschnitt zur Lehrerevaluation behandelten Problembereichen. Um ein möglichst detailliertes Bild der Thematik zu erhalten, wurde auch in den Interviews gezielt nach der Zufriedenheit mit der Gruppenzusammensetzung und dem Umgang mit Heterogenität gefragt.

### **6.5.1 Allgemeine Einschätzung der Heterogenität**

Einerseits konnte sich die Heterogenität positiv auf die Leistungsmotivation der Teilnehmer auswirken, etwa wenn der Vergleich mit anderen Impulse zur Steigerung der eigenen Leistungsbereitschaft bot oder in schwierigen Phasen zum Durchhalten anregte: „Also diese Woche habe ich wenig geübt und das motiviert mich dann schon, wenn ich sehe, wie die anderen das können“ (Tp13, Gr3). Auch soziale Motivation ließ sich anhand der Kommentare belegen. So trugen der Spaß beim gemeinsamen Musizieren und die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern zur Schaf-

fung eines Unterrichtsklimas bei, das den Umgang mit Leistungsdifferenzen erleichterte: „Sehr nette Menschen. Es war nicht schlimm, dass die Konstellation der Gruppe sehr heterogen war“ (Tp52, Gr4). Heterogenität wurde in diesem Zusammenhang als leistungsfördernd wahrgenommen, da sie dazu beitrug, miteinander und voneinander zu lernen: „Eigentlich stört es mich nicht, wenn Leute mit unterschiedlichen Kenntnissen zusammen spielen, das ist kein Problem, ich finde das sogar gut. Der Langsamere kommt durch den Schnelleren mit, bekommt Hilfe von denen, die es schon können. Der Schnellere ist nicht wirklich unterfordert, man zieht sich dann so gegenseitig mit“ (Tp43, Gr5).

Andererseits gab es auch negative Aussagen zu den Leistungsunterschieden, die im Zusammenhang mit dem Lerntempo und Aufgabenniveau standen. Das am Gruppendurchschnitt orientierte Unterrichtstempo war für einige Teilnehmer zu langsam, für andere zu schnell: „Nachteilig waren die unterschiedlichen Vorerfahrungen, die jeder mitgebracht hat; dadurch war das Lerntempo zu verschieden und manchmal zu schnell“ (Tp51, Gr5). Leistungshemmende Effekte entstanden auch aufgrund der unterschiedlichen Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder: „Ich habe das unterschiedliche Niveau als nachteilig empfunden. Ich glaube einige haben viel, andere weniger geübt, es gab unterschiedliche Prioritäten“ (Tp39, Gr6). Einige Teilnehmer sahen ihre Lern- und Leistungsfähigkeit durch die Heterogenität der Gruppe sogar massiv beeinträchtigt („Ich hätte in einer anderen Gruppe mehr Motivation und Spaß gehabt“, Tp51, Gr5) und kritisierten die Gruppenzusammenstellung („Ich finde, dass die Unterschiede bezüglich des Vorwissens der Teilnehmer zu groß waren“, Tp12, Gr3).

### 6.5.2 Heterogenität im Vergleich der Lerngruppen

Die Aussagen zur Heterogenität reflektieren die in der einschlägigen Literatur behandelten positiven und negativen Aspekte von Leistungsunterschieden (siehe 2.3.2.1), gaben aber keinen Aufschluss darüber, welche Bedingungen dazu führten, dass die Teilnehmer die Unterrichtssituation unterschiedlich wahrnahmen. Zur differenzierten Einschätzung der Aussagen war es daher notwendig, die Leistungsstreuung innerhalb der einzelnen Lerngruppen in die Betrachtung mit einzubeziehen. Zu diesem Zweck wurde überprüft, wie heterogen die einzelnen Lerngruppen sich aus der Sicht der Teilnehmer darstellten und ob es Zusammenhänge mit Über- und Unterforderung gab. Hierfür wurde die Variable *Selbsteinschätzung im Vergleich zu Gruppenmitgliedern* nach Lerngruppen aufgeteilt und verschiedene Kennwerte berechnet. Die eigene Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe wurde von den Teilnehmern auf einer fünfstufigen Skala von -2 („viel schlechter als die anderen“) über 0 („genauso gut“) bis +2 („viel besser“) selbst eingeschätzt (F17). Die Standardabweichungen waren ein guter Indikator für den Grad der Heterogenität der Lerngruppe: Je größer die Abweichung vom Mittelwert, desto inhomogener die Gruppenzusammensetzung. Zur Veranschaulichung der Gruppenzusammensetzung wurde neben den Minimal- und Maximalwerte auch die Spannweite angegeben (Tab. 12). Am homogensten waren die Lerngruppen 7, 6 und 2 zusammengesetzt, was sich anhand der geringen Standardabweichungen erkennen lässt. In diesen Gruppen gab es keine Teilnehmer, die sich deutlich besser oder schlechter als die Kommilitonen einschätzten. Die größte Heterogenität bestand in Gruppe 5, in der Teilnehmer mit sehr unterschiedlichen Kenntnissen zusammenarbeiten mussten. Auch Lerngruppe 1 war ungünstig zusammengesetzt, da nur zwei Teilnehmer im Mittelfeld lagen, der Rest

der Gruppe sah die eigene Leistungsposition im Abstand zu den Kollegen. Exakt dieselben Ergebnisse hatten die Lerngruppen 3 und 4, die beide einen mittleren Heterogenitätsgrad aufwiesen. Für die weitere Untersuchung war dies von Vorteil, da die beiden Gruppen hinsichtlich der subjektiven Einschätzung der Heterogenität direkt miteinander verglichen werden konnten.

Tab. 12: Selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe im Vergleich

N = 52	M	SD	Max	Min	Spannweite
Lerngruppe 1 (n = 8)	0	1.15	2	-1	3
Lerngruppe 2 (n = 8)	0.13	0.83	1	-1	2
Lerngruppe 3 (n = 8)	0	1.07	2	-1	3
Lerngruppe 4 (n = 8)	0	1.07	2	-1	3
Lerngruppe 5 (n = 6)	-0.17	1.60	2	-2	4
Lerngruppe 6 (n = 7)	0	0.82	1	-1	2
Lerngruppe 7 (n = 7)	0	0.58	1	-1	2

*Anmerkungen.* Fragebogen zum Kursende (F17): „Spielen Sie besser, schlechter oder genauso gut wie Ihre Gruppenmitglieder?“ Kodierung: -2 = viel schlechter, -1 = eher schlechter, 0 = genauso gut, 1 = eher besser, 2 = viel besser

Auch das Auftreten von Überforderung, Unterforderung und Langeweile (F7, F8, F9) war eine Möglichkeit, die Heterogenität der Lerngruppen zu erfassen (Tab. 13). Überforderung wurde am häufigsten in den Lerngruppen 7 und 5 beklagt, allerdings deuten die Mediane auf eine rechtsschiefe Verteilung hin, d.h. einige Teilnehmer fühlten sich besonders stark überfordert, wodurch der Mittelwert nach oben gezogen wurde. Am seltensten kam Überforderung in Lerngruppe 1 vor. Unterfordert waren besonders die Studierenden in Gruppe 3. Am besten wurden die Erwartungen in Lerngruppen 2, 6 und 7 erfüllt. Langeweile wurde am seltensten in den Lerngruppen 7 und 1 berichtet. Im Gegensatz dazu gaben die Teilnehmer von Lerngruppe 3 etwas häufiger an, sich zu langweilen.

Tab. 13: Probleme mit Leistungsunterschieden im Gruppenvergleich

N = 52	Überforderung (F8)		Unterforderung (F9)		Langeweile (F7)	
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn
Lerngruppe 1 (n = 8)	1.0	1.0	1.25	1.0	0.88	0.5
Lerngruppe 2 (n = 8)	1.25	1.25	0.88	1.0	0.75	1.0
Lerngruppe 3 (n = 8)	1.25	1.50	1.38	1.0	1.13	1.0
Lerngruppe 4 (n = 8)	1.25	1.50	1.25	1.0	0.88	1.0
Lerngruppe 5 (n = 6)	1.33	1.0	1.33	1.0	0.67	1.0
Lerngruppe 6 (n = 7)	1.14	1.0	1.00	1.0	1.0	1.0
Lerngruppe 7 (n = 7)	1.71	1.0	1.00	1.0	0.57	0

*Anmerkungen.* Fragebogen zum Kursende (F7-F9): „Haben Sie sich im Unterricht über-/unterfordert gefühlt?“ „War Ihnen im Unterricht langweilig?“ Kodierung: 0 = nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft



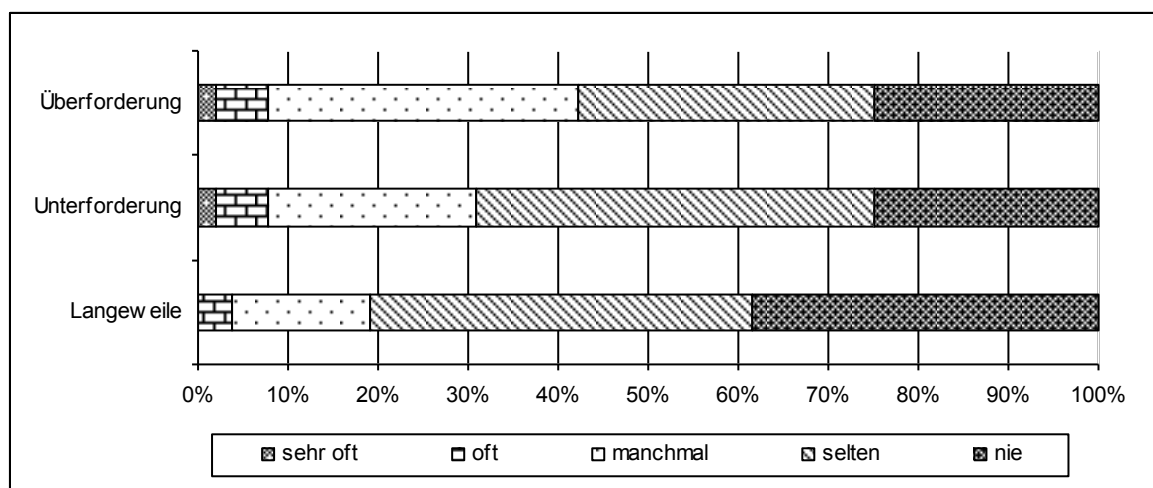
Insgesamt lässt sich feststellen, dass Probleme mit Leistungsunterschieden zumindest teilweise mit der Heterogenität der Lerngruppe zusammenhängen. In der Lerngruppe (7) mit der geringsten Heterogenität kam es erwartungsgemäß kaum zu Unterforderung und Langeweile. Überraschenderweise wurden im Hinblick auf Überforderung ungünstige Werte erreicht, was daran lag, dass ein Gruppenmitglied sehr oft überfordert war. Der Median war hier aussagekräftiger und deutet darauf hin, dass der Rest der Gruppe nur geringe Überforderung erlebte.

Am ungünstigen waren die Voraussetzungen in den Lerngruppen 1 und 5, die in der o.g. Selbsteinschätzung am heterogensten bewertet wurden. Im Bezug auf die Leistungsunterschiede beklagten sich die Studierenden in Lerngruppe 5 tatsächlich häufiger über Probleme. In Lerngruppe 1 war die Unterforderung stärker, Überforderung und Langeweile lagen jedoch nur im mittleren Bereich. Besonders stark litten Studierende aus Gruppe 3 unter Leistungsunterschieden, wo alle drei Variablen überdurchschnittlich hohe Werte zeigten. Im Vergleich dazu konnten die Teilnehmer aus Lerngruppe 4 besser mit Leistungsunterschieden umgehen, obwohl beide Lerngruppen im Bezug auf die Heterogenität gleich eingeschätzt wurden. Die Daten zeigen, dass eine heterogene Gruppenzusammenstellung die Ausgangsbedingungen zwar erschwerte, aber nicht notwendigerweise zu Problemen führte. Im Folgenden sollen daher das Auftreten von Leistungsunterschieden aufgezeigt (siehe 6.5.3) und die Reaktion der Betroffenen anhand der qualitativen Daten (siehe 6.5.4) näher untersucht werden.

### 6.5.3 Häufigkeit von Leistungsunterschieden

Als Indikator für Probleme mit Leistungsunterschieden wurden die Variablen *Überforderung*, *Unterforderung* und *Langeweile* auf einer 5-stufigen Skala nach dem Grad ihres Auftretens eingeschätzt (F7, F8, F9). Die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung sind in Abb. 13 zusammengefasst.

Abb. 13: Probleme mit Leistungsunterschieden, proz. Häufigkeitsauszählung (N = 52)



Anmerkungen. Fragebogen zum Kursende (F7-F9): „Haben Sie sich im Unterricht über-/unterfordert gefühlt?“ „War Ihnen im Unterricht langweilig?“

Drei Viertel der Studierenden gaben an, im Unterricht über- oder unterfordert gewesen zu sein. In der Regel zeigte das Antwortverhalten eine eindeutige Tendenz, welche mit der Einschätzung der Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe übereinstimmte. Allerdings wurde in einigen Fällen

sowohl Über- als auch Unterforderung angekreuzt. Vermutlich hätten diese Teilnehmer für einige Unterrichtsinhalte mehr, für andere weniger Zeit gebraucht und gaben daher scheinbar widersprüchliche Antworten ab. Genauere Aussagen konnten anhand der quantitativen Daten allerdings nicht gemacht werden.

*Überforderung* trat bei einem Drittel der Testpersonen selten auf und stellte daher keine oder nur eine geringfügige Einschränkung dar. Ungünstiger waren die Lernbedingungen für Teilnehmer die manchmal (35%) überfordert waren. Bei einem kleinen Teil (8%) war die Überforderung als problematisch anzusehen, da das Unterrichtsniveau fast ständig über ihrem Leistungsvermögen lag (oft/sehr oft). Im Vergleich dazu war *Unterforderung* etwas weniger stark ausgeprägt, 44% fühlten sich selten unterfordert. Ungünstig war das zu niedrige Aufgabenniveau für etwa ein Drittel der Testpersonen: 23% geben an manchmal, 8% oft bis sehr oft unterfordert gewesen zu sein. *Langeweile* im Unterricht war seltener, betraf allerdings auch über 60% der Studierenden, 42% allerdings nur selten. Jedoch gab auch ein Fünftel der Probanden zu, sich im Unterricht manchmal oder sogar oft gelangweilt zu haben. Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Befragung von Schwane (2000) an Musikschulen (keine Langeweile, 41% selten) (S. 104) fällt auf, dass die hier untersuchten Studierenden deutlich häufiger über Langeweile klagten als die jüngeren Musikschüler. Da mangelnde Qualifikation des Lehrers als Ursache auszuschließen ist, könnte ein Alterseffekt vorliegen. Möglicherweise haben erwachsene Lerner genauere Zielvorstellungen als jüngere Schüler und stehen somit auch dem Unterricht kritischer gegenüber (Klößner, 1989, S. 111). Eine andere Erklärungsmöglichkeit läge in der Gruppenstärke von 8 Teilnehmern, die im Vergleich zu Musikschulen fast doppelt so hoch war. Wie bereits im Abschnitt zur Gruppengröße (siehe 6.1.2) besprochen, sind mit steigender Teilnehmerzahl längere Wartezeiten beim Einzelspiel und ein größerer Zeitaufwand zur individuellen Betreuung verbunden, was vor allem bei leistungsstärkeren Teilnehmern zu Langeweile führen könnte.

#### **6.5.4 Umgang mit Leistungsunterschieden in der Unterrichtssituation**

Im Folgenden wurden Aussagen zu Über- oder Unterforderung zusammengestellt, um den Einfluss von Leistungsunterschieden auf die subjektive Wahrnehmung der Unterrichtssituation und die Auswirkungen auf das Leistungsverhalten herauszuarbeiten. Sie entstammen den Interviews, offenen Fragen (Fragebogen zum Kursende) und Kommentaren in den Übetagebüchern. Zunächst wurden Rangkorrelationskoeffizienten (Spearman) für die Variablen *Spaß*, *Vorfreude*, *Einschätzung der Gruppenmitglieder* sowie verschiedene *Unterrichtsinhalte* berechnet. Erstere sollten Rückschlüsse auf die allgemeine Befindlichkeit im Unterricht erlauben, letztere Hinweise darüber liefern, in welchen Lernbereichen Leistungsunterschiede besonders deutlich hervortraten. Die wichtigsten Ergebnisse der Korrelationsrechnungen sind in Tab. 14 aufgeführt. Anschließend wurden die Ergebnisse mit den qualitativen Daten in Bezug gesetzt.

Überforderung äußerte sich darin, dass den Erläuterungen im Unterricht nicht gefolgt werden konnte, da das Lerntempo zu schnell war oder Probleme bei der spieltechnischen Umsetzung bestanden („Theoretisch habe ich es schon verstanden, nur spielerisch konnte ich es nicht umsetzen, weil die Finger das nicht gewohnt sind“, Tp51, Gr5). Infolgedessen wurde die Unterrichtssituation als stressig und anstrengend empfunden („Das ist schon ein blödes Gefühl, wenn der Zug an einem vorbeifährt“, Tp5, Gr2). Auch die Vorstellung, die Kommilitonen durch die eigenen

Schwächen aufzuhalten oder warten zu lassen, löste bei den Betroffenen ein gewisses Unbehagen aus: „Es war für mich manchmal anstrengend, weil ich das Gefühl hatte, ich komme nicht so mit und die anderen müssen auf mich warten“ (Tp43, Gr5). Ähnliche Aussagen finden sich in der Befragung von Daniel (2005) mit australischen Studierenden: „I felt embarrassed when not playing well“ (S. 283). In Anbetracht der für erwachsene Lerner typischen Hemmungen und Selbstzweifel (siehe 3.2.2.4) ist anzunehmen, dass die Gruppensituation einen wesentlich stärkeren Leistungsdruck („Peer competition stress“, ebd.) ausübt als dies bei jüngeren Schülern der Fall ist.

Tab. 14: Zusammenhang zwischen erlebten Leistungsunterschieden und Befindlichkeit im Unterricht bzw. Lernfeldern, Rangkorrelation ( $r_s$ )

N = 52	Überforderung (F8)	Unterforderung (F9)	Langeweile (F7)
Spaß im Unterricht (F4)	-.22	.10	-.07
Vorfriede auf den Unterricht (F6)	-.26 <sup>a</sup>	.02	-.07
Einschätzung der Gruppenmitglieder (F15)	-.02	-.10	-.20
Gerne anderen zuhören (F10)	.27 <sup>b</sup>	-.18	-.24
Gerne zusammenspielen (F10)	.25	-.12	-.26 <sup>c</sup>
Gerne Ensemblestücke (F10)	.15	-.21	-.21
Gerne transponieren (F10)	-.23	.30*	.11
Gerne improvisieren (F10)	-.15	.21	.10
Nicht gerne Vorspielen (F12)	.34*	-.33*	-.28*

*Anmerkungen.* Fragebogen zum Kursende (F7-F9): „Haben Sie sich im Unterricht über-/unterfordert gefühlt?“ „War Ihnen im Unterricht langweilig?“ Bei F10 und F12 wurden nur Lerninhalte aufgeführt, wenn  $r > .2$ .

<sup>a</sup> $p = 0.064$ . <sup>b</sup> $p = 0.056$ . <sup>c</sup> $p = 0.058$

\* $p < .05$ .

Waren die Ausgangsbedingungen so unterschiedlich, dass sie auch über verstärktes Üben nicht wettgemacht werden konnten, entstand das Gefühl des Kontrollverlustes. So beklagten überforderte Teilnehmer, dass sie aufgrund mangelnden Vorwissens überhaupt keine Chance hatten, mit ihren besseren Gruppenmitgliedern aufzuschließen („Manchmal habe ich aufgrund wenig musikalischer Vorkenntnisse die Erklärungen nicht gleich mitbekommen“, Tp12, Gr3). Wenn Erfolgserlebnisse ausblieben, wurde die Wahrscheinlichkeit, die Aufgaben zu bewältigen und auf dem Unterrichtsniveau mitzuhalten, als sehr gering eingestuft und die Leistungsmotivation sank: „Einige Teilnehmer hatten schon gute Kenntnisse und ich habe mich oft überfordert gefühlt, das hat mich sehr demotiviert“ (Tp9, Gr1). Die Herabsetzung der Anstrengungsbereitschaft bei zu großem Leistungsabstand zu den Gruppenmitgliedern ist in der Sozialpsychologie als Köhler-Effekt bekannt (siehe 2.3.2.1.2).

Quantitativ lässt sich dies ebenfalls anhand der Korrelationsrechnungen belegen (Tab. 14). Mit steigendem Maß an Überforderung sanken der Spaß am Unterricht und die Vorfriede. Überforderte Teilnehmer kamen weniger gern in den Unterricht, da dieser mit unangenehmen Gefühlen, Stress und mangelnden Erfolgserlebnissen verbunden war. Besonders offensichtlich waren die

Leistungsunterschiede beim Vorspielen. Die Überforderung korreliert signifikant mit der Einschätzung dieses Unterrichtsinhalts, d.h. mit steigender Überforderung wurde das Vorspielen deutlich häufiger abgelehnt. Im Gegensatz dazu gaben unterforderte Teilnehmer deutlich seltener an, nicht gerne im Unterricht vorzuspielen.

Als angenehm wurden hingegen Unterrichtsinhalte erlebt, in der überforderte Teilnehmer entspannen und im Schutz der Gruppe musizieren konnten. Die Lernfelder „Zusammenspielen“ und „anderen Zuhören“ korrelierten positiv mit der Variable Überforderung, wurden also auch von überforderten Teilnehmern gerne gemacht. Das Vorspiel der Gruppenmitglieder relativierte die eigenen Schwächen, was sich entlastend auf den Lernprozess auswirkte: „Ich fand es immer beruhigend, weil man wusste: Da ist noch einer, der es nicht gleich auf Anhieb schafft“ (Tp50, Gr7). Als positiv wurde auch das gemeinsame Spiel in der Gruppe erlebt, weil Fehler dort weniger offensichtlich und daher mit wesentlich weniger Aufregung verbunden waren als beim Solovorspiel: „Das Zusammenspielen fand ich ganz gut, oder auch so dass man mal den anderen zuhören konnte und so gesehen hat, irgendwer kann es auch nicht so gut wie ich“, Tp47, Gr7).

Unterforderte Teilnehmer erlebten im Unterricht oft in Situationen, in denen das Lerntempo für sie zu langsam war und sie auf Kollegen warten mussten. Ihre Reaktionen waren individuell verschieden und vom Grad der Unterforderung und der Motivationslage abhängig. Im besten Fall wurden die Wartezeiten sinnvoll genutzt, etwa indem den anderen zugehört („ich lerne dadurch, dass ich andere in der Situation sehe“, Tp15, Gr3), der Stoff überdacht oder das eigene Vorspiel antizipiert wurde („Wenn die anderen gespielt haben, habe ich zugehört oder mich auf mein kommendes Vorspiel vorbereitet“, Tp31, Gr7). Einige der Teilnehmer nutzten die Wartezeit zur Entspannung und zum kurzen Abschalten, so dass die Zeit nicht als verloren erachtet wurde. Wie bereits vermutet, konnte mit leichter Unterforderung gut umgegangen werden, da Erklärungen für schwächere Teilnehmer als sinnvolle Wiederholung angesehen wurden, die zur Festigung des Lernstoffs Festigung beitrugen („Bei manchen mir schon bekannten Fragen anderer Teilnehmer hätte es manchmal zügiger voran gehen können, ich habe diese Situationen allerdings immer als eine Vertiefung des Wissens bzw. des Lernprozesses betrachtet“, Tp35, Gr4). Beim gemeinsamen Spiel erwies sich das Aufzeigen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade durch den Lehrer als hilfreich. Dies regte auch einige Teilnehmer dazu an, ihr eigenes Arbeitsniveau zu finden („Habe den Unterricht als sinnvolle Übung angesehen und mich deshalb nicht gelangweilt. Zum Teil habe ich die Übungen selbstständig schwieriger gestaltet und so trotzdem profitiert“, Tp29, Gr5).

Je größer die Heterogenität einer Lerngruppe war, desto schwerer fiel es den Gruppenmitgliedern allerdings, aus den Gegensätzen Nutzen zu ziehen. Vor allem sehr motivierte Teilnehmer bedauerten, ihr Leistungspotential in der Lerngruppe nicht voll ausschöpfen zu können: „Ich hätte gerne mehr gemacht und fühlte mich durch die Gruppe gebremst“ (Tp29, Gr5). Denn im Gegensatz zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, der individuell modifizierbar war, wurde das Lerntempo durch die Gruppe bestimmt und konnte vom Einzelnen nicht kontrolliert werden („Im Einzelunterricht hängt es von mir ab, wie schnell ich weiterkomme, im Gruppenunterricht besteht keine Möglichkeit schneller voranzukommen“, Tp42, Gr5). Gerade in Phasen, in denen schwächere Teilnehmer mehr Zeit und Zuwendung benötigten, schlug Unterforderung leicht in Langeweile um. Obwohl dies in den Aussagen der Studierenden oft nur zwischen den Zeilen zu lesen ist („Manchmal fand ich die Notenlehre etwas langweilig, nicht wirklich störend, aber oft kannte ich

die Sachen schon“, Tp18, Gr2), kann davon ausgegangen werden, dass zunehmende Unterforderung mit Langeweile einherging. Diese Annahme bestätigt sich in den quantitativen Daten, in denen die Variablen Unterforderung und Langeweile signifikant korrelieren ( $r_s = .66$ ,  $p < .01$ ). Langeweile trat vor allem beim Vorspiel der Kollegen, aber auch beim gemeinsamen Spiel und bei Ensemblestücke auf. Ersteres resultiert aus den zu langen und ungenutzten Wartezeiten, letzteres könnte mit einem zu einfachen Aufgabenniveau zusammenhängen. Parallelen finden sich wiederum in der Befragung von Daniel (2005): „It can get a bit boring as you have to wait and play“ (S. 284).

Die Ergebnisse zeigen, dass es bei der Unterrichtsgestaltung wichtig ist, Unterrichtsinhalte anzubieten, die auch für leistungsstärkere Teilnehmer eine Herausforderung darstellen. Die Lernfelder Improvisation und Transposition erscheinen hierfür geeignet, denn sie wurden von unterforderten Teilnehmern signifikant positiver eingeschätzt. Anscheinend wurden die leistungsstarken Lerner beim Improvisieren und Transponieren deutlich mehr gefordert als im Rest der Stunde. Die neu erworbenen Kenntnisse könnten einige der Nachteile des Lernens in Gruppen wettmachen und auch stärkeren Lernern einen befriedigenden Lernfortschritt ermöglichen.

Im Bezug auf die Einschätzung der Gruppenmitglieder bestanden hingegen keine signifikanten Korrelationen mit dem Grad der Leistungsunterschiede. Tendenziell nahm der Sympathiegrad mit zunehmender Langeweile ab, was sich anhand der qualitativen Daten allerdings nicht nachvollziehen lässt. Eine separate Erfassung dieses Aspekts, etwa in Form einer Bewertung der Gruppenzusammensetzung in der Abschlussbefragung, hätte vermutlich aussagekräftigere Ergebnisse gebracht.

Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Obgleich über die Hälfte der Studenten Über- bzw. Unterforderung nur in geringem Maße bzw. überhaupt nicht erlebte, waren Leistungsunterschiede für die Betroffenen einer der Hauptkritikpunkte am Lernen in der Gruppe. Dabei litten überforderte Gruppenmitglieder mehr unter der Situation als unterforderte Teilnehmer, da der Unterricht für sie deutlich anstrengender und stressiger war. Es ist anzunehmen, dass die Gruppensituation psychisch bedingte Lernschwierigkeiten wie Selbstzweifel, Hemmungen und mangelndes Selbstvertrauen, die typisch für erwachsene Lerner sind, noch verstärkte (siehe 3.2.2.4). Problematisch war für beide Seiten, dass in der Unterrichtssituation – im Gegensatz zum häuslichen Üben – kaum Einfluss auf Aufgabenniveau und Lerntempo genommen werden konnte. Vielfach wünschten die Befragten homogenere Lerngruppen und gleichwertige Ausgangsbedingungen. Dies entsprach vermutlich dem Bedürfnis, Leistungsunterschiede über die eigene Anstrengung zu kompensieren und die Situation damit selbst zu kontrollieren, was mit sozialpsychologischen Theorien (Köhler-Effekt) konform geht (siehe 2.3.2.1.2). In diesem Sinne erwies sich die im ersten Semester gewählte Einteilung mittels biographischer Informationen als wenig zufriedenstellend, da die individuellen Niveauunterschiede nur bedingt im Verhältnis zur Dauer des Instrumentalspiels standen. Eine Einteilung über ein praktisches Vorspiel, wie im zweiten Semester vorgenommen, war hingegen deutlich günstiger. Dennoch wird eine „optimale“ Einteilung unter Praxisbedingungen nicht immer zu leisten sein, da schon terminliche Gründe (z.B. Überschneidungen in den Stundenplänen der Teilnehmer) ein Hindernis darstellen.



## 7 Entwicklung ausgewählter Variablen

Im folgenden Kapitel wird zum einen untersucht, wie bestimmte Merkmale in der Probandengruppe verteilt sind und wie sie sich im Kursverlauf entwickeln. Dabei dienen Notenlesefähigkeit, Audiationsvermögen (AMMA) und psychomotorische Fertigkeiten (Trillergeschwindigkeit) als Variablen. Zum anderen werden die Unterrichtsbedingungen innerhalb der einzelnen Lerngruppen analysiert, wobei wiederum die Merkmalsstreuung als Heterogenitätsmaß herangezogen wird. Im Gegensatz zum vorigen Kapitel, in dem es um subjektiv empfundene Leistungsunterschiede ging, dienen nun von außen gemessene, objektive Kriterien zur Bestimmung der Heterogenität innerhalb der Lerngruppen und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Unterrichtssituation. Im Zusammenhang mit den psychomotorischen Fertigkeiten wird zudem überprüft, ob Fertigkeit aus dem Alltagsleben (Maschineschreiben) transferiert werden können. Abschließend wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss gruppenspezifische (z.B. Leistungsposition in der Lerngruppe) und personenbezogene Faktoren (z.B. AMMA) auf das musikalische Selbstkonzept haben. Die Entwicklung der Merkmale wurde durch Messungen am Beginn (Pretest) und am Ende der Lehrveranstaltung (Posttest) erhoben. Studierende, die die Lehrveranstaltung für zwei Semester besuchten und die im Folgenden als Fortsetzer bezeichnet werden, unterzogen sich am Ende des zweiten Semester zudem einer dritten Messung, was eine Beobachtung über einen Zeitraum von 10 Monaten erlaubte.

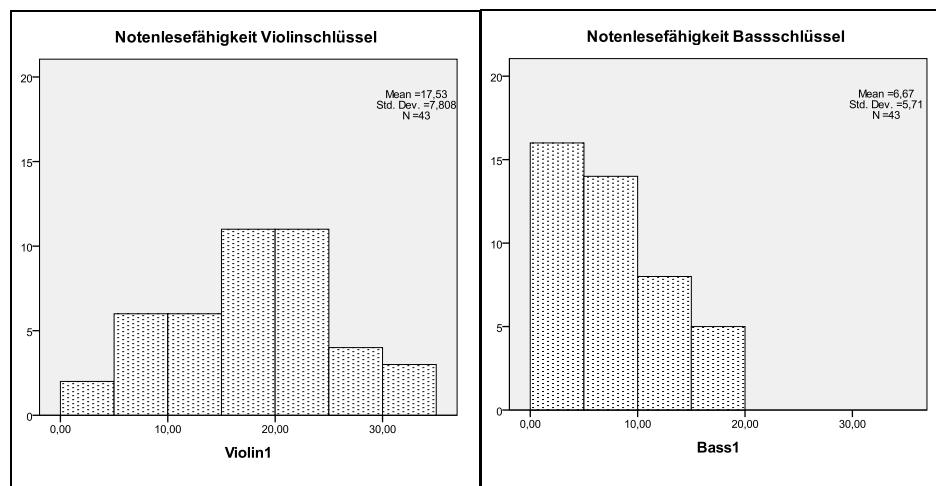
### 7.1 Notenlesefähigkeit

Die Notenlesefähigkeit wurde sowohl für den Violin- als auch für den Bassschlüssel mit Hilfe von Speed-Tests erfasst. Das maximal erreichbare Testergebnis lag bei jeweils 33 Punkten, was einer Notenlesefähigkeit von 33 richtig erkannten Noten in 35 Sekunden entsprach (siehe 4.2.2.1).

#### 7.1.1 Verteilung und Entwicklung über ein Semester

In den Pretests erkannten die Studierenden durchschnittlich 18 der Noten im Violinschlüssel und 7 der Noten im Bassschlüssel (Tab. 15). Wie das Histogramm zeigt, waren die Testwerte im Violinschlüssel annähernd normalverteilt, mit einem Maximum zwischen 15 und 25 korrekt erkannten Noten (Abb. 14). Auch lässt sich erkennen, dass der untere Bereich etwas stärker besetzt war als der obere, es also mehr Studierende mit unter- als mit überdurchschnittlichen Notenkenntnissen gab. Die linksschiefe Verteilung der Testwerte für die Bassnoten weist darauf hin, dass mehr als ein Drittel der Probanden Noten im Bassschlüssel kaum oder überhaupt nicht lesen konnte (0-5 Punkte). Die besten Leistungen lagen bei Testwerten über 15 Punkten, was allerdings nur von 8% der Studierenden erreicht wurde. Am Kursende (Posttests) hatten sich die Leistungen für beide Notenschlüssel um zwei bis drei Punkte verbessert, wobei der Zuwachs im Bassschlüssel etwas größer (+ 3.3) war als im Violinschlüssel (+2.4). T-Tests ergaben, dass die Veränderung in beiden Bereichen signifikant war (Tab. 15).

Abb. 14: Testergebnisse Notenlesen (Pretest), N = 43



Anmerkung. Fortsetzer wurden am Anfang des zweiten Semesters nicht noch einmal gemessen, daher N = 43

Tab. 15: Veränderung Notenkenntnisse (Pre-/Posttest), t-Test bei gep. Stichproben

N = 43	Pretest		Posttest		Differenz		
	M	SD	M	SD	M	df	t
Violschlüssel	17.53	7.81	19.91	7.56	+2.37	42	4.157**
Bassschlüssel	6.67	5.71	9.93	5.31	+3.26	42	4.438**

\*\*p < .01.

### 7.1.2 Entwicklung über zwei Semester

Die Fortsetzer verbesserten sich von der ersten bis zur dritten Messung um durchschnittlich 3 Punkte im Violin- und um 3.7 Punkte im Bassschlüssel. Zur Berechnung der Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten wurden einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Diese waren im Violschlüssel knapp signifikant, ergaben in den Post-Hoc-Tests allerdings keine Signifikanzen, so dass keine eindeutigen Aussagen über die Veränderung nach Messzeitpunkten gemacht werden konnten. Die Gegenüberstellung der Mittelwerte weist jedoch darauf hin, dass der stärkere Zuwachs zwischen der ersten und zweiten Messung, also im ersten Semester, lag (Tab. 16).

Tab. 16: Veränderung Notenlesekenntnisse Fortsetzer (einfaktorielle Varianzanalyse)

N = 9	Messung 1		Messung 2		Messung 3		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
Violschlüssel	14.67	10.6	16.89	9.3	17.67	10.2	3.699*
Bassschlüssel	4.78	6.4	7	4.3	8.44	4.8	3.111 <sup>a</sup>

Anmerkungen. Post-Hoc-Tests nach Bonferroni waren n.s.

<sup>a</sup>p = 0.072

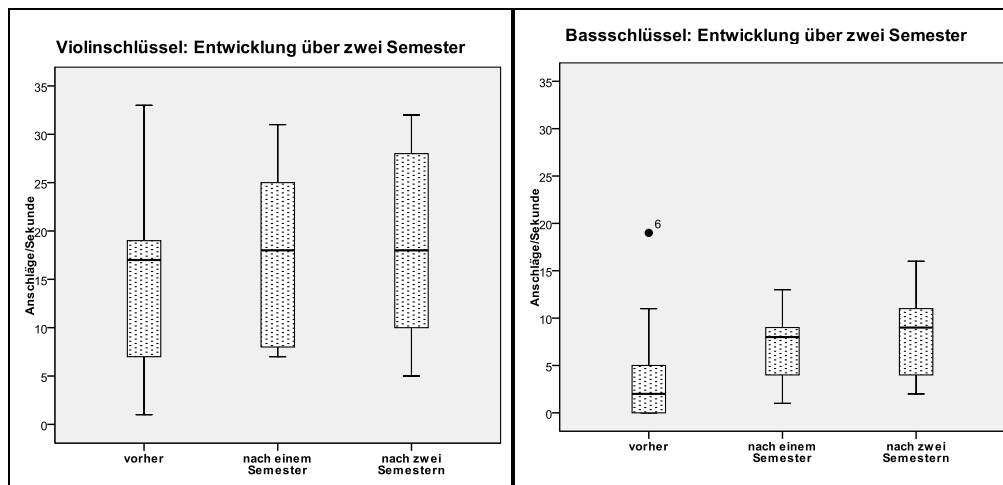
\*p < .05.

Ein differenzierteres Bild der Entwicklung erschließt die graphische Darstellung (Abb. 15). Die Boxplots zeigen, dass die Pretest-Ergebnisse extrem heterogen verteilt waren. So reichten die



Kenntnisse im Violinschlüssel von einer einzelnen richtig erkannten Note bis zum Maximalwert von 33. In letzterem Fall war damit die Grenze des Messinstruments erreicht, d.h. eine mögliche Leistungssteigerung war mit dem vorliegenden Testverfahren nicht mehr erfassbar. Im Bassschlüssel wurde der Mittelwert (4.8) durch den Ausreißerwert von Teilnehmer 6 stark nach oben gezogen, weshalb der Median (2.0) ein deutlich besseres Maß der zentralen Tendenz war. Im ersten Semester verbesserten sich vor allem die Teilnehmer in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums, was vor allem die (neu erlernten) Noten im Bassschlüssel betraf (Mdn = 5). Im zweiten Semester stagnierten die Leistungen der Fortsetzer hingegen weitestgehend auf dem erreichten Niveau.

Abb. 15: Entwicklung der Notenlesefertigkeiten über zwei Semester (N = 9)



Anmerkung. Nummerierung der Ausreißerwerte entspricht den Nummern der Testperson.

### 7.1.3 Notenkenntnisse im Gruppenvergleich

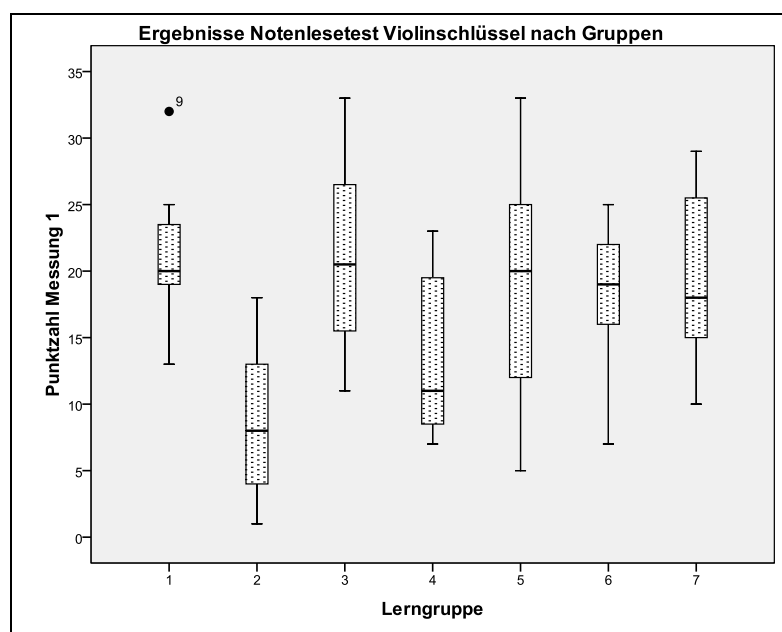
Nachdem im vorigen Kapitel die Heterogenität der Lerngruppen mittels Variablen zur subjektiven Wahrnehmung der Probanden bestimmt wurde, soll nun mit den Notenlesekenntnissen eine objektiv messbare Variable als Kriterium verwendet werden. Um die Leistungsstreuung zu veranschaulichen, wurden die Boxplots der einzelnen Lerngruppen gegenüber gestellt (Abb. 16, Abb. 17). Wie im methodischen Teil besprochen, basierte die Einteilung der Studierenden in Lerngruppen im ersten Semester auf der Spielpraxis auf dem Hauptinstrument, im zweiten Semester auf der Leistung im praktischen Vorspiel (siehe 4.1.3). Für eine genauere Beschreibung der Lerngruppen sei auf die Übersicht in Kapitel 4 verwiesen (siehe Tab. 3).

Wie die Boxplots (Abb. 16) zu den Leistungen im *Violinschlüssel* erkennen lassen, waren in Lerngruppe 3 besonders gute Notenlesekenntnisse vorhanden, was vermutlich daran lag, dass die Gruppe, entsprechend der Einteilungskriterien im ersten Semester, aus den Probanden mit der längsten Instrumentalpraxis gebildet wurde. Ähnliches gilt für Gruppe 5 aus dem zweiten Semester, die mit leistungsstarken Fortsetzern und Neueinsteigern besetzt war. Andererseits war in diesen beiden Lerngruppen aber auch die Heterogenität am größten, was bedeutete, dass die eine Hälfte der Teilnehmer Noten im Violinschlüssel sehr gut oder gut lesen konnte, während die andere Hälfte sich im unteren Bereich des Leistungsspektrums bewegte. Dies war besonders bei Gruppe 5 augenfällig, wo das untere Viertel der Probanden nur 5-12 Noten richtig erkannte. Eine

derart heterogene Verteilung erschwerte die Unterrichtssituation vor allem dann, wenn die behandelten Inhalte auf Notenkenntnissen aufbauten, wie beispielsweise beim Blatt-Spiel, Transponieren oder bei musiktheoretischen Aufgaben.

Die geringsten Leistungsunterschiede bestanden in den Gruppen 1 und 6, denn abgesehen von einem Ausreißer (Teilnehmer 9) bewegten sich die Mitglieder dieser Gruppen alle mehr oder weniger auf einem mittleren Leistungsniveau. Die schlechten Notenkenntnisse in Gruppe 2 dürften ebenfalls mit den Einteilungskriterien zusammenhängen, weil dort die Studierenden mit der geringsten Instrumentalpraxis (< 2 Jahren) zusammengefasst wurden. Die niedrigen Testwerte in Gruppe 4 erklären sich daraus, dass einige der leistungsschwächeren Mitglieder aus Gruppe 2 im zweiten Semester in Gruppe 4 eingeteilt wurden.

Abb. 16: Notenlesekenntnisse im Violinschlüssel (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52)



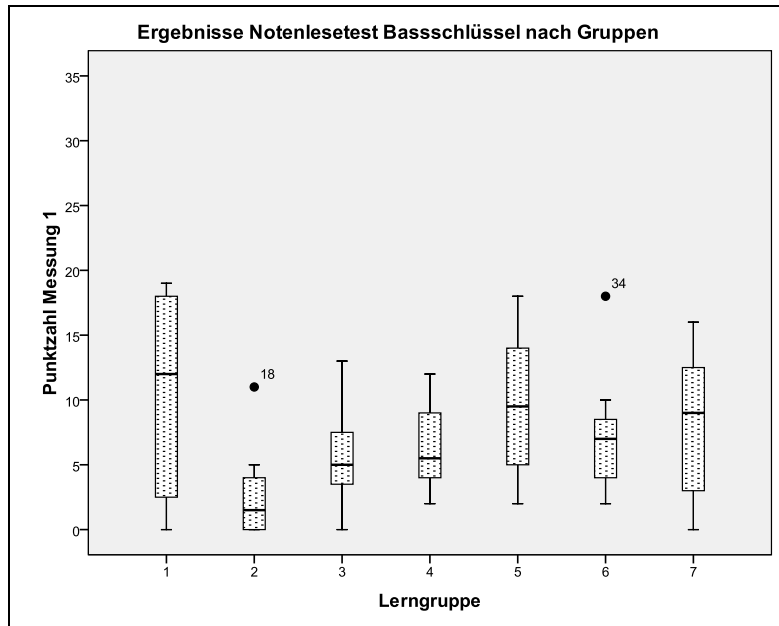
*Anmerkung.* Nummerierung der Ausreißerwerte entspricht den Nummern der Testperson. Für die Fortsetzer (Lerngruppe 4 und 5) dienten die Werte der zweiten Messung als Ausgangswert.

Wie bereits angesprochen, wurden die Noten im *Bassschlüssel* insgesamt schlechter und langsamer gelesen als im Violinschlüssel. In Gruppe 2, die aus Anfängern mit geringer Spielpraxis bestand, waren die Ausgangsbedingungen recht homogen, da sich fast alle auf dem gleichen, niedrigen Leistungsstand befanden (Abb. 17). Nachteilig war, dass ein Teilnehmer deutlich bessere Bassnoten-Kenntnisse hatte als der Rest der Lerngruppe, weshalb er sich im Unterricht etwas unterfordert fühlte: „Manchmal fand ich die elementare Notenlehre etwas langweilig, nicht wirklich störend, aber oft kannte ich Sachen schon (z.B. Notenlesen)“ (Tp18, Gr2). Eine vergleichbare Situation bestand in Lerngruppe 6, wo sich der Teilnehmer mit dem Ausreißerwert ebenfalls zur ungünstigen Leistungsverteilung äußerte: „Anfangs war mir langweilig, am Ende dann mit dem Transponieren nicht mehr“ (Tp34, Gr6).

Auch in den anderen Gruppen hatte ein Gutteil der Studierenden keine oder nur rudimentäre Kenntnisse und erreichte beim Bassnotenlesen nur Werte unter 5 Punkten. Am ungünstigsten war die Situation in Gruppe 1, wo zwar das Leistungsniveau im Violinschlüssel ausgeglichen war,

aber die Werte im Bassschlüssel über das ganze Leistungsspektrum streuten, so dass sich Schwierigkeiten bei Aufgaben ergaben, die das Lesen von Bassnoten erforderten (z.B. Ensemblestücke). Dies lag daran, dass ein Teil der Gruppenmitglieder bereits Klavierkenntnisse hatte, was sich als sehr ungünstig herausstellte, wie im folgenden Abschnitt belegt wird. Günstigere Ausgangsvoraussetzungen bestanden hingegen in Gruppe 4, wo die Testergebnisse sowohl im Violin- als auch im Bassschlüssel relativ homogen verteilt waren.

Abb. 17: Notenlesekenntnisse im Bassschlüssel (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52)



*Anmerkung.* Nummerierung der Ausreißerwerte entspricht den Nummern der Testperson. Für die Fortsetzer (Lerngruppe 4 und 5) dienten die Werte der zweiten Messung als Ausgangswert.

#### 7.1.4 Notenkenntnisse und andere Variablen

Anhand von Korrelationsrechnungen (Spearman) wurde überprüft, ob die Notenkenntnisse in Zusammenhang mit personenbezogenen Variablen wie der musikalischen Vorerfahrung (AMMA, Spielpraxis) und gruppenspezifischen Faktoren standen. Als Indikatoren für gruppenspezifische Faktoren wurden die Variablen Überforderung (F8), Unterforderung (F9) und Langeweile (F7), die im Fragebogen zum Kursende erhoben wurden, einbezogen (Tab. 17).

Dabei konnte kein Zusammenhang zwischen den Notenkenntnissen in den *AMMA* nachgewiesen werden, wohingegen die *Dauer der instrumentalen Praxis auf dem Hauptinstrument* signifikant korrelierte ( $r_s = .49$ ,  $p < .01$ ). Im Gegensatz dazu korrelierten die Bassnotenkenntnisse nur schwach mit der Instrumentalpraxis, was vermutlich daran lag, dass viele der Studierenden ein Hauptinstrument spielten, das kein Bassnotenlesen erforderte (siehe 5.4). Die instrumentale Vorerfahrung auf einem Tasteninstrument zeigte sich hingegen an den besseren Bassnotenkenntnissen ( $r_s = .33$ ,  $p < .05$ ). Wer schon Klavier spielte, war den Kommilitonen im Lesen von Bassnoten also deutlich voraus, auch wenn die Musizierpraxis auf dem Hauptinstrument, die als Kriterium für die Gruppeneinteilung im ersten Semester diente, vergleichbar war. Aus diesem Grund erwiesen sich Gruppen, in denen Klavierfortsetzer und Klavieranfänger gemeinsam unterrichtet wurden, als sehr ungünstig, wie die Äußerung eines Teilnehmer aus Lerngruppe 1 belegt: „Habe mich

oft überfordert gefühlt, weil ... einige meiner Gruppenmitglieder schon teilweise gute Kenntnisse im Klavierspielen hatten. Das hat mich sehr demotiviert“ (Tp9, Gr1).

Die Notenkenntnisse ließen ebenfalls Rückschlüsse auf den Grad der subjektiv wahrgenommenen Leistungsunterschiede zu. So fühlten sich Studierende mit guten Notenkenntnissen im Unterricht häufiger unterfordert und gelangweilt, was vor allem für Teilnehmer zutraf, die die Bassnoten schon gut lesen konnten ( $r_s = .42$ ,  $p < .01$ ). Vermutlich hing dies mit der Musizierpraxis auf einem Tasteninstrument und der ungünstigen Zusammensetzung der Lerngruppen zusammen, die bereits besprochen wurde. Ein ähnlicher, allerdings schwächer ausgeprägter Zusammenhang ergab sich auch im umgekehrten Fall: Je schlechter die Notenkenntnisse waren, desto höher wurde der Grad der Überforderung eingeschätzt ( $r_s = -.27$ ,  $p = 0.5$ ).

Tab. 17: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Notenkenntnissen im Pretest und musikalischer Vorerfahrung bzw. gruppenspezifischen Faktoren.

N = 52	Violinschlüssel Pretest	Bassschlüssel Pretest	Notenkenntnisse Gesamt Pretest
AMMA Pretest	.17	.70	.14
Jahre Musizierpraxis Hauptinstrument	.49**	.18	.41**
Jahre Musizierpraxis Tasteninstrument	.15	.33*	.21
Überforderung (F8)	-.25	-.24	-.27* <sup>c</sup>
Unterforderung (F9)	.34*	.42**	.43**
Langeweile (F7)	.26 <sup>a</sup>	.27 <sup>b</sup>	.31*

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende. Angaben zur Musikalischen Praxis wurden im Fragebogen zur musikalischen Biographie erhoben.

<sup>a</sup> $p = 0.061$ . <sup>b</sup> $p = 0.052$ . <sup>c</sup> $p = 0.050$

\* $p \leq .05$ . \*\* $p < .01$ .

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im vorliegenden Projekt zwar viele Lerninhalte anhand von Tetrachorden und damit verbundenen Griff- bzw. Tastenbildern erarbeitet wurden, was auch für Lernende mit schlechteren Notenkenntnissen geeignet war. Andererseits gab es aber auch Unterrichtsinhalte, die absolutes oder relatives Notenlesen erforderten und in denen die unterschiedlichen Leistungsniveaus Probleme verursachten. Letzteres lies sich damit belegen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Notenlesefähigkeit (Pretest) und der Wahrnehmung von Über- bzw. Unterforderung in der Unterrichtssituation bestand, wobei sich Mischgruppen aus Klavierspielern (mit Bassnotenkenntnissen) und Klavieranfängern (ohne Bassnotenkenntnisse) als besonders ungünstig erwiesen. Wie sich aus der Besprechung der Unterrichtsinhalte im vorigen Kapitel ergab, fiel es Teilnehmern mit guten Notenkenntnissen leichter, dem Unterricht zu folgen, da sie die ganze Aufmerksamkeit auf die technische Umsetzung lenken konnten und nicht erst mühsam Note für Note entziffern mussten. Andererseits hatten Teilnehmer mit geringen Notenkenntnissen Probleme mit dem Unterrichtstempo, etwa wenn Lerninhalte (z.B. Harmonielehre) an der Tafel erklärt wurden und sie mit dem Lesen und Abschreiben so beschäftigt waren, dass sie den „Faden verloren“ (siehe 6.3).

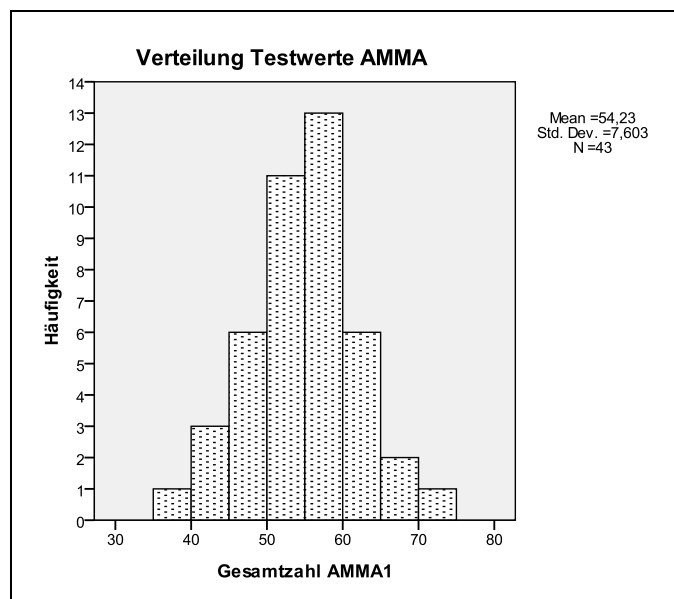
## 7.2 Advanced Measures of Music Audiation (AMMA)

Die *Advanced Measures of Music Audiation* setzen sich aus einem tonalen und einem rhythmischen Testwert zusammen (Gordon, 1989). In den Subtests konnten jeweils maximal 40 Punkte erreicht werden, die höchste mögliche Gesamtpunktzahl war 80 (siehe 4.2.2.1).

### 7.2.1 Verteilung der Testwerte und Entwicklung über ein Semester

In den Pretests wurden Werte zwischen 36 und 72 Gesamtpunkten erreicht, der Mittelwert lag bei 54.2 Punkten (Mdn = 55; SD = 7.6). Wie aus dem Histogramm (Abb. 18) ersichtlich, waren die Werte normalverteilt. Durchschnittliche Leistungen bewegten sich zwischen 50 bis 60 Punkten, wohingegen das obere Leistungsspektrum zwischen 60 und 72 Punkten und das untere zwischen 36 und 50 Punkten lag. In den Subtests, die deutlich korrelierten ( $r = .82$ ,  $p < .01$ ), wurden Werte zwischen 16 und 35 Punkten im tonalen Bereich, und 20 und 37 Punkten im rhythmischen Bereich erreicht. Auffällig war, dass in den rhythmischen Subtests etwas höhere Leistungen erzielt wurden, d.h. Veränderungen der Tonlänge wurden also besser erkannt, als Modifikationen der Tonhöhe.

Abb. 18: Verteilung Gesamtpunktzahl AMMA (Pretest), alle Teilnehmer



*Anmerkung.* Fortsetzer wurden am Anfang des zweiten Semesters nicht noch einmal gemessen, daher N = 43

In den Posttests verbesserten sich die Gesamtleistungen um durchschnittlich 2.2 Punkte, wobei die Veränderungen sowohl im tonalen als auch im rhythmischen Subtest signifikant waren (Tab. 18). Obwohl die Teilnehmer Veränderungen der Tonhöhe im Anfangstest schlechter erkannt hatten als rhythmische Modifikationen, war die Leistungssteigerung im Abschlusstests im tonalen Bereich sogar etwas deutlicher ausgeprägt (+1.28). Möglicherweise lag dies daran, dass im Unterricht viel über das Gehör gearbeitet und transponiert wurde, was wiederum das tonale Vorstellungsvermögen schulte und die Leistungsverbesserung erklären könnte.

Tab. 18: Veränderung AMMA (Pre-/Posttest), t-Test bei gepaarten Stichproben

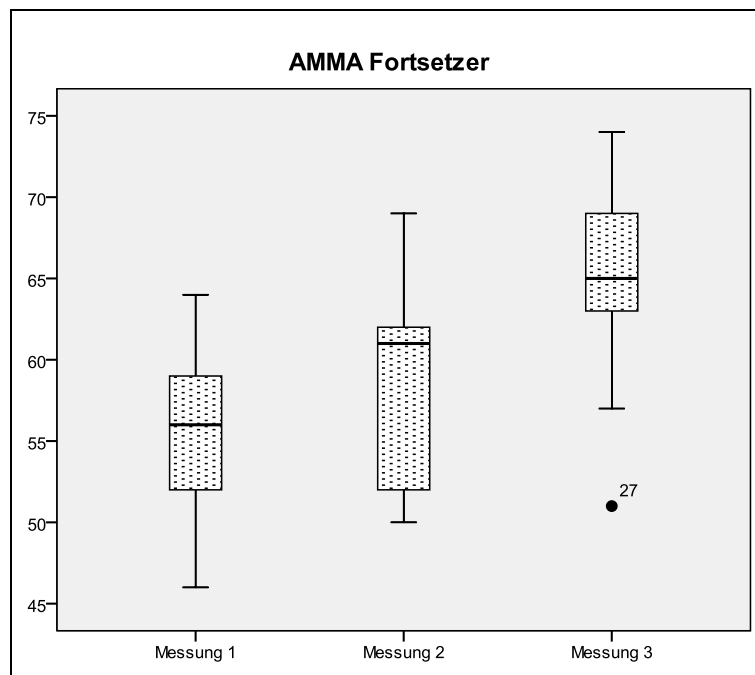
N = 43	Pretest		Posttest		Differenz		
	M	SD	M	SD	M	df	t
AMMA gesamt	54.23	7.61	56.51	6.83	+2.28	42	2.427*
AMMA tonal	25.19	4.60	24.47	4.16	+1.28	42	2.240*
AMMA rhythm	29.05	3.37	30.05	3.09	+1.00	42	2.291*

\* $p < .05$ .

## 7.2.2 Entwicklung über zwei Semester

Bei den Fortsetzern betrug der Abstand zwischen der ersten Messungen und der zweiten Messung 11 Wochen, zwischen der zweiten und der dritten Messung lagen 6 Monate. Wie die Boxplots zeigen, konnte die Leistung von Messung zu Messung gesteigert werden (Abb. 19). Besonders hoch waren die Ergebnisse im dritten Test, in dem bis auf eine Ausnahme alle Fortsetzer AMMA-Werte im mittleren und oberen Leistungsspektrum erzielten.

Abb. 19: Boxplot Gesamtzahl AMMA Fortsetzer



*Anmerkung.* Nummerierung der Ausreißerwerte entspricht den Nummern der Testperson.

Einfaktorielle Varianzanalysen dienten zur Untersuchung signifikanter Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten, vorab wurden Normalverteilung und Varianzhomogenität überprüft. Nachdem die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse signifikant waren, wurden Post-hoc Tests nach Bonferroni zum paarweisen Datenvergleich gerechnet (Tab. 19), welche signifikante Unterschiede zwischen Messung 1 und 3 und zwischen Messung 2 und 3 ergaben.

Die guten Leistungen in der dritten Messung könnten einen Lerneffekt vermuten lassen. Dagegen spricht allerdings schon die Tatsache, dass zwischen den Messungen über 6 Monate lagen,

was ein Erinnern an die Testaufgaben ausschließt. Diesbezügliche Nachfragen bei einigen Fortsetzern stellten heraus, dass der Test beim dritten Mal zwar nicht leichter fiel, aber Durchführung und Begleitumstände vertraut waren, was vielleicht zum positiveren Ergebnis beitrug. Eine andere Erklärung könnte in der Verbesserung des auditiven Vorstellungsvermögens liegen, die durch die Unterrichtsmethode bedingt war, was bereits im vorigen Abschnitt im Zusammenhang mit dem größeren Leistungszuwachs im tonalen Bereich diskutiert wurde. Denn auch bei den Fortsetzern lag die Verbesserung im tonalen Bereich (3.22) etwas höher als im rhythmischen Bereich (2.56).

Tab. 19: Veränderung AMMA Fortsetzer (einfaktorielle Varianzanalyse)

N = 9	Messung 1		Messung 2		Messung 3		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
AMMA gesamt	56	6.06	58.78	6.48	64.56 <sup>a**, b*</sup>	7.04	9.15*
AMMA tonal	26.44	3.61	27.67	4.36	30.89 <sup>a*, b*</sup>	4.40	7.76*
AMMA rhythm	29.56	2.79	31.11	2.79	33.67 <sup>a**, b*</sup>	3.04	8.33*

*Anmerkungen.* Post-Hoc-Tests nach Bonferroni: <sup>a</sup> Vgl. mit Messung 1; <sup>b</sup> Vergleich mit Messung 2  
\*p < .05. \*\*p < .01.

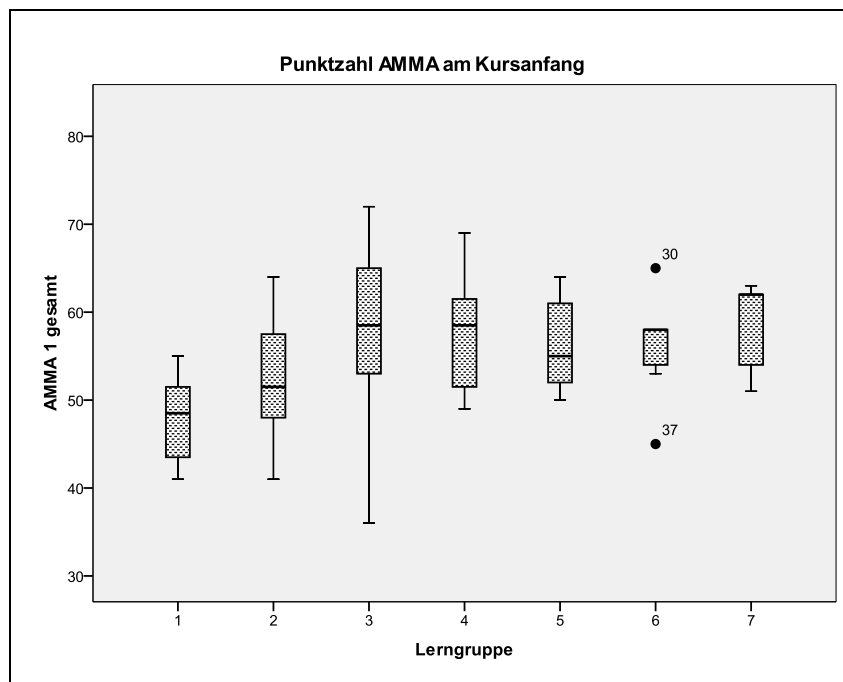
### 7.2.3 AMMA im Gruppenvergleich

Zum besseren Vergleich der Lerngruppen wurden wiederum Boxplots herangezogen (Abb. 20). Dabei fällt auf, dass in Lerngruppe 3 (> 10 Jahre Spielpraxis) einige der Mitglieder die besten Leistungen erzielten, wohingegen andere nur mittlere oder sogar schlechte Leistungen erreichten. Trotz der langjährigen Spielpraxis, die alle Teilnehmer dieser Lerngruppe mitbrachten, waren die Leistungen in den AMMA damit sehr inhomogen. Bei auditiv gestützten Unterrichtsinhalten (z.B. Transponieren, Spiel nach Gehör) konnten Leistungsunterschiede daher besonders deutlich hervortreten, was die, im vorigen Kapitel diskutierten, überdurchschnittlich hohen Über- und Unterforderungswerte in dieser Lerngruppe erklären könnte (siehe 6.5.2).

Am niedrigsten war das Leistungsniveau in Gruppe 1 (5-10 Jahre Instrumentalpraxis), was angesichts der langjährigen Spielpraxis überraschte. Denn im Gegensatz zum Notenlesen, wo ein mittleres bis hohes Leistungsniveau bestand, waren die Gruppenmitglieder in den AMMA sogar schlechter als Lerngruppe 2, die nur geringe Erfahrung im Instrumentalspiel mitbrachte. Innerhalb der Gruppe 3 bestanden jedoch nur mittlere Leistungsunterschiede.

In den Gruppen des zweiten Semesters (4-7) waren die Testwerte im Gruppenvergleich recht ähnlich. Gruppe 6 hatte zwei Ausreißerwerte, jedoch fanden sich in den Aussagen dieser Teilnehmer keine Hinweise auf daraus entstehende Probleme. Die Anfängergruppe 7 war mit Werten zwischen 51 und 63 Punkten am homogensten zusammengestellt.

Abb. 20: AMMA (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52)



*Anmerkung.* Nummerierung der Ausreißerwerte entspricht den Nummern der Testperson. Für die Fortsetzer (Lerngruppe 4 und 5) dienten die Werte der zweiten Messung als Ausgangswert.

## 7.2.4 AMMA und andere Variablen

Wie bei den Notenkenntnissen, wurden auch für die Ergebnisse in den AMMA Korrelationsrechnungen mit den Variablen zur Musizierpraxis und zu gruppenspezifischen Faktoren durchgeführt. Auf diese Weise sollte überprüft werden, ob Zusammenhänge mit der Dauer der Instrumentalpraxis bestanden. Auch war von Interesse, ob das auditive Vorstellungsvermögen mit Problemen wie Über- oder Unterforderung und der Einschätzung der Unterrichtssituation in Verbindung gebracht werden konnte.

Tab. 20: Zusammenhang zwischen AMMA im Pretest und musikalischer Vorerfahrung bzw. gruppenspezifischen Faktoren. Rangkorrelation ( $r_s$ )

N = 52	AMMA tonal Pretest	AMMA rhythm Pretest	AMMA gesamt Pretest
Jahre Musizierpraxis Hauptinstrument	.30*	.21	.27 <sup>a</sup>
Jahre Musizierpraxis Tasteninstrument	.03	-.02	.02
Überforderung (F8)	-.14	-.11	-.14
Unterforderung (F9)	.30*	.33*	.35*
Langeweile (F7)	.30*	.30*	.33*
Spaß am Unterricht (F4)	.44**	.33*	.40**

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende.

<sup>a</sup>p = 0.057.

\*p < .05. \*\*p < .01.



Die Dauer der Musizierpraxis auf dem Hauptinstrument stand in Zusammenhang mit den tonalen AMMA Subtests ( $r_s = .30, p < .05$ ). Langjährige Instrumentalisten unterschieden sich also dahingehend, dass sie tonale Veränderungen signifikant besser wahrnahmen, obwohl diese im Gesamttest in der Regel schlechter erkannt wurden. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus einer Untersuchung von Weidenbach (1994) mit College-Studenten: „Students who were more experienced in music demonstrated a higher level of aural skills, suggesting that interactions with music develop and refine musical auditory skills“ (S. 49). Auch bei älteren Personen war der Grad der musikalischen Aktivität und Erfahrung stärkster Prädiktor von Leistungen in auditiven Musikalitätstests (Gembris, 1998, S. 415). Im Gegensatz zum Notenlesen hatten Klavierfortsetzer keinen Vorteil, denn es bestand kein direkter Zusammenhang zwischen den AMMA-Werten und der Klavierpraxis.

In der Unterrichtssituation führten die unterschiedlichen Voraussetzungen dazu, dass Teilnehmer mit besserem auditiven Vorstellungsvermögen sich tendenziell häufiger langweilten ( $r_s = .33, p < .05$ ) oder unterfordert fühlten ( $r_s = .35, p < .05$ ). Im umgekehrten Fall war das nicht so, da die Variable Überforderung nur sehr schwach mit den AMMA-Testwerten korrelierte. Interessanterweise ergab sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem auditiven Vorstellungsvermögen und dem Spaß am Unterricht ( $r_s = .40, p < .01$ ), was damit zusammenhängen könnte, dass einige der Unterrichtsinhalte unabhängig vom Notentext waren und somit das musikalische Vorstellungsvermögen stärker ansprachen. So konnten die Studierenden im Bereich der Liedbegleitung beispielsweise die Gestaltung und Ausarbeitung der Akkorde selbst bestimmen. Auch beim Transponieren wurde das relative Notenlesen und Auswendigspielen geschult, was das Gehör förderte. Improvisationsübungen erfolgten gänzlich unabhängig von einem Notentext. Insofern ließe sich folgern, dass Teilnehmer mit gutem Audiationsvermögen diese Unterrichtsinhalte besser umsetzen konnten als solche, die auf eine visuelle Unterstützung angewiesen waren („Ich bin so auf diese Notengeschichten fixiert, dass es mir unheimlich schwer fällt z.B. in Stufen zu denken“, Tp19, Gr2) oder die Probleme hatten, ihre eigenen Fehler zu hören („meine Begleitung von Tanzlied klingt dissonant“, Tp37, Gr 6).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das auditive Vorstellungsvermögen, das mit den AMMA gemessen wurde, sich besonders auf solche Lerninhalte auswirkte, die unabhängig vom Notentext waren. Teilnehmer mit langjähriger Instrumentalpraxis zeigten in den Pretests bessere Leistungen. Möglicherweise förderte aber auch die Unterrichtsmethode, in der viel über das Gehör gearbeitet wurde, das auditive Vorstellungsvermögen. Für diese Interpretation spricht, dass sich im Untersuchungszeitraum signifikante Leistungsverbesserung belegen ließen, die etwas stärker im tonalen Bereich ausgeprägt waren, was allerdings, mangels einer Kontrollgruppe, nicht verifiziert werden kann.

### 7.3 Psychomotorik

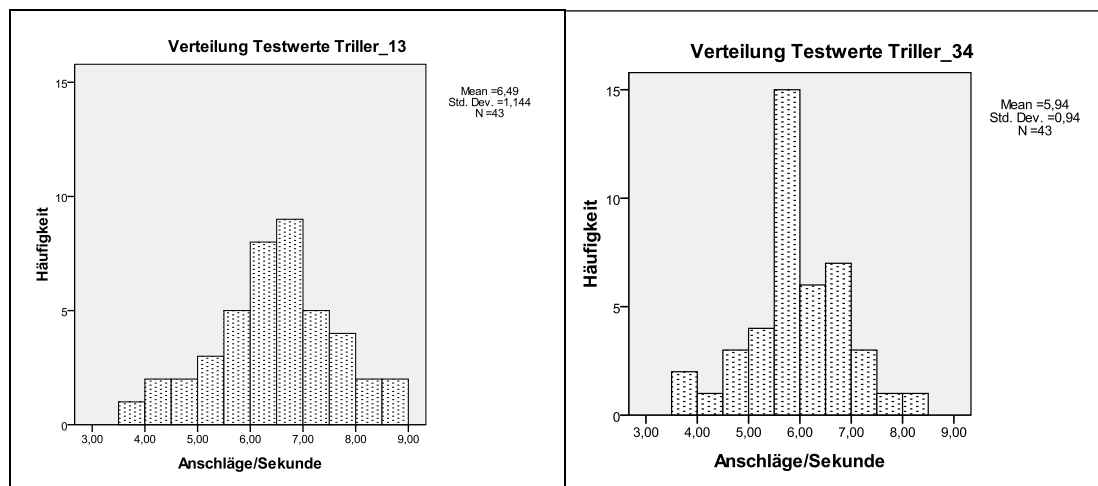
Die Trillergeschwindigkeit wurde für die rechte Hand in der Kombination erster und dritter Finger (Triller\_13) und dritter und vierter Finger (Triller\_34) erhoben. Wie im methodischen Kapitel erläutert, wurden (fachfremde) Studierende ohne Klavierkenntnisse, die im Untersuchungszeitraum keinen Instrumentalunterricht erhielten, als Kontrollgruppe für die psychomotorischen Tests rekrutiert (siehe 4.2.2.2).

### 7.3.1 Verteilung der Testwerte und Entwicklung über ein Semester

Die durchschnittliche Anschlagsgeschwindigkeit für den Triller\_13 betrug 6.5 Ans./Sek., der schwierigere Triller\_34 wurde etwas langsamer ausgeführt und lag im Mittel bei 5.9 Ans./Sek. Die Histogramme zeigen, wie die Leistungen in den Pretests verteilt waren (Abb. 21): Beim Triller\_13 lag die Mehrzahl der (normalverteilten) Werte im Bereich von 6-7 Anschlägen pro Sekunde. Als oberes Leistungsspektrum waren Trillergeschwindigkeiten von 8 Ans./Sek zu betrachten, wohingegen Leistungen von 5 Ans. /Sek. und weniger dem unteres Leistungsspektrum zuzurechnen waren. Erwartungsgemäß lagen die Werte weit unter der Leistung von professionellen Pianisten, die maximale fortwährende Trillergeschwindigkeit von 12-14 Ans./Sek. erreichen (Brown & Smaragdis, 2004; Moore, 1992; Palmer, 1996).

Beim Triller\_34 war die Verteilung der Werte stark um den Mittelwert gruppiert mit einer ausgeprägten Häufung im Bereich zwischen 5.5 bis 6 Anschlägen/Sekunde. Die schnellsten Trillergeschwindigkeiten lagen zwischen 7 und 8.5 Ans./Sek., die langsamsten bei 5 Ans./Sek und weniger. Die Spannweite war für beide Triller in etwa gleich mit Minimalwerten unter 4 und Maximalwerten bei 8.5 bzw. 9 Anschlägen pro Sekunde.

Abb. 21: Trillergeschwindigkeit (Pretests) Triller\_13 und Triller\_34 (N = 43)



*Anmerkungen.* Fortsetzer wurden nur einfach erfasst, daher N = 43. Gemittelte Werte aus den Einzelmessungen.

Wie im Testablauf beschrieben (siehe 4.2.2.2), bestanden die Tests aus jeweils vier Einzelmessungen, so dass sowohl in den Pretests als auch in den Posttests für jede Fingerkombination zwei Messwerte aufgezeichnet wurden. Bei der zweiten Einzelmessung waren die Testwerte durchweg niedriger waren als beim ersten Versuch, was sich durch Ermüdungserscheinungen im Testablauf erklären lässt. Da die Probanden für jede Tastenkombination zweimal für jeweils 20 Sekunden kontinuierlich trillern mussten, fiel gegen Ende des Trillers die Aufrechterhaltung der Bewegung schwieriger, was vor allem bei den zweiten Einzelmessungen zum Abfall der Testwerte führte. Für die Auswertung wurden die Ergebnisse der beiden Einzelmessungen daher jeweils gemittelt (Tab. 21).

Tab. 21: Veränderung Trillergeschwindigkeit, t-Test bei gepaarten Stichproben

	Pretest		Posttest		Differenz		
	M	SD	M	SD	M	df	t
Modellgruppe N = 41 <sup>a</sup>							
Triller_13 (Anschläge/Sekunde)	6.48	1.17	7.01	1.14	+0.53	40	5.33**
Triller_34 (Anschläge/Sekunde)	5.94	0.96	6.29	0.9	+0.35	40	4.59**
Kontrollgruppe N = 12							
Triller_13 (Anschläge/Sekunde)	5.12	0.9	5.96	1.2	+0.84	40	4.18**
Triller_34 (Anschläge/Sekunde)	4.75	0.9	5.19	0.9	+0.44	40	3.02**

*Anmerkungen.* Die Veränderung der Trillergeschwindigkeit ergibt sich aus der Differenz von Posttest und Pretest

<sup>a</sup> Werte beziehen sich auf N = 41, da Missing Data.

\*\*p < .01.

Hinsichtlich der Entwicklung im Untersuchungszeitraum lässt sich folgendes feststellen: Im Posttest trillerten die Teilnehmer um 0.5 Anschläge/Sekunde schneller, wobei der Unterschied war für beide Fingerkombinationen signifikant war. Überraschenderweise traten auch in der Kontrollgruppe signifikante Verbesserungen auf, obwohl diese aus fachfremden Studierenden ohne Klavierkenntnisse bestand und zwischen den Messungen keine Interventionsmaßnahmen wie Klavierunterricht oder Klavierspielen stattgefunden hatten. Für den Triller\_13 lag die absolute Verbesserung (+0.84) in der Kontrollgruppe sogar höher als in der Probandengruppe (+0.53), etwas geringer war die Verbesserung beim Triller\_34 (Kontrollgruppe: +0.44, Probanden: +0.35).

Das unerwartete Ergebnis kann so interpretiert werden, dass bei der Testdurchführung ein Trainingseffekt stattfand, der es auch ungeübten Probanden erlaubte, die motorische Fertigkeit signifikant zu verbessern. Klöppel (2003) weist darauf hin, dass Trillern nicht notwendigerweise eine instrumentale Ausbildung erfordert, sondern dass auch „geschickte“ Nichtmusiker innerhalb kurzer Zeit lernen können, relativ schnell zu trillern (S. 71). In diesem Sinne hätte eine einmalige Testdurchführung bereits ausgereicht, um den Bewegungsablauf zu erlernen und dann im Pretest eine deutlich bessere Performanz zu zeigen. Eine Erklärungsmöglichkeit für die verhältnismäßig große Verbesserung der Kontrollgruppe wäre, dass der Trainingseffekt besonders stark im unteren Leistungsspektrum ausgeprägt sein könnte, wohingegen eine Leistungsverbesserung mit zunehmendem Tempo schwieriger fiel.

Die aus diesem Grunde durchgeführten Korrelationsrechnungen ergaben allerdings keinen signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Ausgangsniveau (Pretest) und der absoluten Veränderung (Differenz: Posttest-Pretest). Vielmehr bezogen sich die Leistungssteigerungen in der Kontrollgruppe auf alle Bereiche des Leistungsspektrums, ähnliches galt für die Klavieranfänger aus der Probandengruppe. Im Gegensatz dazu stand bei den Kursteilnehmern, die bereits Klavierkenntnisse hatten, die Leistungsverbesserung in Zusammenhang mit der investierten Übezeit (siehe 8.3.5). Im folgenden Abschnitt sollen daher die Unterschiede in der Leistungsentwicklung bei Klavieranfängern und Klavierfortsetzern genauer untersucht werden.

### 7.3.2 Trillergeschwindigkeit von Klavieranfängern und Klavierfortsetzern

Wie im Kapitel zum musikalischen Werdegang beschrieben, konnte die Stichprobe in Klavieranfänger ( $n = 20$ ) und Klavierfortsetzer ( $n = 23$ ) unterteilt werden (siehe 5.4.1). Die Pretest-Werte für den Triller\_13 waren in der Kontrollgruppe am niedrigsten ( $M = 5.12$  Ans./Sek.), etwas höher bei den Klavieranfängern ( $M = 5.84$ ) und am höchsten bei den Fortsetzern ( $M = 7.05$ ). Beim Triller\_34 war die Geschwindigkeit geringer, die Reihenfolge der Gruppen jedoch gleich: Kontrollgruppe ( $M = 4.75$ ), Anfänger ( $M = 5.56$ ), Fortgeschrittene ( $M = 6.28$ ).

Die ANOVA ergab sowohl im Pretest als auch im Posttest signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Post-Hoc-Tests zeigten folgende Ergebnisse: Im Pretest unterschieden sich die Klavierfortsetzer in beiden Trillern signifikant von den Anfängern und den Teilnehmern aus der Kontrollgruppe. Beim Triller\_34 unterschieden sich auch die Anfänger von der Kontrollgruppe. In den Posttests bestanden beim Triller\_13 noch signifikante Unterschiede zwischen den Klavierfortsetzern und den beiden anderen Gruppen, beim Triller\_34 nur noch zwischen Klavierfortsetzern und Anfängern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in allen Gruppen eine Verbesserung der Trillergeschwindigkeit zu verzeichnen war, wobei sich die Klavierfortsetzer deutlich von den Anfängern und der Kontrollgruppe abhoben. Eine übungsbedingte Veränderung der psychomotorischen Fertigkeiten konnte für den schwierigeren Triller\_34 belegt werden, wo die Klavieranfänger im Pretest signifikant bessere Leistungen zeigten als die Kontrollgruppe, deren Teilnehmer im Untersuchungszeitraum nicht geübt hatten (siehe auch 8.3.5).

Tab. 22: Vergleich der Trillergeschwindigkeiten bei Klavieranfängern, Klavierfortsetzern und in der Kontrollgruppe (ANOVA)

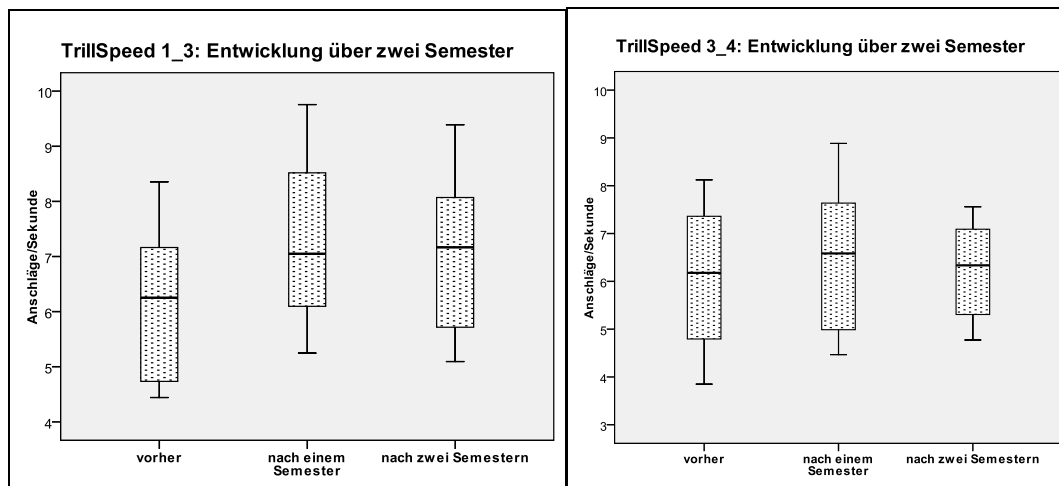
N = 55	Anfänger (n = 20)		Klavierfortsetzer (n = 23)		Kontrollgruppe (n = 12)		
	M	SD	M	SD	M	SD	F
Pretest Triller_13	5.84	1.15	7.05 <sup>a**, b**</sup>	0.80	5.12	0.85	18.38**
Posttest Triller_13	6.49	1.09	7.50 <sup>a*, b**</sup>	0.97	5.96	1.24	8.80**
Pretest Triller_34	5.56 <sup>b*</sup>	1.02	6.28 <sup>a*, b**</sup>	0.73	4.75	0.87	12.25**
Posttest Triller_34	5.95	0.93	6.60 <sup>b*</sup>	0.76	5.19	0.97	10.09**

*Anmerkungen.* Klavierfortsetzer hatten mindestens ein Jahr lang Klavierunterricht. Post-Hoc-Tests nach Bonferroni: <sup>a</sup> Vgl. mit Anfängern, <sup>b</sup> Vgl. mit Kontrollgruppe. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

### 7.3.3 Entwicklung über zwei Semester

Studierende, die zwei Semester lang am Kurs teilnahmen (Fortsetzer), konnten ihre Leistungen im ersten Semester zwar verbessern, stagnierten im zweiten Semester allerdings auf dem erreichten Niveau (Abb. 22). Beim Triller\_34 war die Verteilung in der dritten Messung insgesamt homogener, da die Werte im oberen Leistungsbereich absanken und im unteren Bereich leicht verbessert wurden.

Abb. 22: Trillergeschwindigkeit Fortsetzer, gemittelte Werte (N = 9)



Zur Untersuchung der Leistungsveränderungen dienten einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung, vorab waren Normalverteilung und Varianzhomogenität geprüft worden. Diese zeigten beim Triller\_13 signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten, so dass Post-Hoc-Tests nach Bonferroni zum paarweisen Datenvergleich gerechnet wurden (Tab. 23).

Tab. 23: Veränderung Trillergeschwindigkeit Fortsetzer (einfakt. Varianzanalyse)

N = 8	Messung 1		Messung 2		Messung 3		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
Triller_13	6.14	1.46	7.29 <sup>a*</sup>	1.56	7.05	1.51	6.19*
Triller_34	6.08	1.53	6.47	1.59	6.22	1.07	1.09

Anmerkungen. Post-Hoc-Tests nach Bonferroni: <sup>a</sup> Vgl. mit Messung 1. Werte beziehen sich auf N = 8, da Missing Data. \*p < .05.

Signifikante Unterschiede ergaben sich lediglich zwischen Messung 1 und 2 für den Triller\_13. Wie bereits aus den Boxplots zu ersehen war, konnten keine weiteren Veränderungen nachgewiesen werden.

### 7.3.4 Trillergeschwindigkeit im Vergleich der Lerngruppen

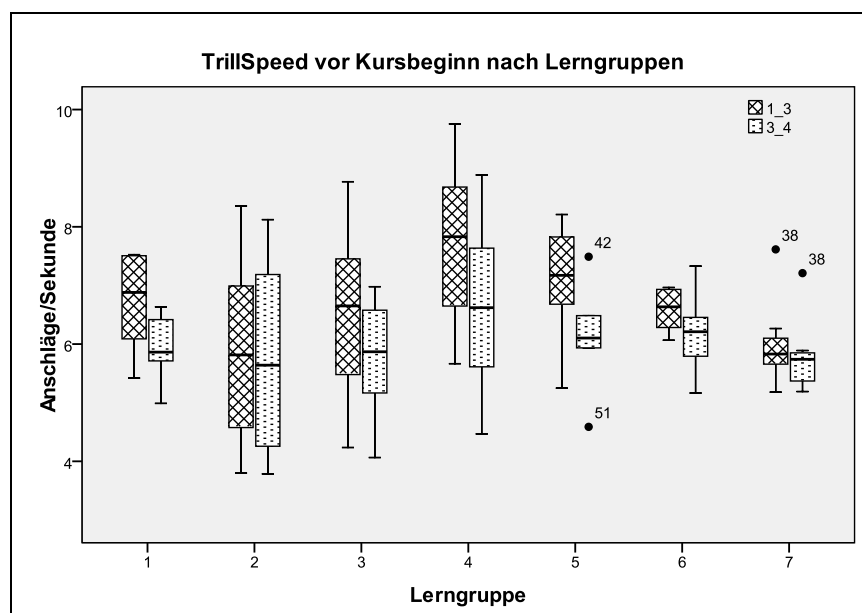
Wie die Boxplots zeigen, wurde der schwierigere Triller\_34 (helle Balken) in allen Lerngruppen langsamer gespielt als der Triller\_13, wobei die Differenz jedoch unterschiedlich war (Abb. 23). In den Lerngruppen aus absoluten Klavieranfängern (Gruppe 2 und 7) waren die Werte recht ähnlich, d.h. der leichtere Triller\_13 wurde nicht deutlich schneller gespielt als der schwierigere Triller\_34. In den Gruppen mit mehrjähriger Instrumentalpraxis (Gruppen 1 und 3) fiel der Bewegung für den Triller\_13 hingegen merklich leichter als der Triller\_34. Die besten Leistungen im Triller\_13 wurden in den Mischgruppen aus Neueinsteigern mit Klavierkenntnissen und Fortsetzern (Gruppen 4 und 5) erzielt. Am schlechtesten schnitten die Lerngruppen mit den Klavieranfängern (Gruppe 2 und 7) ab. Der schwierigere Triller\_34 wurde am schnellsten von den Mischgruppen 4 und 5 sowie von Gruppe 6 (etwas Klavierkenntnisse) gespielt. Die schlechtesten Leis-

tungen erbrachten wiederum die Klavieranfänger in Gruppe 7 und Gruppe 2, aber auch einige der langjährigen Instrumentalisten aus Gruppe 3.

Im Hinblick auf heterogenitätsbedingte Störungen ist die Situation in Gruppe 7 interessant. Teilnehmer 38 hob sich von den homogenen Werten der Gruppe ab, d.h. er konnte Unterrichtsinhalte fingertechnisch leichter und schneller bewältigen als die Kommilitonen. Tatsächlich äußerte sich im Interview ein Gruppenmitglied im Bezug auf Leistungsunterschiede wie folgt: „Man hat das schon gemerkt, also zum Beispiel der [Tp38] hat sich wesentlich leichter getan als ich, aber das war nicht irgendwie ein Problem (Tp50, Gr7). Testperson 38 gab daraufhin zu, das eigene Übeverhalten an das Gruppenniveau angepasst zu haben, da die geringen Übezeiten zur Bewältigung der Aufgaben ausreichten: „Ich muss sagen, dass ich relativ wenig geübt habe und gemerkt habe, dass ich mitgekommen bin, daher hat das Üben gereicht. Andere werden vielleicht ein bisschen mehr geübt haben und so hat sich das denke ich ausgeglichen“ (Tp38, Gr7).

In Gruppe 5 waren die Leistungen zwar relativ homogen verteilt, allerdings ließen die Ausreißerwerte nach oben und nach unten erwarten, dass mindestens zwei Teilnehmer im Unterricht deutlich über- bzw. unterfordert sein würden. Der untere Ausreißer (Tp51) war gegenüber den Gruppenmitgliedern psychomotorisch im Nachteil, d.h. auch wenn die Erklärungen theoretisch verstanden wurden, bereitete die praktische Umsetzung Probleme: „Ich hatte schon das Gefühl, dass ich überfordert bin, aber das lag auch an der Gruppe. .... Ich verstand zwar, was der Lehrer will – von der Methode her, aber ich kann es spielerisch nicht umsetzen, weil die Finger das nicht gewohnt sind. Ich hatte das Gefühl, dass es den anderen, ... da besser ging. Es war eher frustrierend“ (Tp51, Gr5). Teilnehmer 42 hatte günstigere Voraussetzungen als die Gruppenmitglieder und fühlte sich im Lernfortschritt zurückgehalten: „Ich glaube, ich habe im Einzelunterricht mehr geübt, da das Weiterkommen nur von mir abhing, während im Gruppenunterricht keine Möglichkeit besteht schneller voranzukommen“ (Tp42, Gr5).

Abb. 23: Trillergeschwindigkeit (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52)



Anmerkung. Jeweils gemittelte Trillerwerte aus den beiden Einzelmessungen

### 7.3.5 Trillergeschwindigkeit und Leistungsunterschiede

Hinsichtlich der heterogenen Verteilung psychomotorischer Fertigkeiten in den Lerngruppen sollte überprüft werden, welchen Einfluss diese auf die Einschätzung der Unterrichtssituation hatten. Die Geschwindigkeit beim Triller\_13 (Pretest) korrelierte sowohl signifikant mit der Überforderung ( $r_s = -.43$ ,  $p < .01$ ) als auch mit Unterforderung ( $r_s = .37$ ,  $p < .05$ ). Teilnehmer mit niedrigem Ausgangsniveau fühlten sich im Unterricht also häufiger überfordert, wohingegen ihre Kollegen mit guten Trillerwerten eher unterfordert waren. Trotz der Verbesserung der Trillergeschwindigkeit bestanden auch in den Posttests signifikante Korrelationen (Tab. 24).

Das Ergebnis deckt sich mit der selbsteingeschätzten Leistungsposition in der Lerngruppe (F17), in der Teilnehmer mit höheren psychomotorischen Fertigkeiten ihre Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe signifikant besser bewerteten. Dieses Verhältnis blieb auch am Kursende bestehen, wo sich in den Posttests ebenfalls signifikante Korrelationen zwischen der Trillergeschwindigkeit und der Leistungsposition ergaben.

Tab. 24: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen erlebter Unter-/Überforderung und Trillergeschwindigkeit im Pretest

N = 43	Triller_13 Pretest	Triller_34 Pretest	Triller_13 Posttest	Triller_34 Posttest
Überforderung (F8)	-.43**	-.29 <sup>a</sup>	-.36*	-.29 <sup>b</sup>
Unterforderung (F9)	.37*	.24	.37*	.25
Vergleich zu Gruppenmitgliedern (F17)	.38*	.27	.38*	.30 <sup>c</sup>

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende.

<sup>a</sup> $p = 0.055$ . <sup>b</sup> $p = 0.065$ . <sup>c</sup> $p = 0.060$ .

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Zum Vergleich der Leistungsgruppen wurden die Trillergeschwindigkeiten in Tab. 25 gegenübergestellt. Dabei zeigt sich, dass zwischen Teilnehmern, die schlechter waren als ihre Kommilitonen und solchen, die im Gruppenschnitt lagen, nur geringfügige Unterschiede bestanden. Die leistungsstärkere Gruppe hob sich hingegen deutlich davon ab: So lagen die Trillergeschwindigkeiten im Schnitt 1.24 (Triller\_13) bzw. 0.44 (Triller\_34) Ans./Sekunde höher als die der Kollegen, wie ein Vergleich der Mediane zeigt. Die Trillergeschwindigkeit am Kursanfang war also ein guter Indikator für die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe und den zu erwartenden Grad der Über- bzw. Unterforderung.

Im Bezug auf den Gruppenunterricht waren psychomotorische Fertigkeiten insofern bedeutsam, da sie die praktische Umsetzung der Unterrichtsinhalte bedingten. Bei erwachsenen Klavierschülern ist die Flexibilität der Finger häufig eingeschränkt, wodurch es zu einer Diskrepanz zwischen kognitiven und psychomotorischen Aspekten des Leistungserwerbs kommt. Lerninhalte werden verstandesmäßig zwar begriffen, ihre Verwirklichung auf den Tasten scheitert indes an der Ungelenkigkeit der Finger oder mangelnder Koordination der Hände (siehe 3.2.2.1). Im Einzelunterricht kann das Lern- und Spieltempo individuell darauf eingestellt werden, in der Gruppe ist dies nur bedingt möglich. So treten Leistungsunterschiede besonders deutlich beim gemeinsamen Spiel oder bei der praktischen Umsetzung neuer Lerninhalte hervor. Bleiben die eigenen

Finger hinter der Leistung der Gruppenmitglieder zurück, kann dies zu Frustration und Überforderung führen. Andererseits müssen leistungsstärkere Teilnehmer auf die langsamen Kommilitonen warten und können ihr Potential nicht ausschöpfen.

Tab. 25: Selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe und Trillergeschwindigkeit im Pretest

N = 43	Triller_13 Pretest		Triller_34 Pretest	
	M	Mdn	M	Mdn
Schlechter als Gruppenmitglieder (F17)	6.09	6.26	5.60	5.89
Genauso gut wie Gruppenmitglieder (F17)	6.26	6.25	5.83	5.77
Besser als Gruppenmitglieder (F17)	7.17	7.49	6.41	6.21

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende.

### 7.3.6 Trillergeschwindigkeit und andere Variablen

Es sollte untersucht werden, ob die Trillergeschwindigkeit in Zusammenhang mit dem auditiven Vorstellungsvermögen (AMMA), der Länge der Musizierpraxis und dem Alter stand. Signifikante Korrelationen ergaben sich hinsichtlich der Musizierpraxis auf einem Tasteninstrument und dem Alter. Erwartungsgemäß hatten Teilnehmer mit Klavierkenntnissen bessere psychomotorische Fertigkeiten, was sich besonders beim Triller\_13 zeigte ( $r = .45$ ,  $p < .01$ ).

Schwache Zusammenhänge existierten zwischen den Trillergeschwindigkeiten und der Musizierpraxis auf dem Hauptinstrument, gleiches galt für die AMMA. Für die Unterrichtssituation bedeutete dies, dass langjährige Instrumentalisten ohne Klavierkenntnisse im Vergleich zu anderen Gruppenmitgliedern, die schon Klavier gespielt hatten, benachteiligt waren. Denn die (guten) musiktheoretischen und auditiven Fähigkeiten der langjährigen Instrumentalisten standen in deutlicher Diskrepanz zu den, für das Klavierspiel benötigten, psychomotorischen Fähigkeiten, was besonders in gemischten Lerngruppen aus Klavieranfängern und Fortsetzern hervortrat und dann mit motivationalen Problemen einherging, wie bereits in den vorigen Abschnitten zum Notenlesen und zu den AMMA erläutert wurde.

Tab. 26: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen musikalischer Vorerfahrung, Alter und Trillergeschwindigkeit im Pretest

N = 43	Triller_13 Pretest	Triller_34 Pretest
AMMA Gesamt Pretest	.13	.28
Musizierpraxis in Jahren	.10	.08
Musizierpraxis Tasteninstrument in Jahren	.45**	.27
Alter	.46**	.27

\*\* $p < .01$ .



Ein überraschendes Ergebnis war, dass ältere Teilnehmer besser abschnitten als jüngere. So korrelierte in den Pretests das Alter mit der Trillergeschwindigkeit signifikant ( $r = .46, p < .01$ ). Die naheliegende Erklärung wäre, dass dies mit (altersbedingter) längerer Musizierpraxis zusammenhängen könnte. Allerdings bestand in der Probandengruppe kein Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer und der Dauer des Klavierspiels ( $r = .04, p = .79$ ). Vielmehr waren die Älteren eher im Nachteil, da sie in den meisten Fällen weniger Spielpraxis als ihre jüngeren Kollegen hatten, wie die Korrelationsrechnung zwischen Alter und Dauer der Spielpraxis belegte ( $r = -.30, p = .06$ ). Auch wäre zu erwarten gewesen, dass altersbedingte Veränderungen sich negativ auf die motorische Leistungsfähigkeit auswirken könnten (siehe 3.2.2.1).

### 7.3.7 Trillergeschwindigkeit und Fertigkeiten im Maschineschreiben

Im Hinblick auf einen möglichen Transfer von Fertigkeiten aus dem Alltagsleben interessierte der Zusammenhang zwischen der Trillergeschwindigkeit und den Fertigkeiten im Maschineschreiben (siehe 3.2.2.1). Als Maß für die Schreibfertigkeit wurden die Tippgeschwindigkeit (Anschläge pro Minute) und die Fehlerquote (prozentualer Anteil falscher Anschläge) bestimmt.

Die Leistungen der Studierenden reichten von der „Zwei-Finger-Suchmethode“ bis zur Beherrschung des 10-Finger-Systems (Tab. 27). Der Großteil hatte Maschineschreiben nicht erlernt und bediente sich einer praxistauglichen Mischform mit visueller Kontrolle, so dass im Schnitt 144 Anschläge/Minute und eine Fehlerquote von 2% erreicht wurden. Dabei unterscheiden sich die Studierenden deutlich von professionellen Schreibkräften, die Tippgeschwindigkeiten von über 300 Anschlägen/Minute erreichen (Bühler, Heck, Clemens & Hanekamp, 2010, S. 133). Es gab starke Leistungsunterschiede mit Geschwindigkeiten von 57 bis zu 268 Anschlägen pro Minute, was einer Zeit von 223 ms bis 1053 ms für einen Anschlag entspricht. Die Sicherheit des Anschlags war ebenfalls sehr heterogen, so dass die Fehlerquote zwischen 0.5% und 4.7 % schwankte. Fehlerquote und Tippgeschwindigkeit korrelierten nicht signifikant, schnellere Tippleistungen gingen also nicht mit höherer oder niedrigerer Fehlerzahl einher ( $r = -.34, p = .103$ ). Dies deckt sich mit Ergebnissen aus einer Untersuchung zum Maschineschreiben mit professionellen Schreibkräften (Lange, 2002, S. 20).

Tab. 27: Ergebnisse Tipptest: Tippgeschwindigkeit und Fehlerquote

N = 24	M	SD	Mdn	Min	Max
Tippgeschwindigkeit Anschläge pro Minute	144.2	48	136.7	57.7	268.2
Fehlerquote in %	2.0	1	1.8	0.5	4.8

Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den motorischen Fertigkeiten beim Maschineschreiben und der Trillergeschwindigkeit wurden nach Gruppen getrennte Korrelationsrechnungen ausgeführt (Tab. 28). Bei den Klavieranfängern ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen Trillergeschwindigkeit und Fehlerquote ( $r_s = .80, p < .01$ ), d.h. Teilnehmer, die weniger Tippfehler machten, erzielten beim Trillern auch höhere Werte. Bei den Klavierfortsetzern waren dieser Zusammenhänge hingegen nur schwach ausgeprägt, was vermutlich damit zusammenhängt, dass sie die notwendigen Bewegungsabläufe bereits erlernt hatten und so kein Transfer mehr stattfand. Ein Zusammenhang zwischen Schreibgeschwindigkeit und Trillergeschwindigkeit

bestand hingegen nicht. Die Ergebnisse lassen sich mit Blick auf die Performanzforschung interpretieren, in der Tippfehler ein Indikator für grundlegende Prozesse sind, die beim Maschineschreiben ablaufen (Lange, 2002, S. 6). Da fehlerfreies Tippen eine gute Koordination motorischer Prozesse erfordert, könnte diese Fertigkeit folglich auch beim Trillern von Vorteil sein. Im Bezug auf die hier untersuchte Situation würde dies bedeuten, dass Klavieranfänger, die gut Maschineschreiben konnten, diese Fertigkeiten auf die neu gestellte Aufgabe des Trillerns transferierten, was sich mit der besprochenen Literatur zum instrumentalen Lernen im Erwachsenenalter deckt (3.2.2.1).

Tab. 28: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Schreibfertigkeit und Trillergeschwindigkeit im Pretest

N = 24	Klavieranfänger		Klavierfortsetzer	
	n = 15		n = 9	
	Triller_13	Triller_34	Triller_13	Triller_34
Tippgeschwindigkeit (Anschläge/Minute)	.22	.12	.07	-.03
Fehlerquote in %	.80**	.73**	.15	.28

\*\*p < .01.

Abschließend lassen sich die Ergebnisse zum Bereich Psychomotorik wie folgt zusammenfassen: Die Studierenden zeigten in den Pretests sehr unterschiedliche Leistungen, wobei die gemessenen Werte von 3.7 bis zu 6.6 Anschlägen pro Sekunde reichten. In den Posttests verbesserten sich alle Probanden ihren Leistungsniveaus entsprechend, wobei sich Teilnehmer mit den schnellsten Ausgangswerten (Klavierfortsetzer) weniger verbesserten als Teilnehmer mit langsameren Ausgangswerten (Klavieranfänger und Kontrollgruppe). Problematisch war, dass sich die Berechnungen auf die *absolute* Veränderung der Trillergeschwindigkeit bezogen, was eine lineare Funktion unterstellt, wohingegen das motorische Leistungsvermögen einer Exponentialfunktion folgt.

Ein interessantes Ergebnis war der Trainingseffekt, der sich bereits nach der ersten Testdurchführung einstellte. Wie die Kontrollgruppe zeigte, waren bei niedrigen Trillergeschwindigkeiten (< 8 Ans./Sek. für Triller\_13 und < 6.5 Ans./Sek. für Triller\_34) signifikante Verbesserungen ohne jegliche Form der Übung möglich. Aus diesem Grund konnte nicht belegt werden, in welchem Maß die Leistungsverbesserung bei Klavieranfängern durch die Übezeiten beeinflusst wurde und welcher Anteil auf den Trainingseffekt zurückzuführen war (siehe 8.3.5). Vergleichsstudien mit professionellen Pianisten waren aufgrund der höheren Trillergeschwindigkeiten nur bedingt nutzbar und boten aufgrund der querschnittlichen Erfassung keine Bezugswerte im Hinblick auf die hier untersuchte Fertigkeitsentwicklung (Kopiez & Lee, 2006; Lee, 2004). Weitere Studien mit erwachsenen Klavieranfängern würden daher dazu beitragen, den Einfluss des Trainingseffekts, die Reliabilität der Messmethode und die Variabilität der psychomotorischen Fähigkeiten von Erwachsenen abzuklären.

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße und dem Fehlen einer Kontrollgruppe bei der Aufgabe zum Maschineschreiben konnten keine endgültigen Aussagen zum Verhältnis zwischen Fertigkeit

ten im Maschineschreiben und der Trillergeschwindigkeit gemacht werden. Die Daten lassen jedoch die Vermutung zu, dass die Klavieranfänger ihre Fertigkeiten im Maschineschreiben transferieren konnten. Erwartungsgemäß korrelierte die Trillergeschwindigkeit mit den Jahren der Klavierpraxis, überraschend war hingegen der positive Zusammenhang mit dem Alter, der nicht über eine (längere) Musizierpraxis zu erklären war. In Anbetracht altersbedingter Veränderungen wäre vielmehr ein umgekehrter Zusammenhang zu erwarten gewesen.

Im Hinblick auf den IGU war die Trillergeschwindigkeit ein guter Indikator für die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe und damit verbundenen Probleme, denn sowohl Über- als auch Unterforderung korrelierten signifikant mit den psychomotorischen Fähigkeiten. Die qualitativen Daten unterstützen die Annahme, dass sich Unterschiede im psychomotorischen Leistungsvermögen negativ auf das Leistungsverhalten und den Lernfortschritt auswirkten.

## 7.4 Bereichsspezifisches Selbstkonzept

Das musikalische Selbstkonzept wurde anhand einer 7-stufigen Ratingskala erfasst und von den Teilnehmern am Anfang und am Ende des Kurses in einem Fragebogen bewertet (siehe 4.2.2.3). Von den insgesamt 20 Items bezogen sich einige auf verwandte Fertigkeitsbereiche, weshalb sie zu einer Variablen zusammengelegt wurden. Hierzu wurde zunächst sichergestellt, dass zwischen den Variablen signifikante Zusammenhänge bestanden ( $p < .01$ ). Als neue Variable konnte dann der Mittelwert berechnet werden, der als Grundlage für die weitere Auswertung diene.

Auf diese Weise wurden folgende Items zusammengelegt (Fragenummern jeweils in Klammern):

- *Musikalische Begabung*: „Natürliche Begabung oder Talent“ (S2) und „Musikalität“ (S15)
- *Vorspiel*: „Vor anderen etwas vorspielen“ (S6) und „Fertigwerden mit Lampenfieber“ (S7)
- *Freies Spiel*: „Improvisation“ (S11) und „Fähigkeit, spontan etwas ohne Noten zu spielen“ (S14)
- *Blattspiel*: „Fähigkeit, sauber vom Blatt zu spielen“ (S9) und „Fähigkeit, im Tempo vom Blatt zu spielen“ (S10)

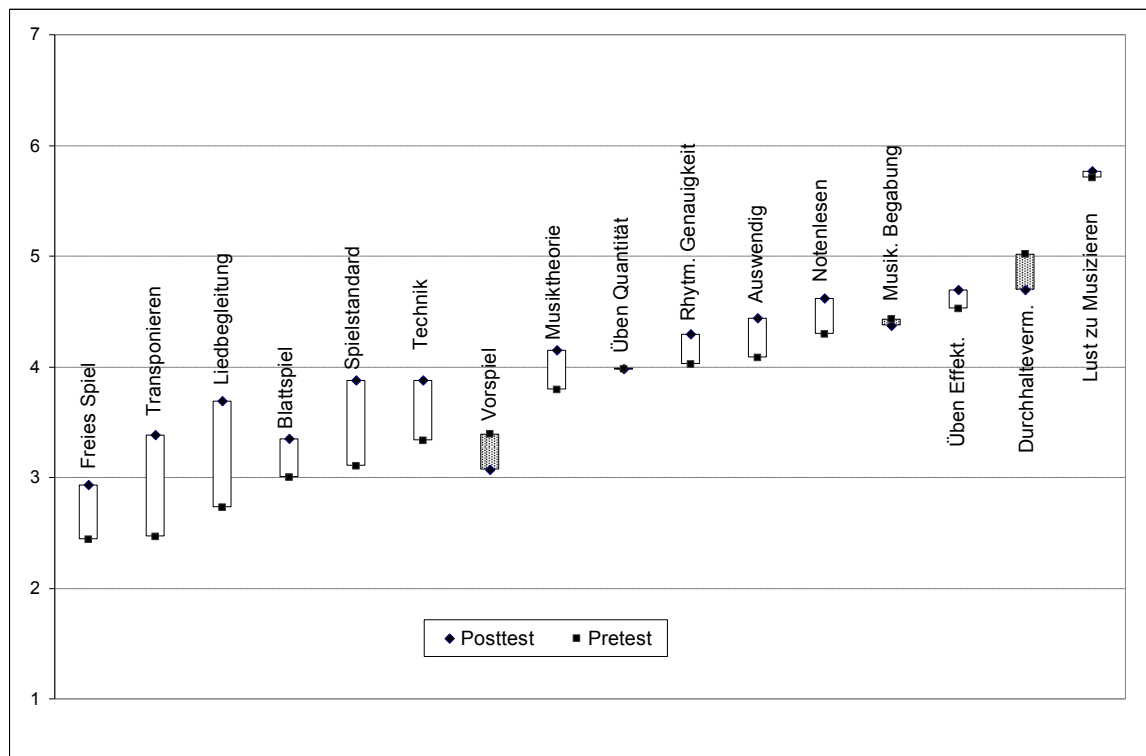
### 7.4.1 Verteilung und Entwicklung über ein Semester

Die Ergebnisse der beiden Messungen und die Entwicklung im Kursverlauf sind in Abb. 24 graphisch dargestellt. Dabei ist der Mittelwert der ersten Messung als Quadrat markiert, der Mittelwert der zweiten Messung als Raute. Die Länge des Balkens zeigt den Grad der Veränderung an, wobei weiße Balken eine Verbesserung darstellen, graue Balken eine Verschlechterung. Entsprechend der verwendeten Ratingskala stellen niedrige Werte eine schlechtere (1 = schlecht), höhere Werte eine bessere Bewertung dar (7 = ausgezeichnet).

Die Graphik zeigt, dass die überwiegende Anzahl der Fertigkeitsbereiche am Ende des Kurses besser eingeschätzt wurde, Verschlechterungen ergaben sich nur für die Variablen *Durchhaltevermögen* und *Vorspiel*. Die Veränderungen waren verschieden groß, wie sich aus der unterschiedlichen Länge der Balken ersehen lässt. Als stabil waren Merkmale einzuschätzen, für die

sich keine bzw. nur minimale Veränderungen ergaben, was für die Variablen *musikalische Begabung*, *Lust zu Musizieren* und *Quantität des Übens* zutraf.

Abb. 24: Entwicklung musikalisches Selbstkonzept über ein Semester (N = 52)



*Anmerkung.* Items aus dem Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept: „Wie schätzen Sie Ihre musikalischen Fähigkeiten ein?“ (1 = schlecht, 7 = ausgezeichnet). Weiße Balken zeigen Verbesserungen, graue Balken Verschlechterungen an.

Die Einschätzung am Kursanfang (Quadrat), lässt gut erkennen, wie sich das musikalische Selbstkonzept zusammensetzte. Am höchsten schätzten die Studierenden ihre musikalische Begabung sowie motivationale Komponenten wie Durchhaltevermögen und die Lust zu Musizieren ein. Auch das eigene Übeverhalten wurde relativ hoch bewertet, besonders im Hinblick auf die effektive Nutzung der Übezeit. Verhältnismäßig gut schnitten auch die Fertigungsbereiche Notenlesen, Musiktheorie, rhythmische Genauigkeit und die Fähigkeit, auswendig zu spielen ab. Erwartungsgemäß bestanden die geringsten Kenntnisse bei schulpraktischen Fertigkeiten wie Transponieren, Liedbegleitung, freiem Spiel und Blattspiel, da diese im traditionellen Instrumentalunterricht in der Regel kaum behandelt wurden, wie sich aus den qualitativen Daten ergab (siehe 5.2). Relativ schlecht wurden aufführungsbezogene Fähigkeiten wie anderen Vorzuspielen und Umgang mit Lampenfieber beurteilt. Die Einschätzung des allgemeinen Spielstandards und technischer Aspekte lag eher im Mittelfeld, was vermutlich mit der unterschiedlichen Instrumentalpraxis der Befragten zusammenhing.

Mit Hilfe von Wilcoxon-Tests wurde überprüft, welche Merkmale sich im Kursverlauf signifikant veränderten (Tab. 29).

Tab. 29: Veränderung der Selbsteinschätzung, Wilcoxon-Test bei gep. Stichproben

N = 52	Pretest		Posttest		Wilcoxon
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	Z
Freies Spiel (S11, S14)	2.44 (1.5)	2	3.07 (1.3)	3	3.43**
Transponieren (S12)	2.46 (1.6)	2	3.77 (1.3)	4	4.41**
Liedbegleitung (S13)	2.73 (1.6)	2	3.69 (1.3)	4	4.29**
Blattspiel (S9, S10)	3.00 (1.3)	3	3.35 (1.4)	3.25	1.63
Allgemeiner Spielstandard (S1)	3.10 (1.4)	3	3.88 (1.2)	4	3.87**
Technisches Können (S4)	3.33 (1.5)	3	3.88 (1.1)	4	3.32**
Vorspiel (S6, S7)	3.39 (1.6)	3.25	3.07 (1.3)	3	1.44
Musiktheorie (S16)	3.79 (1.4)	4	4.15 (1.3)	4	2.38*
Quantität Üben (S18)	3.98 (1.3)	4	3.98 (1.5)	4	0.21
Rhythmische Genauigkeit (S5)	4.02 (1.5)	4	4.29 (1.4)	4	1.18
Auswendig lernen (S8)	4.08 (1.5)	4	4.44 (1.4)	5	1.59
Notenlesen (S3)	4.29 (1.5)	4	4.62 (1.4)	4.5	0.19
Musikalische Begabung (S2, S15)	4.43 (1.04)	4.5	4.37 (0.91)	4	0.22
Effektivität Üben (S19)	4.52 (1.31)	5	4.69 (1.15)	5	0.65
Durchhaltevermögen (S20)	5.02 (1.20)	5	4.69 (1.15)	5	2.07*
Lust zu Musizieren (S17)	5.71 (1.02)	6	5.77 (0.83)	6	0.52

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept.

<sup>a</sup>p = 0.072

\*p < .05. \*\*p < .01.

Das musikalische Selbstkonzept der Teilnehmer zeigte in jenen Bereichen signifikante Verbesserungen, in denen ein direkter und schneller Lernerfolg erlebt wurde. Dies waren vor allem berufsbezogene Lerninhalte wie Liedbegleitung, Transponieren und Musiktheorie, die effizient in der Gruppe vermittelt werden konnten. Auch das freie Spiel wurde deutlich besser bewertet, was darauf hinweist, dass die Teilnehmer am Ende des Kurses mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hatten und sich zutrauten, auch etwas aus dem Stegreif am Klavier zu spielen. Die Verbesserung in der Einschätzung des allgemeinen Spielstandards und des technischen Könnens stützt ebenfalls die Annahme von einem gestiegenen Selbstwertgefühl am Klavier. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Schellberg (2005) im Hinblick auf eine musikbezogene Lehrveranstaltung mit angehenden Grundschullehrern (S. 91). Auch die von Daniel (2005) befragten Studierenden einer australischen Universität berichten größeres Selbstvertrauen am Kursende (S. 266).

Als eher stabil einzustufende Bereiche des musikalischen Selbstkonzepts wie Musikalität und Begabung zeigten keine signifikanten Veränderungen. Gleiches galt für die Einschätzung des Übeverhaltens, bei der Quantität des Übens deckten sich Ausgangs- und Abschlusswert sogar. Dies könnte darauf hindeuten, dass zu Kursbeginn bereits ein bestimmter Zeitaufwand vorweggenommen wurde, was die Übezeiten stärker beeinflusste als gruppenspezifische Faktoren (siehe 8.3.4). Die motivationalen Aspekte Lust zu Musizieren und Durchhaltevermögen entwickelten

sich unterschiedlich. Während die Freude am Musizieren auch am Kursende noch hoch eingeschätzt wurde, bewerteten die Teilnehmer ihr Durchhaltevermögen signifikant schlechter. Hier wäre weiter nachzuforschen, ob diese Verschlechterung mit gruppenspezifischen Faktoren zusammenhing oder persönlich motiviert war. Die Ergebnisse der Gruppenschüler bei Daniel (2005) sprechen für personenbezogene Faktoren: „Students’ evident dissatisfaction with themselves ..., including recognition of the lack of appropriate work ethic during the course of the year“ (S.265). Diesem Ansatz soll in den Abschnitten zum Übeverhalten (8.3 und 8.4) weiter nachgegangen werden.

Im Hinblick auf den Umgang mit Aufregung beim Vorspiel und Lampenfieber stellten die Teilnehmer keine Verbesserung fest. Obwohl die qualitativen Daten (zumindest teilweise) darauf hinwiesen, dass dieser Bereich im Gruppenunterricht gefördert wurde (siehe 5.5.3), bewerteten die Teilnehmer ihre Vorspiel-Kompetenzen am Kursende sogar etwas schlechter. Demgegenüber bemerkten Studierende in einer Untersuchung von Daniel (2005, S. 266) Verbesserungen in diesem Bereich, wobei sich der Kurszeitraum allerdings auch über ein Jahr erstreckte, was die Unterschiede erklären könnte. Dies lässt den Schluss zu, dass gezielte Arbeitsaufgaben und ein längerer Zeitraum notwendig sind, um ängstliche Teilnehmer entsprechend zu fördern und ihr musikalisches Selbstkonzept in diesem Bereich zu stärken. Im Rahmen der hier untersuchten Maßnahme konnte keine signifikante Verbesserung der subjektiven Vorspiel-Kompetenz nachgewiesen werden.

#### **7.4.2 Selbstkonzept und Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe**

Es sollte überprüft werden, ob die Gruppenzusammensetzung und damit verbundene Leistungsunterschiede Auswirkungen auf die Veränderung des musikalischen Selbstkonzepts hatten. Dabei dienten die Antworten auf die Frage „Spielen Sie besser, schlechter oder genauso gut wie Ihre Gruppenmitglieder?“ zur Unterteilung der Stichprobe in drei Leistungsgruppen (F17).

- Besser als Gruppenmitglieder: Antworten „besser“ und „viel besser“ (n = 14)
- Genauso gut wie Gruppenmitglieder: Antwort „genauso gut“ (n = 22)
- Schlechter als Gruppenmitglieder: „schlechter“ und „viel schlechter“ (n = 16)

Die Veränderung des Selbstkonzepts wurde aus der Differenz zwischen der ersten und der zweiten Messung ermittelt (Mdn Posttest – Mdn Pretest). Negative Werte deuteten eine Verschlechterung, positive Werte eine Verbesserung in der Einschätzung des Fertigkeitensbereichs an. Zur Überprüfung signifikanter Unterschiede zwischen den Gruppen wurden H-Tests nach Kruskal-Wallis durchgeführt. In Tab. 30 sind die Fertigkeitensbereiche zusammengestellt, für die sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben, Ergebnisse knapp unterhalb des Signifikanzniveaus wurden ebenfalls einbezogen. Wenn Signifikanzen vorhanden waren, wurden anschließend U-Tests gerechnet, um zu sehen, welche Leistungsgruppen sich paarweise voneinander unterscheiden. Die Summe aller Items wurde als Variable *Selbstkonzept Gesamt* in die Auswertung einbezogen.

Tab. 30: Veränderung des Selbstkonzepts nach selbsteingeschätzter Leistungsposition in der Lerngruppe, Kruskal-Wallis-Tests

N = 52	Schlechter als Gruppenmitglieder	Genauso gut wie Gruppenmitglieder	Besser als Grup- penmitglieder	H
	n = 16	n = 22	n = 14	
	Diff. Post-/Pretest (Mdn)	Diff. Post-/Pretest (Mdn)	Diff. Post- /Pretest (Mdn)	
Veränderung Gesamt (S1-S20)	+1.5	+3.5	+14.5	9.17*
Transponieren (S12)	+0.50	+2	+1	6.71*
Allg. Spielstandard (S1)	0	+0.5	+1	8.30*
Lust am Musizieren (S17)	0	0	+0.5	5.43 <sup>a</sup>
Blattspiel (S9, S10)	0	0	+0.75	5.27 <sup>b</sup>
Quantität Üben (S18)	0	0	+0.5	5.30 <sup>c</sup>
Musikalische Begabung (S2, S15)	0	-0.25	+0.5	6.61*
Rhythm. Genauigkeit (S5)	0	-0.25	+0.50	8.26*
Effektivität Üben (S19)	-0.5	0	+1	7.90*
Vorspielen (S6, S7)	-0.5	-1	+1	5.86

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept (S) und Fragebogen zum Kursende (F). Unterteilung der Gruppen (besser, schlechter, genauso gut) nach F17.

<sup>a</sup>p = 0.066. <sup>b</sup>p = 0.072. <sup>c</sup>p = 0.071.

\*p < .05.

Betrachtet man die Selbsteinschätzung insgesamt, so zeigt sich eine Verbesserung in allen drei Leistungsgruppen. Dabei nahm die Selbsteinschätzung leistungsstärkerer Gruppenmitglieder deutlich mehr zu als bei den Kommilitonen. Auch beim Transponieren war ein Leistungszuwachs in allen Leistungsgruppen zu verzeichnen. Am meisten profitierten Teilnehmer, die im mittleren Bereich lagen, am geringsten die schwächeren Gruppenmitglieder. Eine Verbesserung des allgemeinen Spielstandards wurde ebenfalls in allen drei Gruppen erlebt, am stärksten war der Zuwachs bei leistungsstärkeren Studierenden.

Beim Blattspiel bewerteten nur die leistungsstärkeren Teilnehmer ihre Fähigkeiten am Kursende besser als am Anfang. Gleiches galt für die Quantität des Übens: Wer besser als die Kommilitonen war, schätzte den eigenen Übeaufwand am Kursende höher ein. Das bedeutet, der subjektive Übeaufwand stieg im Kursverlauf an. Betrachtet man die tatsächlichen Übezeiten, so wird bestätigt, dass diese Teilnehmer tatsächlich die meisten Übetage akkumulierten<sup>18</sup>. Allerdings waren ihre Übesitzungen am kürzesten, so dass die Gesamtübezeit niedriger war als in den anderen Leistungsgruppen. Wer besser als die Gruppenmitglieder war, übte also zwar häufiger, aber auch kürzer (siehe 8.4.2). Die kürzeren Übezeiten lassen sich mit einer höheren Effektivität des Übens erklären, so dass weniger Zeit zur Bewältigung der Hausaufgaben benötigt wurde. Leis-

<sup>18</sup> Die Unterschiede sind nicht signifikant. Die Interpretation wurde auf Basis der Kennwerte Median und Mittelwert gemacht.

tungsschwächere Gruppenmitglieder waren von der eigenen Übeleistung am Kursende hingegen eher enttäuscht und schätzen diese schlechter ein als am Anfang. Es ist anzunehmen, dass die langen Übezeiten mit mangelnder Effektivität einhergingen und eine allgemeine Unzufriedenheit mit der Übedisziplin reflektierten.

Interessant ist das Ergebnis zur musikalischen Begabung, da diese ein stabiles Merkmal ist, das sich nicht verändern sollte. Im Vergleich der Leistungsgruppen gab es jedoch signifikante Unterschiede, denn die Bewertung des eigenen Talents stieg bei den leistungsstärkeren Teilnehmern deutlich stärker an als bei den Kommilitonen. Dies lässt sich durch den Fischteich-Effekt (Marsh, 1987) erklären, demnach eine leistungsschwächere Vergleichsgruppe sich positiv auf die Selbsteinschätzung auswirkt (siehe 2.3.3.3). Der Vergleich mit anderen und die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben verstärken das Selbstwertgefühl. Etwas besser zu bewältigen als die Kollegen oder anderen zu helfen, tragen ebenfalls dazu bei, die eigenen Fähigkeiten höher einzuschätzen. Auch die Lust am Musizieren wurde von den Leistungsstärkeren am Kursende besser bewertet, was diese Vermutung bestärkt.

Neben dem Spielstandard wurden auch die rhythmische Genauigkeit und die Fähigkeit vorzuspielen besser eingeschätzt. Anscheinend war das Vorspiel für die leistungsstärkeren Teilnehmer mit weniger Aufregung verbunden, da kaum Gefahr bestand sich vor den (schwächeren) Gruppenmitgliedern zu blamieren. Auf diese Weise hatten auch normalerweise eher ängstliche Teilnehmer die Chance, vor einer Gruppe zu spielen und damit ein (sicheres) Erfolgserlebnis, was sich wiederum positiv auf das Selbstbewusstsein auswirkte.

Die paarweisen U-Tests ergaben signifikante Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen in folgenden Bereichen:

Vergleich: „Besser als Gruppenmitglieder“ ↔ „Genauso gut wie Gruppenmitglieder“

- Veränderung gesamt (U = 86, p = .027)
- Rhythmische Genauigkeit (U = 92.5, p = .045)
- Quantität Üben (U = 84.5, p = .023),
- Effektivität Üben (U = 78, p = .013),
- Musikalische Begabung (U = 80.5, p = .016),
- Lust zu Musizieren (U = 89, p = .035)

Vergleich: „Besser als Gruppenmitglieder“ ↔ „Schlechter als Gruppenmitglieder“:

- Veränderung gesamt (U = 37.5, p = .001),
- Rhythmische Genauigkeit (U = 47, p = .006),
- Effektivität Üben (U = 56, p = .019),
- Spielstandard (U = 48, p = .007),
- Blattspiel (U = 63, p = .043),
- Vorspielen (U = 55.5, p = .017)

Vergleich: „Genauso gut wie Gruppenmitglieder“ ↔ „Schlechter als Gruppenmitglieder“:

- Transponieren (U = 94, p = .015)



Die Ergebnisse zeigen, dass Teilnehmer aus der höchsten Leistungsgruppe („besser als Gruppenmitglieder“) im Bezug auf die Selbsteinschätzung am meisten vom Gruppenunterricht profitierten. Am deutlichsten waren die Veränderungen im Hinblick auf die Gesamteinschätzung, rhythmische Genauigkeit und die Effektivität des Übens, wo signifikante Unterschiede zu den beiden anderen Leistungsgruppen bestanden. Gemäß dem Fischteich-Effekt wirkte sich die Vorrangstellung und damit verbundene Vorbildfunktion innerhalb der Lerngruppe also positiv auf die Einschätzung der musikalischen Fertigkeiten aus. Teilnehmer mit durchschnittlichen Leistungen („Genauso gut wie Gruppenmitglieder“) unterschieden sich in den Kategorien Veränderung gesamt, rhythmische Genauigkeit, Quantität Üben, Effektivität Üben, musikalische Begabung und Lust zu Musizieren von der höchsten Leistungsgruppe. Zu den schlechteren Teilnehmern bestand nur im Bezug auf das Transponieren ein signifikanter Unterschied.

Wer sich „schlechter als die Gruppenmitglieder“ einschätzte, hatte im Unterricht hingegen weniger Gelegenheit, das Selbstbild zu verbessern. Dahingehend bestanden in den Bereichen Gesamteinschätzung, rhythmische Genauigkeit, Effektivität des Übens, Spielstandard, Blattspiel, Vorspielen und Transponieren signifikante Unterschiede zu den anderen Leistungsgruppen. Beim Vorspielen und der Effektivität des Übens verschlechterte sich die Selbstbewertung sogar. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, wie wichtig es ist, schwächeren Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, so dass auch sie eine positive musikalische Selbstwahrnehmung erfahren können.

### 7.4.3 Selbsteingeschätzte Kenntnisse und tatsächliche Testergebnisse

Abschließend sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Selbsteinschätzung sich mit den tatsächlichen Leistungen in den Tests deckt. Dazu wurden Rang-Korrelationskoeffizienten zwischen den Testergebnissen und den Items zur Selbsteinschätzung gerechnet. Es wurden die Daten aus beiden Messungen (Pretest/Posttest) verwendet, die Ergebnisse sind in Tab. 31 zusammengestellt.

Tab. 31: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen selbsteingeschätzten Noten- und Musiktheoriekenntnissen und Ergebnissen im Notenlesetest

N = 52	Violin Pretest	Bass Pretest	Violin Posttest	Bass Posttest
Selbsteinschätzung Notenlesen Pretest (S3)	.59**	.37		
Selbsteinschätzung Notenlesen Posttest (S3)			.71**	.52**
Selbsteinschätzung Musiktheorie Pretest (S16)	.47**	.36**		
Selbsteinschätzung Musiktheorie Posttest (S16)			.57**	.43**

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept.  
p\*\* < .01.

Die Einschätzung der Notenlesefähigkeiten stand in signifikantem Zusammenhang mit den tatsächlichen Testergebnissen. Bassnotenkenntnisse wiesen eine deutlich schwächere Korrelation mit der Selbsteinschätzung auf als die Testwerte für den Violinschlüssel. Bei der Bewertung der eigenen Notenkenntnisse orientierten sich die Studierenden vermutlich an den Kenntnissen im

Violinschlüssel. Auch die Bewertung im Bereich Musiktheorie korrelierte mit den Notenkenntnissen. Gute Notenkenntnisse dienten den Testpersonen also als Indikator für musiktheoretische Fertigkeiten.

Bei den Ergebnissen der AMMA ist die Interpretation weniger eindeutig (Tab. 32). Die Einschätzung der eigenen Begabung stand nur in einem sehr schwachen Zusammenhang mit den AMMA-Werten und war lediglich für das tonale Unterscheidungsvermögen im ersten Test statistisch bedeutsam. In beiden Tests korrelierte die Variable Vorspiel mit dem tonalen Unterscheidungsvermögen. Auch die Fähigkeit, ein Stück auswendig zu spielen, hing mit dem musikalischen Vorstellungsvermögen zusammen. Vermutlich hatten routinierte Instrumentalisten ein besseres Audiationsvermögen, da dieses bei Auftritten geschult wurde. In der zweiten Messung zeigte sich ebenfalls ein mittelstarker Zusammenhang mit dem Transponieren. Teilnehmer, die ihre Kompetenz im Transponieren besser bewerteten, schnitten beim zweiten AMMA-Test auch besser ab. Grund hierfür könnte sein, dass bei den Transpositionsübungen das Audiationsvermögen geschult und Tonfolgen besser erinnert werden konnten.

Tab. 32: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen selbsteingeschätzten Kenntnissen und Ergebnissen in den AMMA

N = 52	AMMA tonal Pretest	AMMA rhythm Pretest	AMMA tonal Posttest	AMMA rhythm Posttest
Selbsteinschätzung Musik. Begabung Pretest (S2, S15)	.27*	.22		
Selbsteinschätzung Musik. Begabung Posttest			.19	.15
Selbsteinschätzung Vorspiel Pretest (S6, S7)	.29*	.20		
Selbsteinschätzung Vorspiel Posttest			.30*	.22
Selbsteinschätzung Transpo- nieren Pretest (S12)	.15	.13		
Selbsteinschätzung Transpo- nieren Posttest			.47**	.41**
Selbsteinschätzung Auswendig spielen Pretest (S8)	-.02	.04		
Selbsteinschätzung Auswendig spielen Posttest			.30*	.21

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept.  
\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Im Bezug auf das musikalische Selbstkonzept lässt sich festhalten, dass sowohl personen- als auch gruppenbezogene Faktoren belegt werden konnten. Zum einen korrelierte die Selbsteinschätzung mit den gemessenen Fertigkeiten, basierte also auf den tatsächlichen Kompetenzen. Zum anderen zeigte sich aber auch, dass eine schwächere Vergleichsgruppe die Selbstwahrnehmung positiv beeinflusste, wohingegen eine stärkere Vergleichsgruppe eher nachteilig war, was die Bedeutung des Faktors Leistungsposition hervorhob.

## 8 Üben und Leistungserwerb

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie sich das Lernen in Gruppen auf das Übeverhalten und den Leistungserwerb auswirkt. Zu diesem Zweck werden die erhobenen Daten zum Üben zunächst hinsichtlich ihrer Verteilung und Entwicklung beschrieben und Unterschiede in den Lerngruppen herausgestellt. Danach wird untersucht, wie die Teilnehmer ihr Übeverhalten und den damit verbundenen Lernfortschritt bewerten und welche Probleme sich für sie beim Üben ergeben. Der Schwerpunkt des Kapitels liegt in der Analyse von Bedingungen, die das Übeverhalten beeinflussen, wobei zwischen gruppenabhängigen (z.B. Heterogenität) und gruppenunabhängigen (z.B. Alter, Vorkenntnisse) Variablen unterschieden wird. Dabei wird nicht nur das Übeverhalten des Einzelnen untersucht, sondern auch wie sich dieses auf die Leistungsstreuung in der jeweiligen Lerngruppe auswirkt (Polarisierung, Nivellierung). Letzteres wird anhand von Fallbeispielen aus zwei Lerngruppen demonstriert. Eine Synthese der Ergebnisse zum Üben, in der auch Befunde aus den vorigen Kapiteln berücksichtigt werden, findet sich im Schlusskapitel in Form eines Modells zum Übeverhalten in Gruppen (siehe 9.2).

Im theoretischen Teil wurde dargestellt, dass das Lernen in Gruppen sich sowohl fördernd als auch hemmend auf das Üben auswirken kann (siehe 2.3.1.4 und 2.3.2.3). Aus der Durchsicht der Literatur ergaben sich damit folgende Annahmen, die nun anhand der empirischen Daten überprüft werden sollen:

### Leistungsfördernde Aspekte des IGU

- Sozialer Druck wird in unterschiedlichem Ausmaß empfunden. Bei Jugendlichen lässt sich ein altersmäßiger Zusammenhang feststellen, ältere Schüler reagieren stärker auf sozialen Druck als jüngere. Es soll geprüft werden, ob dies auch im Erwachsenenalter der Fall ist.
- Gruppenunterricht wirkt sich auf die Regelmäßigkeit des Übens positiv aus.
- Gruppenunterricht regt die Übemotivation an.
- Übegemeinschaften regen die Motivation zum Üben an.
- Längere Unterrichtseinheiten erhöhen die Übefrequenz.

### Leistungshemmende Aspekte des Übens

- Gruppenunterricht vermindert die Übemotivation, da Fehler nicht entdeckt werden und Schüler sich der Leistungskontrolle entziehen können (Verstecken in der Gruppe).
- Schüler, die wenig üben, bewerten das „Verstecken in der Gruppe“ und die unregelmäßige Leistungskontrolle als positiv.
- Gruppenunterricht trägt zur Automatisierung von Fehlern bei.

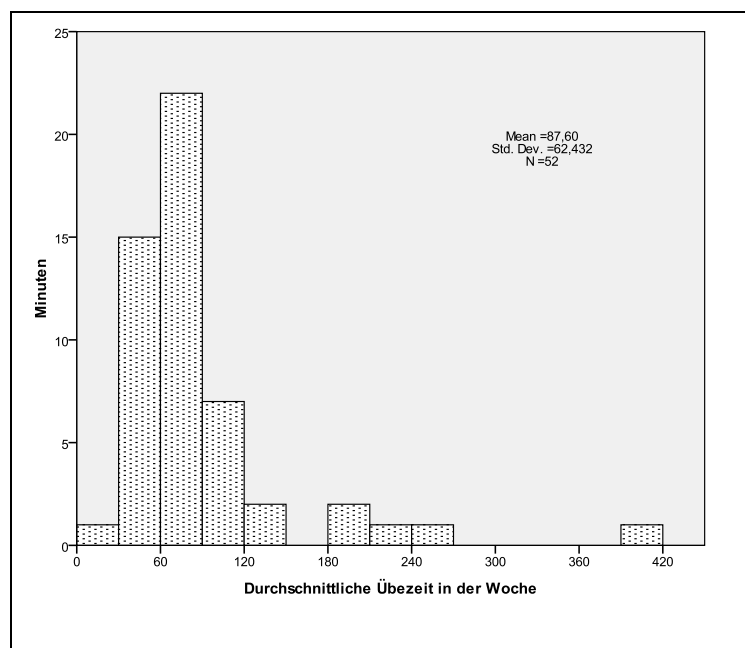
## 8.1 Quantitative Daten zum Üben

In den Übetagebüchern wurden Informationen zu Dauer, Zeitpunkt und Häufigkeit der Übesitzungen sowie Gründe für den Ausfall von Übesitzungen („Nicht geübt, weil“) erfasst (siehe 4.2.1.2). Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich auf zwei Semester von unterschiedlicher Länge (siehe 4.1.4), weshalb die Übetagebücher im Sommersemester 10 Wochen (Gruppe 1-3) und im Wintersemester 14 Wochen (einschließlich Ferien) (Gruppe 4-7) umfassen. Aufgrund der unterschiedlichen Semesterlänge wurde die *durchschnittliche wöchentliche Übezeiten* in Minuten verwendet. In der Auswertung wird zudem auf folgende Variablen Bezug genommen: *Länge der Übesitzungen* (durchschnittliche Dauer in einer Übesitzung in Minuten), *Häufigkeit des Übens* (Anzahl der akkumulierten Übetage) und *Gesamtübezeit* (akkumulierte Übezeit in Minuten).

### 8.1.1 Verteilung und Entwicklung der Übezeiten

Im Schnitt übten die Studierenden 88 Minuten in der Woche (Mdn = 72), so dass sie für die Lehrveranstaltung insgesamt knapp 15 Stunden investierten. Die Übezeiten waren linksschief verteilt (K-S-Test auf Normalverteilung,  $p < .05$ ), d.h. die Mehrzahl der Teilnehmer lag im Bereich zwischen 60 bis 90 Minuten, mit Minimalwerten von einer halben Stunde (29 Minuten) und Maximalwerten von zwei Stunden (127 Minuten) (Abb. 25). Demgegenüber gab es einige Teilnehmer, deren wöchentliche Übezeiten bei 3 bis 4 Stunden lagen, im Extremfall sogar bei 6 Stunden.

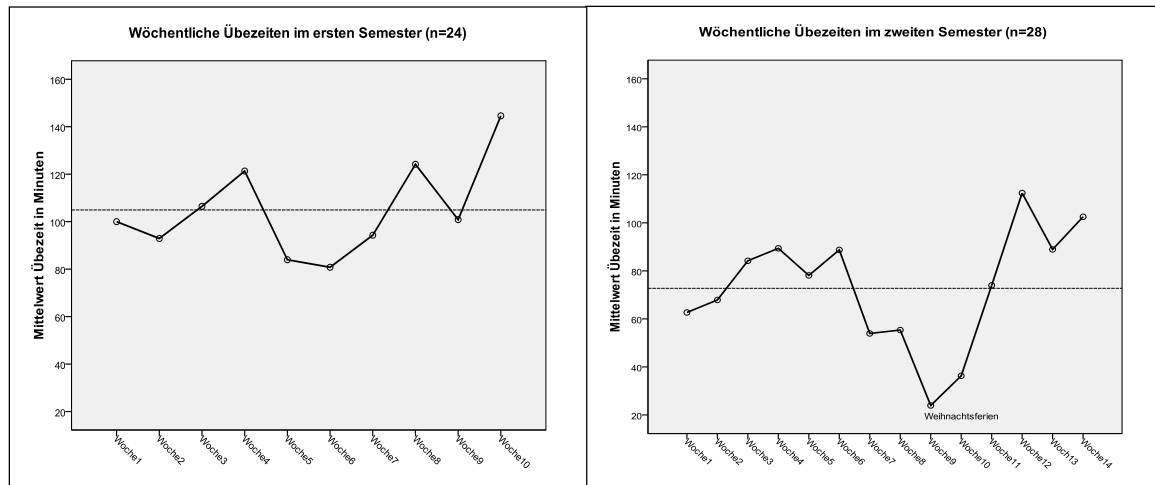
Abb. 25: Verteilung der wöchentlichen Übezeiten in Minuten (N = 52)



Zur Einordnung der Zahlen sollen Ergebnisse einer Studie zur Zeitbudgetierung von Studierenden für das künstlerische Lehramt an Gymnasien herangezogen werden, die an der Hochschule für Musik Würzburg durchgeführt wurde (Lang, 2009). Die Schulmusiker erhielten wöchentlichen Einzelunterricht im Schulpraktischen Spiel, wofür sie im Schnitt 104 Minuten in der Woche übten (ebd., S. 31), also etwa eine Viertelstunde mehr als die hier untersuchten Lehramtsstudierenden (88 Minuten). Angesichts der unterschiedlichen Studienschwerpunkte der beiden Ver-

gleichsgruppen erscheint dieser Unterschied recht gering, was vermuten lässt, dass die Übezeiten nicht sonderlich durch die Unterrichtsform (Einzel-, Gruppenunterricht) beeinflusst wurden.

Abb. 26: Entwicklung der wöchentlichen Übezeiten im Semestervergleich (N = 52)



Die kontinuierliche Erfassung der Übezeiten ermöglichte die Analyse von Veränderungen im Semesterverlauf (Abb. 26). Es zeigte sich, dass die höchsten Übezeiten am Semesterende erreicht wurden, was vermutlich mit der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung zusammenhängt, in der die Teilnehmer einzeln vorspielen mussten. Dieses Verhalten entspricht den Befunden der ZEIT-Last-Studie (Metzger, 2010) in der das sogenannte Bulimie-Lernen herausgestellt wurde. Demnach steigt der Zeitaufwand kurz vor den Prüfungen massiv an, während unter dem Semester die Tendenz zur Prokrastination besteht (siehe 3.2.2.5). Auch die hier untersuchten Studierenden übten in der Semestermitte am wenigsten, was diesen Befund stützt. So reduzierten sich die Übezeiten im ersten Semester in den Pfingstferien (Woche 5 und 6), obwohl der Unterricht regulär abgehalten wurde. Als Gründe wurden verstärkte Freizeitaktivitäten („Kurzurlaub“, „Schwimmbad“, „das Wetter war zu schön“, „Fussball-EM“, „Schulferien der Kinder“), musikalische Verpflichtungen („Orchesterreise“, „Blasmusik“, „Prozession gespielt“) und die eingeschränkten Öffnungszeiten des Überraums in Woche 5 angegeben. Im zweiten Semester gingen die Übezeiten in den Weihnachtsferien (Woche 9 und 10) deutlich zurück, was daran lag, dass die Mehrzahl der Teilnehmer die Ferien am Heimatort oder im Urlaub verbrachte, wo es oft kein Instrument gab. Aber auch wenn ein Instrument verfügbar war, verleitete die dreiwöchige Unterrichtspause zum Aufschieben des Übens, da Freizeit und Erholung im Vordergrund standen. Mit Rückkehr in den Uni-Alltag (Woche 11) stiegen auch die Übeaktivitäten wieder auf das durchschnittliche Pensum an. Die Wiederaufnahme des Unterrichts (Woche 12) ließ einige Teilnehmer realisieren, dass „viel nachzuholen“ war, was zu besonders hohen Übezeiten führte. Auch lässt sich in beiden Semestern beobachten, dass die Übezeiten in der vorletzten Woche etwas zurückgenommen wurden, weil in dieser Phase die Vorbereitung auf Abschlussklausuren bzw. die Fertigstellung von Hausarbeiten das Üben einschränkte, wie sich aus den Kommentaren ergab.

### 8.1.2 Übezeiten und Semesterlänge

Wie die Graphik der wöchentlichen Übezeiten (Abb. 26) erkennen lässt, waren die wöchentlichen Übezeiten im Wintersemester etwa eine halbe Stunde niedriger als im Sommersemester, was vermutlich durch den vierzehntäglichen Unterrichtsrythmus bedingt war. Betrachtet man die Übezeiten im zweiten Semester von Woche zu Woche, so lässt sich sogar feststellen, dass in der zweiten Woche im Schnitt mehr geübt wurde. So lagen die Werte in den Wochen 2, 4 und 6 jeweils etwas höher als in den vorangehenden Wochen, in denen der Unterricht stattfand (Wochen 1, 3, 5). Aussagen von Teilnehmern bestätigen, dass das Üben oftmals auf die zweite Woche verlegt wurde: „Ich glaube man wartet schon eher ... ab, bis man das erste Mal übt und denkt, das ist nicht so schlimm“ (Tp51, Gr5). Im Vergleich zum wöchentlichen Rhythmus im ersten Semester erfolgte die Leistungskontrolle nämlich nur alle zwei Wochen, was sich negativ auf die Übedisziplin auswirkte.

Anhand von T-Tests wurde überprüft, ob sich die Teilnehmer aus dem ersten Semester (Gruppe 1-3) von den Teilnehmern im zweiten Semester (Gruppe 4-7) hinsichtlich ihrer akkumulierten Übezeiten unterschieden (Tab. 33). Dies war nicht der Fall. Vielmehr wurde im längeren Wintersemester im Schnitt sogar etwas weniger geübt ( $M = 1018$  Minuten) als im kürzeren Sommersemester ( $M = 1049$  Minuten). Gleiches galt für die Übehäufigkeit: In beiden Semestern wurde – unabhängig von der Semesterlänge – an durchschnittlich 30 Tagen geübt, so dass sich auch hier keine signifikanten Unterschiede ergaben. Von den im ersten Semester zur Verfügung stehenden 70 Tagen wurde an knapp 30 Tagen geübt, d.h. etwa dreimal in der Woche. Im Wintersemester wurde an 29 von 98 Tagen geübt, also etwa zweimal in der Woche. Die Zahl der übefreien Tage war im Wintersemester also signifikant höher, was sich insgesamt nachteilig auswirkte. Aus der Performanzforschung ist nämlich bekannt, dass verteilte Übungseinheiten sowohl für die „momentane Performanz“ als auch für den „längerfristigen Lerneffekt“ vorteilhafter sind als massiertes Üben (Wulf et al., 1998, S. 210). Aufgrund der hohen Anzahl übefreier Tage ergab sich im Wintersemester damit eine niedrigere wöchentliche Übezeit, die im Schnitt eine halbe Stunde weniger in der Woche ausmachte.

Tab. 33: Semestervergleich im Übeverhalten, t-Test bei gep. Stichproben

N = 52	Erstes Semester		Zweites Semester		Differenz		
	M	SD	M	SD	M	df	t
Gesamtübezeit in Minuten	1049	770.24	1018	596.04	-30.94	50	-0.16
Übezeit in der Woche	104.93	77.02	72.74	42.57	-32.19	50	-1.90
Anzahl Übetage	29.96	12.78	28.5	12.31	-1.46	50	-0.42
Anzahl übefreie Tage	40.04	12.78	69.50	12.31	+29.46	50	8.45**

\*\*p < .01.

Ähnliche Ergebnisse wie in der Gesamtschau finden sich auch in den Daten der Fortsetzer, was dafür spricht, dass die Unterrichtsorganisation das Übeverhalten nachhaltig beeinflusste. Die Fortsetzer übten im ersten Semester durchschnittlich 23.5 Stunden, im (längeren) zweiten Semester knapp 3 Stunden weniger. Während die Anzahl der Übetage mit 32 bzw. 31 Tagen gleich

blieb, ging die Häufigkeit des Übens signifikant zurück, so dass es im zweiten Semester bedeutend mehr Tage gab, an denen nicht geübt wurde (Tab. 34). Der Unterschied von 28 Tagen lässt sich nicht allein durch die Weihnachtsferien erklären, die maximal 14 Tage ausmachten. Die Fortsetzer übten somit im Sommersemester regelmäßiger und hatten höhere wöchentliche Übezeiten. Die im Wintersemester vorhandenen Extrazeiten nutzten sie nicht zum verstärkten Üben, vielmehr wirkten sich der vierzehntägliche Unterrichtsrhythmus und die Weihnachtspause eher negativ aus.

Tab. 34: Semestervergleich im Übeverhalten der Fortsetzer, t-Test bei gep. Stichproben

N = 9	Erstes Semester		Zweites Semester		Differenz		
	M	SD	M	SD	M	df	t
Übezeit in Minuten	1414	1045.5	1253	948.97	+161.33	8	0.881
Übetage	31.89	13.92	31.33	15.37	-0.55	8	0.157
Übefreie Tage	38.11	13.92	66.67	15.37	-28.55	8	-8.049**

\*\*p < .01.

Warum die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit im Wintersemester nicht in verstärkte Übezeiten resultierte, lässt sich aus den qualitativen Daten erschließen. Zum einen stand, wie bereits besprochen, nicht allen Teilnehmern in den Weihnachtsferien ein Instrument zur Verfügung. Zum anderen verführten der vierzehntägliche Unterrichtsrhythmus und die damit verbundenen längeren Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten zum Aufschieben des Übens. So berichtet ein Teilnehmer im Interview: „Die erste Woche macht man so vor sich hin, dann ist Freitag und dann denkt man: ‚Oh Mittwoch ist wieder Unterricht, jetzt muss ich doch noch was machen‘. Mir würde es mehr entgegenkommen, wenn jede Woche wäre, weil ich dann kontinuierlicher üben würde, weil ich dann diese Kontrolle hätte“ (Tp30, Gr6). Obwohl der Überaum beim vierzehntäglichen Rhythmus einen Tag extra verfügbar war, da er nicht für den Unterricht gebraucht wurde, nutzten nur wenige Teilnehmer diesen Umstand. Vermutlich wurde die Zeit eher anderweitig verplant: „Ich meine das ist nicht schlecht, wenn man weiß also nächste Woche habe ich Mittwoch frei und dann haben wir uns immer gefreut, dann können wir dies und jenes machen“ (Tp33, Gr7).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Semesterlänge keinen Einfluss auf die akkumulierte Gesamtübezeit hatte, weshalb im längeren Wintersemester insgesamt nicht mehr geübt wurde als im kürzeren Sommersemester. Vielmehr wirkten sich die Weihnachtspause und der vierzehntägliche Rhythmus negativ auf Übedisziplin und Lernerfolg aus, was auch die Daten der Fortsetzer bestätigten. Angesichts der Tendenz zur Prokrastination, die typisch für studentisches Verhalten ist (Metzger, 2010), und der damit verbundenen unregelmäßigen Übesitzungen, erwiesen sich wöchentliche Lehrveranstaltungen als die deutlich günstigere Form der Unterrichtsorganisation. Ein Zusammenhang zwischen der Länge der Unterrichtseinheiten und der Übehäufigkeit, wie in der Untersuchung von Grosse (2006, S. 51), konnte hingegen nicht belegt werden, denn es bestand kein signifikanter Unterschied zwischen den 60-minütigen Unterrichtseinheiten des ersten Semesters und den 90-minütigen Unterrichtseinheiten des zweiten Semesters.

### 8.1.3 Übezeiten im Lerngruppenvergleich

Zum Vergleich wurden die Übezeiten der einzelnen Lerngruppen in Tab. 35 zusammengestellt, die jeweilige Verteilung ist aus den Boxplots zu ersehen (Abb. 27). Dabei fällt auf, dass der Median der wöchentlichen Übezeiten (150 Minuten) in Gruppe 2 mehr als doppelt so hoch lag wie in den anderen Gruppen (62-73 Minuten). Selbst der niedrigste Wert in Lerngruppe 2 (60 Minuten) war in der Gesamtschau noch relativ hoch. Eine Erklärung für den großen Übeaufwand könnte in der geringen instrumentalen Vorerfahrung (< 2 Jahre) der Teilnehmer in Gruppe 2 liegen, die im Vergleich zu den langjährigen Instrumentalisten (Gruppe 1 und 3) deutlich mehr Zeit zur Verarbeitung und Umsetzung der Lerninhalte benötigten. Eine andere Erklärungsmöglichkeit könnten Leistungsunterschiede und damit verbundene Kompensationsmechanismen gewesen sein. Dafür spricht die heterogene Verteilung der Übezeiten, die auf eine Polarisierung der Lerngruppe im Übeverhalten hindeutet. Teilnehmer der oberen Hälfte hatten eine hohe Ausgangsmotivation und gleichen Leistungsunterschiede durch verstärktes Üben aus. Teilnehmer der unteren Hälfte hatten entweder günstigere Voraussetzungen als ihre Kommilitonen und benötigten weniger Zeit für die Hausaufgaben oder sie passten ihre Übezeiten nicht an und blieben in den Leistungen hinter den motivierten Kollegen zurück.

Tab. 35: Wöchentliche Übezeiten in Minuten nach Lerngruppen

Lerngruppe	M	SD	Mdn	Var.-Koeff	Minimum	Maximum	Spannweite
1 (n = 8)	76	29	74	0.39	38	127	89
2 (n = 8)	167	108	150	0.64	61	391	330.3
3 (n = 8)	71	19	74	0.27	36	98	61.5
4 (n = 8)	92	72	78	0.78	31	256	229.3
5 (n = 6)	70	15	64	0.22	56	91	38.1
6 (n = 7)	65	25	62	0.38	39	115	76.1
7 (n = 7)	61	23	71	0.38	29	88	58.6
Gesamt (N = 52)	88	62	72	0.71	29	391	364.3

Ähnliches gilt für Lerngruppe 4, in der die Polarisierungstendenzen allerdings weniger deutlich ausgeprägt waren. Fünf Teilnehmer aus dieser Gruppe stammten aus Gruppe 2 und waren Fortsetzer. Der hohe Übeaufwand aus dem ersten Semester wurde aber nur in einem Fall (Ausreißerwert) beibehalten, die übrigen Fortsetzer übten im zweiten Semester weniger (siehe 8.1.2).

Die sehr niedrigen Variationskoeffizienten in den Lerngruppen 3 und 5 weisen darauf hin, dass die Übezeiten der Gruppenmitglieder sehr ähnlich waren. Je nach Gruppenzusammensetzung konnte dies gegensätzliche Effekte haben: Bestanden geringe Leistungsunterschiede durften keine Probleme entstanden sein, denn Übeaufwand und Unterrichtstempo waren für alle Teilnehmer gut zu bewältigen und der Leistungszuwachs war gleichmäßig verteilt. In Lerngruppen mit Leistungsunterschieden verstärkte sich hingegen die Heterogenität, denn bessere Gruppenmitglieder schritten bei gleichem Übeaufwand deutlich schneller voran. Kompensierten die Schwächeren den Rückstand nicht durch vermehrtes Üben, polarisierte die Gruppe, was Über- bzw. Unterforderung

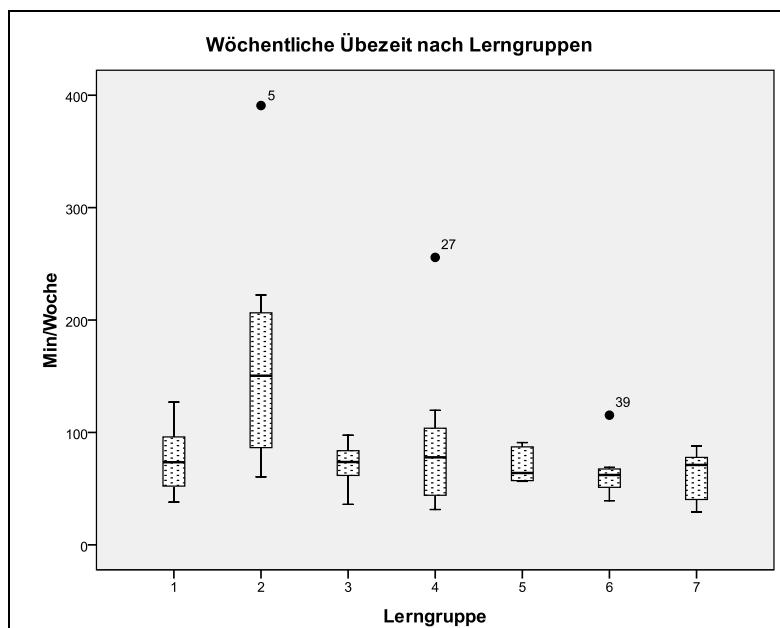


mit sich brachte. Diese Entwicklungen sollen am Ende des Kapitels anhand von Fallbeispielen näher analysiert werden (siehe 8.5).

Betrachtet man die Leistungsstreuung in den Gruppen 3 und 5 hinsichtlich der Vorkenntnisse (Notenlesen, AMMA, Psychomotorik, siehe 7.1.3, 7.2.3, 7.3.4) und der wahrgenommen Über- bzw. Unterforderung (siehe 6.5.2), so lässt sich feststellen, dass beide Gruppen sehr heterogen waren. Überforderung trat besonders stark in Lerngruppe 3 auf, in Lerngruppe 5 wurden überdurchschnittliche Werte im Bereich der Unterforderung und Langeweile erreicht. In beiden Gruppen kam es also zu Problemen mit Leistungsunterschieden. Da alle Teilnehmer mehr oder weniger gleich viel übten, wurden die ursprünglich vorhandenen Leistungsunterschiede nicht kompensiert, so dass die vorhandenen Differenzen weiter bestanden bzw. sich sogar verstärkten.

Probleme dieser Art entstanden auch in Gruppe 6, in der Teilnehmer 39 deutlich mehr übte als die Kommilitonen, deren Übezeiten sehr eng beieinander lagen. Aufgrund der relativ homogenen Ausgangsvoraussetzungen (siehe 7.1.3, 7.2.3, 7.3.4) war davon auszugehen, dass dieser Teilnehmer die Leistungen seiner (weniger fleißigen) Gruppenmitglieder im Kursverlauf überholte. Behielt er das Üben bei, vergrößerte sich der Leistungsabstand zur Gruppe zunehmend und es bedurfte zusätzlicher Übungsaufgaben durch den Lehrer, damit keine Unterforderung auftrat und ein zufriedenstellender Lernfortschritt erreicht wurde. In der Tat gibt Teilnehmer 39 an, sich im Unterricht oft gelangweilt und manchmal unterfordert gefühlt zu haben (Fragebogen zum Kursende). Auf die Frage zu den Nachteilen des Gruppenunterrichts äußert er sich wie folgt: „Ich glaube, einige haben viel, andere weniger geübt, unterschiedliche Priorität.“ Auch die Aussage des Lehrers: „[Teilnehmer 39] ist sehr geduldig“, lässt darauf schließen, dass der Leistungserwerb durch das Warten auf die Kollegen und das langsame Arbeitstempo eingeschränkt war. Ausgleichend wirkten Binnendifferenzierung („Der Lehrer hat gesagt: ‚Jeder macht es so, wie er es kann.‘ Das war auf jeden Fall gut“, Tp39, Gr6) und die Übepartnerschaften („Ich habe gelernt mich auf andere Personen einzustellen. Man muss aufeinander achten, sich dem Rhythmus, dem Tempo des anderen anpassen“, Tp39, Gr6).

Abb. 27: Wöchentliche Übezeiten in Minuten nach Lerngruppen (N = 52)

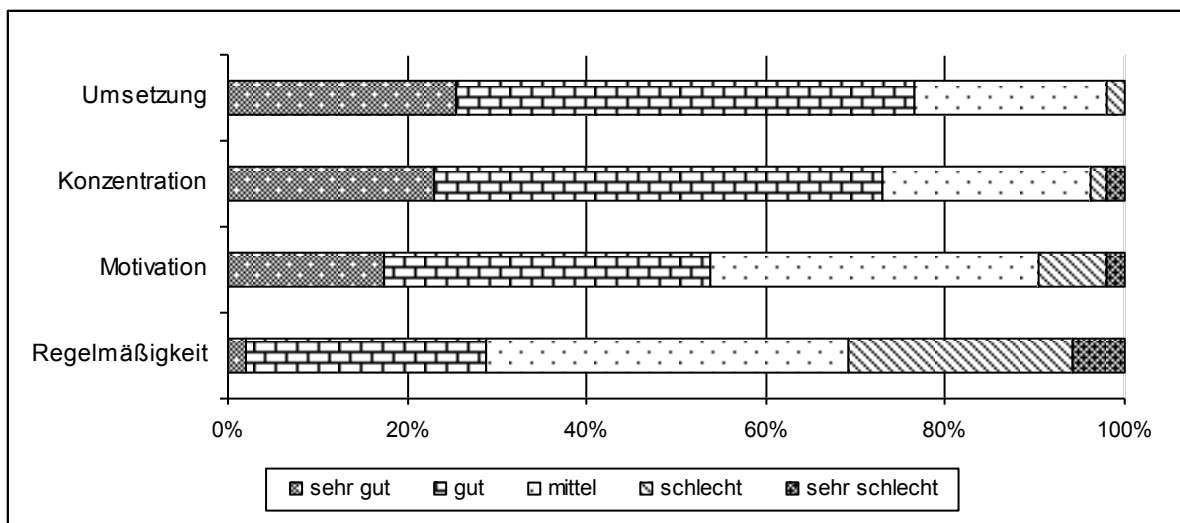


## 8.2 Üben und Leistungserwerb aus der Sicht der Teilnehmer

### 8.2.1 Selbsteinschätzung des Übeverhaltens

Am Ende des Kurses bewerteten die Studierenden ihr Übeverhalten im Hinblick auf die die Aspekte Motivation (F5a), Regelmäßigkeit (F5b), Konzentration (F5c) und Umsetzung des Gelernten (F5d) auf 5-stufigen Ratingskalen („Wie ist es Ihnen beim Üben hinsichtlich folgender Aspekte ergangen?“). Die Ergebnisse sind in Abb. 28 zusammengestellt.

Abb. 28: Einschätzung des Übeverhaltens (N = 52)



*Anmerkungen.* Items aus Fragebogenbogen zum Kursende: Umsetzung des Gelernten zu Hause (F5d), Konzentration beim Üben (F5c), Motivation zum Üben (F5a), Regelmäßigkeit des Übens (F5b). Einschätzung auf 5-stufiger Ratingskala.

Am besten wurde die *Umsetzung des Gelernten zu Hause* ( $M = 4$ ) eingeschätzt. Drei Viertel der Teilnehmer konnten die Unterrichtsinhalte „gut“ (50%) bzw. „sehr gut“ (25%) nachbereiten, was mit Kommentaren zur effizienten Instruktionsweise des Lehrers übereinstimmt: „Es wurde alles sehr anschaulich und verständlich beigebracht“ (Tp31, Gr7) (siehe 6.4). Trotzdem gab es in einigen Übetagebüchern auch Hinweise auf Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben: „Die Anweisungen zum Üben waren ein bisschen vage“ (Tp9, Gr 1) (siehe 8.2.3). Korrelationsrechnungen ergaben einen negativen Zusammenhang mit dem Grad der Überforderung (F8): Je häufiger im Unterricht Überforderung wahrgenommen wurde, desto schlechter fiel die „Umsetzung des Gelernten“ zu Hause aus ( $r_s = -.36$ ,  $p = .01$ ). Es wurde auch überprüft, ob bedeutsame Zusammenhänge mit der durchschnittlichen Übedauer oder der Anzahl der Übetage bestanden, was allerdings nicht der Fall war, d.h. Probleme bei der Umsetzung des Gelernten beeinflussten das Übeverhalten nicht dahingehend, dass häufiger geübt wurde oder die Übesitzungen länger dauerten.

Die *Konzentration beim Üben* ( $M = 3.9$ ) ließ Rückschlüsse darüber zu, wie leicht den Studierenden das Üben fiel bzw. mit wie viel Anstrengung es verbunden war. Die Hälfte der Teilnehmer schätzte diesen Aspekt „gut“, 23% oder „sehr gut“ ein, wohingegen ein Viertel mittlere (23%) oder schlechte Bewertungen (4%) abgab. Konzentrationsprobleme traten vor allem dann auf, wenn das Aufgabenniveau zu hoch war, weshalb das Üben viel Aufmerksamkeit und Anstrengung

erforderte, was zu schnellerer Ermüdung führte und die Übezeiten einschränkte. So beschreibt ein Teilnehmer: „Es fällt mir noch wahnsinnig schwer, zwei unterschiedliche Stimmen zu spielen (unterschiedliche Notenwerte) etc. Ist sehr anstrengend, nach spätestens 30 Minuten keine Konzentration mehr“ (Tp31, Gr7). Dieser Zusammenhang lässt sich auch statistisch belegen: So korrelierte die „Konzentration beim Üben“ mit der „Umsetzung des Gelernten zu Hause“ ( $r_s = -.31$ ,  $p < .05$ ), d.h. Teilnehmer, denen die Hausaufgaben schwerer fielen, hatten auch größere Probleme mit der Konzentration beim Üben. Ein Zusammenhang mit der Dauer und Häufigkeit der Übesitzungen und dem Grad der Überforderung lies sich statistisch nicht belegen.

Die Aspekte *Motivation* ( $M = 3.6$ ) und *Regelmäßigkeit* ( $M = 2.9$ ) wurden von den Lernenden kritischer gesehen. So lag für 36% der Befragten die Motivation zum Üben nur im mittleren Bereich, 10% hatten noch weniger Lust zum Üben. Dies entspricht der Auswertung der Übetagebücher, wo „mangelnde Motivation“ von über zwei Dritteln der Teilnehmer als Grund zum Nichtüben angegeben wurde und für insgesamt 7% der Ausfälle verantwortlich war (siehe 8.3.1).

Am schwersten fiel das regelmäßige Üben: Nur knapp ein Drittel der Teilnehmer bewertete diesen Punkt mit „gut“ (27%) oder „sehr gut“ (2%), wohingegen 40% die eigene Übedisziplin im mittleren Bereich einschätzten und fast ein Drittel damit unzufrieden war. Die Unregelmäßigkeit des Übens wurde bereits im Zusammenhang mit der Entwicklung der Übezeiten im Semesterverlauf angesprochen, die zeigte, dass äußere Umständen (z.B. Unterrichtsrythmus, Ferien, Prüfungen) das Übeverhalten deutlich beeinflussten und die Tendenz zur Prokrastination verstärkten, was die kritische Bewertung dieses Aspekts erklären könnte (siehe 8.1.1).

Zwischen den Variablen *Regelmäßigkeit* und *Motivation* bestand ein signifikanter Zusammenhang ( $r_s = -.50$ ,  $p < .01$ ), was darauf hinweist, dass motivierte Teilnehmer auch regelmäßiger übten. Je höher die Motivation zum Üben eingeschätzt wurde, desto mehr Übetage wurden akkumuliert ( $r_s = -.46$ ,  $p < .01$ ). Auch die Einschätzung der Regelmäßigkeit des Übens korrelierte signifikant mit der Anzahl der Übetage ( $r_s = -.44$ ,  $p < .01$ ), wohingegen kein Zusammenhang mit der Dauer der Übeeinheiten bestand. Die Häufigkeit des Übens (Anzahl der Übetage) war damit ein besserer Indikator für Motivation und Regelmäßigkeit als die Länge der Übeeinheiten.

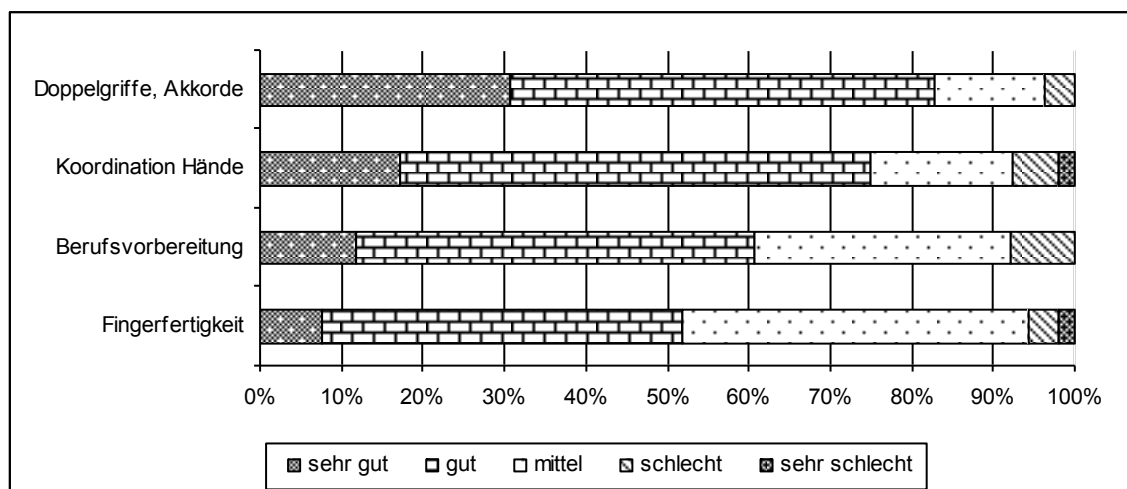
## 8.2.2 Bewertung des Lernfortschritts

Die Teilnehmer beurteilten den eigenen Lernfortschritt am Ende des Kurses hinsichtlich der psychomotorischen Aspekte Fingerfertigkeit (F20b), Koordination (F20a) und Doppelgriffe/Akkorde (F20c) sowie der Anwendbarkeit in der Berufspraxis (F20d) auf 5-stufigen Skalen („Wie beurteilen Sie Ihren Lernfortschritt am Klavier hinsichtlich folgender Aspekte?“). Auf diese Weise sollte überprüft werden, ob die Bewertung des eigenen Lernfortschritts in Zusammenhang mit der Übemotivation und den erhobenen Übezeiten stand, wie der Literatur beschrieben wird (Gellrich, 1997, S. 111). Die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung sind in Abb. 29 zusammengefasst.

Die stärkste Verbesserung wurden in der Kategorie *Spielen von Doppelgriffen und Akkorden* ( $M = 4.1$ ) erlebt: 83% der Teilnehmer konstatierten hier „gute“ (52%) oder „sehr gute“ (31%) Fortschritte. Die positive Einschätzung überraschte, da das Spielen von mehreren Tasten in einer Hand für Klavieranfänger in der Regel besonders schwierig ist, was auch aus den Übetagebüchern hervorging (siehe 8.2.3.1). Vermutlich hängt das positive Ergebnis damit zusammen, dass das

Spielen von Doppelgriffen und Akkorden neben den motorischen Fertigkeiten auch musiktheoretische Kenntnisse in Harmonielehre umfasste. Für diese Interpretation sprechen die Befunde zum musikalischen Selbstkonzept, die eine signifikante Verbesserung im Bereich der musiktheoretischen Kenntnisse im Kursverlauf belegten (siehe 7.4.1). Auch Aussagen in den Interviews verdeutlichten, dass das auf Tetrachorden basierende Unterrichtskonzept den Lernenden eine klare Struktur vorgab, mit der sie relativ schnell in alle Tonarten transponieren und Hauptdreiklänge ableiten konnten: „Ich habe bei diesem Unterricht eine Art Struktur innerhalb dieser vielen Tasten vermittelt bekommen“ (Tp5, Gr2). In diesem Sinne ist das positive Ergebnis wahrscheinlich eher als ein Begreifen von harmonischen Zusammenhängen zu interpretieren und weniger als die tatsächliche spieltechnische Beherrschung von Doppelgriffen und Akkorden.

Abb. 29: Bewertung des Lernfortschritts (N = 52)



*Anmerkungen.* „Wie beurteilen Sie Ihren Lernfortschritt hinsichtlich folgender Aspekte?“. Spielen von Doppelgriffen und Akkorden (F20c), Koordination der Hände (F20a), Vorbereitung auf den Beruf als Musiklehrer (F20d), Beweglichkeit der Finger (F20b). Einschätzung auf 5-stufiger Ratingskala.

Etwas geringer waren die Fortschritte bei der *Koordination der Hände* ( $M = 3.8$ ), einem Problem, das häufig bei erwachsenen Klavieranfängern auftritt (Weng, 1992, S. 85), was auch die Kommentare in den Übetagebüchern belegten (siehe 8.2.3.1). Ein Viertel der Teilnehmer sah die eigenen Fortschritte daher auch nur im mittleren (17%) bzw. unteren Bereich (8%). Die Mehrzahl der Befragten schätzte den Lernerfolg hingegen positiv ein und vergab „gute“ (58%) bis „sehr gute“ (17%) Noten. Trotz der anfänglichen Schwierigkeiten scheinen in diesem Bereich also Verbesserungen erreicht worden zu sein, wofür auch Bemerkungen in den Übetagebüchern sprechen: „Die ‚Leichten Begleitungen‘ zu spielen ist beidhändig immer noch eine Herausforderung, mit jeder Übung wird es besser“ (Tp35, Gr 4).

Die *Vorbereitung auf den Beruf* ( $M = 3.7$ ) war neben dem Interesse am Klavierspielen das am häufigsten genannte Motiv für die Kurswahl (siehe 5.2). Im Fragebogen zum Kursende waren zwei Drittel der Studierenden mit der Vorbereitung zufrieden und bewerten den Aspekt mit „sehr gut“ (11%) oder „gut“ (48%), was auch einige Kommentare bestätigten: „Schulpraktische Umsetzbarkeit sehr wertvoll“ (Tp6, Gr1); „Vorher konnte ich gar nichts am Klavier, jetzt kann ich mich immerhin ganz einfach begleiten. Mir hat der Kurs viel gebracht“ (Tp18, Gr2). Andererseits fühlten sich 31% der Befragten nur ausreichend bzw. schlecht (8%) auf die Praxis vorbereitet,

was angesichts der Kürze der Veranstaltung nicht verwunderte. Die qualitativen Daten weisen ebenfalls auf eine gewisse Unsicherheit in der Anwendung der Lerninhalte hin: „Für Spontangeschichten ist es noch zu wenig“ (Tp10, Gr2). Auch der Wunsch nach der Verlängerung der Unterrichtszeit und einem Fortsetzungskurs, in dem das erworbene Wissen stabilisiert und auf Beispiele aus der Schule zu übertragen werden könnte, stützt diese Interpretation (siehe 6.1.3), was auch in der Lehrerevaluation deutlich wurde (siehe 6.4).

Die geringsten Lernfortschritte wurden in der *Fingerfertigkeit* ( $M = 3.5$ ) wahrgenommen. Nur 8% waren mit dem Lernerfolg sehr zufrieden, 44% gaben gute Einschätzungen ab. Die Hälfte der Teilnehmer bewertete den Fertigkeitenzuwachs jedoch nur im mittleren (42%) oder niedrigen Bereich (6%). Dies entspricht Kommentaren aus den Übetagebüchern, in denen über steife Finger, eingeschränkte Beweglichkeit der linken Hand und Probleme bei der Fingerkoordination geklagt wurde (siehe 8.2.3.1). Im Gegensatz zur subjektiven Einschätzung wiesen die Messungen zur Trillergeschwindigkeit signifikante Verbesserung auf allen Niveaustufen auf (siehe 7.3.1). Die Unzufriedenheit mit den eigenen Fortschritten könnte damit zusammenhängen, dass Erwachsene häufig ein recht hohes Anspruchsniveau haben (Gellrich, 1989, S. 101) und „erheblich selbstkritischer [sind] als jüngere Schüler“ (Grimmer & Schroth, 2004, S. 24). Aber auch der Vergleich mit Gruppenmitgliedern, die bereits Klavier spielten, dürfte dazu beigetragen haben, dass im Bereich der Fingerfertigkeit die Diskrepanz zwischen dem Ist-Zustand und dem Wunschergebnis besonders stark war.

Im Folgenden sollte geprüft werden, ob Zusammenhänge zwischen dem erlebten Lernfortschritt und dem Übeverhalten bestanden. Zu diesem Zweck wurden verwandte Fertigkeitensbereiche, die signifikant miteinander korrelierten, zu folgenden Variablen zusammengelegt:

- *Lernerfolg Psychomotorik* als Mittelwert der Variablen „Beweglichkeit der Finger“ (F20b) und „Doppelgriffe und Koordination“ (F20c)
- *Übemotivation* als Mittelwert von „Regelmäßigkeit“ (F5b) und „Motivation zum Üben“ (F5a)
- *Hausaufgaben* als Mittelwert von „Konzentration beim Üben“ (F5c) und „Umsetzung des Gelernten zu Hause“ (F5d)

In der Rangkorrelationsrechnung konnten keine Zusammenhänge zwischen der Übezeit und der Einschätzung des Lernfortschritts nachgewiesen werden (Tab. 36). Weder die Dauer der Übesitzungen noch die Häufigkeit des Übens korrelierten signifikant mit dem erlebten Lernerfolg im psychomotorischen oder beruflichen Bereich. Auch bei den motivationalen Aspekten ließen sich nur schwache Zusammenhänge mit dem Lernerfolg erkennen.

Die Variable *Hausaufgaben* korrelierte dagegen mit dem erlebten Lernerfolg, d.h. wer die Inhalte gut zu Hause umsetzen konnte, schätzte den Lernfortschritt sowohl im psychomotorischen Bereich als auch im Hinblick auf die berufliche Praxis höher ein. Daraus lässt sich folgern, dass die (subjektive) Einschätzung des Lernerfolgs nur in geringem Maß mit der tatsächlich verwendeten Übezeit zusammenhing, sondern vermutlich stärker von qualitativen Aspekten des Übens, wie beispielsweise einem angemessenem Aufgabenniveau oder berufsbezogenen Anwendungsmöglichkeiten der Aufgaben, beeinflusst wurde.

Tab. 36: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen erlebtem Lernerfolg und Variablen zum Übeverhalten

N = 50	Selbsteingeschätzter Lernerfolg Psychomotorik (F20b, F 20c)	Selbsteingeschätzte berufliche Vorbereitung (F20d)
Übezeit gesamt	.12	.15
Übetage	.08	.11
Übedauer	.07	.08
Übemotivation (F5a, F5b)	.18	.24
Hausaufgaben (F5c, F5d)	.36**	.52**

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende. Werte beziehen sich auf N = 50, da Missing Data.

\*p < .05. \*\*p < .01.

### 8.2.3 Probleme beim Üben

Die Kommentare in den Übetagebüchern gaben einen detaillierten Einblick darüber, was beim Üben Schwierigkeiten bereitete, und welche Lerninhalte am meisten Aufmerksamkeit und Übung benötigten. Für die Auswertung wurden die Daten zunächst einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, wobei die Kategorien nicht vorher festgelegt waren, sondern sich aus den Daten ergaben. Da in einigen Kommentaren auch Leistungserfolge reflektiert wurden, erschien die zusätzliche Aufgliederung in positive (Leistungszuwachs) und negative Aussagen (Lernschwierigkeiten) sinnvoll. Abschließend wurde eine quantitative Auszählung der Kategorien vorgenommen, welche Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens ermöglichte.

Im Sinne der Literatur zum Lernen im Erwachsenenalter wurde zwischen Aspekten des Lernens unterschieden, die physiologisch bedingt waren und solchen, die auf unzureichende Vorkenntnisse zurückgeführt werden konnten. Erstere hingen mit dem Erlernen von Bewegungsmustern (Klavierspielen) zusammen und waren von körperlichen Voraussetzungen wie beispielsweise der Flexibilität oder Koordinationsfähigkeit abhängig (siehe 3.2.2.1). Letztere bezogen sich auf das Erlernen schulpraktischer Inhalte und basierten auf musiktheoretischen Vorkenntnissen und der Fähigkeit, diese zu transferieren (siehe 3.2.2.2).

#### 8.2.3.1 Probleme physiologischer Natur

Am häufigsten wurden Probleme beim beidhändigen Spiel beschrieben, gefolgt von Klagen über die mangelnde Flexibilität der Finger (Tab. 37). In beiden Fällen bereitete vor allem die ungeübte linke Hand Schwierigkeiten. Unter Konzentrationsproblemen litten vor allem Teilnehmer, für die die Lerninhalte sehr schwierig waren.

Das Spielen einer *Melodiestimme mit Begleitung* machte aus zwei Gründen Probleme. Zum einen waren viele Instrumentalisten (z.B. Violinisten, Klarinettenisten) nur an das Lesen *einer* Stimme gewohnt, so dass die gleichzeitige Verarbeitung mehrerer Stimmen erst eingeübt werden musste: „Es ist schwierig einerseits Violin- und andererseits Bassschlüssel zu lesen und dann gleichzeitig die Töne zu finden und zu spielen“ (Tp18, Gr2). Zum zweiten musste die Koordination von rechter und linker Hand erst langsam erlernt werden, was ohne Hilfestellung nicht in allen Fällen

funktionierte: „Meine linke Hand kann die Begleitung, meine rechte Hand kann die Melodie, aber gleichzeitig, da tue ich mir schwer“ (Tp21, Gr3).

Hilfreich war die Vermittlung von entsprechenden Übestrategien durch den Lehrer: „Mir hat der Hinweis sehr gefallen, erst die Begleitung alleine zu spielen und die Stufen dazu zu singen und ich versuche, mir die Tasten der rechten Hand gefühlsmäßig zu erarbeiten“ (Tp27, Gr4). Wurde das Üben aufrechterhalten, stellte sich in der Regel auch eine Leistungsverbesserung ein. Mehrere Teilnehmer äußerten sich dazu positiv: „Das beidhändige Spiel gelingt immer besser, aber noch nicht zur vollen Zufriedenheit“ (Tp35, Gr4).

Tab. 37: Kommentare in Übetagebüchern zu körperlichen Beeinträchtigungen

Körperliche Beeinträchtigungen	Kommentare (davon positiv)
Koordination beim beidhändigen Spiel	30 (4)
Fingerfertigkeit: Steife Finger, Verkrampfung, Schmerzen	17 (3)
Spiel mit der linken Hand	9 (1)
Konzentration	5

*Mangelnde Fingerfertigkeit* wurde besonders für die linke Hand, beim Spiel auf den schwarzen Tasten und bei schnelleren Läufen (z.B. beim Spielen mit CD) beklagt. Die körperliche Anspannung führte zu einer verkrampften Haltung beim Spielen und im Extremfall sogar zu Schmerzen. Einige Kommentare konstatierten Leistungsverbesserungen („die linke Hand wird langsam locker“, Tp46, Gr6) und die Wirksamkeit spezieller Übungsaufgaben („Fünftonraumübungen und Umkehrungen der Akkorde hilft mir sehr gut für die Fingerfertigkeit“, Tp18, Gr2). In anderen Fällen fiel es schwer, den physischen, kognitiven und musikbezogenen Anforderungen beim Üben gerecht zu werden und alle Bereiche gleichzeitig zu überwachen: „Wenn es schwieriger wird, neige ich dazu, die Finger zu verkrampfen. Ich achte darauf in den Fingern, Händen und Armen locker zu bleiben, was mir dann natürlich wieder einiges an Konzentration für Noten und Tasten nimmt“ (Tp27, Gr4). Vor allem Teilnehmern mit geringer Musizierpraxis hatten Probleme, die Finger beim Akkordspiel zu koordinieren: „Der Ringfinger ist immer im Weg, d.h. wenn der kleine Finger drückt, geht der Ringfinger automatisch hoch“ (Tp11, Gr2).

Aufgrund der verschiedenen Hauptinstrumente war die Beweglichkeit der linken Hand bei den Teilnehmern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Instrumente wie Trompete oder Akkordeon verlangen der linken Hand nur wenig Beweglichkeit ab, wodurch beim Klavierspiel die linke Hand besonders deutlich hinter der rechten zurückfiel. So klagte ein Akkordeonspieler: „Wenn ich die Melodie links spiele ist meine Hand extrem steif“ (Tp46, Gr6). Andererseits hatten Teilnehmer mit Vorkenntnissen auf Streichinstrumenten oder Gitarre beim Akkordspiel mit der linken Hand Vorteile: „Mit linker Hand ist es für mich leichter als mit rechter Hand“ (Tp10, Gr2, Gitarre). Die Probleme lagen hier eher im Bereich der Koordination und im Notenlesen: „Probleme in linker Hand mit allgemeiner Koordination und Bassschlüssel“ (Tp17, Gr3, Violine).

Die ungewohnten Bewegungsabläufe verlangten ein hohes Maß an *Konzentration* („rechte und linke Hand mit unterschiedlichen Stimmen zu spielen fällt sehr schwer, vor allem wenn der Rhythmus unterschiedlich ist, muss ich mich konzentrieren“ (Tp31, Gr7), was das Üben sehr

beschwerlich machte und zeitlich einschränkte („nach spätestens 30 Minuten keine Konzentration mehr“, Tp31, Gr7). Im Vergleich zum Hauptinstrument ging der Leistungserwerb nur sehr langsam voran („Blattspiel-Stücke schwer, klappt nur langsam und mit viel Konzentration“, Tp8, Gr2). War die notwendige Aufmerksamkeit nicht vorhanden, konnte kein zufriedenstellendes Training erfolgen: „Das Üben abgebrochen, da ich sehr unkonzentriert war“ (Tp20, Gr1).

### 8.2.3.2 Probleme mit Lerninhalten

Trotz der musikalischen Vorkenntnisse waren einige der Lerninhalte, wie beispielsweise Bassnoten, Transponieren, Blattspiel oder Doppelgriffe und Akkorde, für viele der Teilnehmer neu. Wie die Übersicht zeigt, wurden die meisten Kommentare zum *Transponieren* abgegeben (Tab. 38). In diesem Bereich war die Motivation bei einigen Teilnehmern sehr hoch, da die Fertigkeit in direkten Zusammenhang mit der schulischen Unterrichtspraxis stand: „Akkordfolgen zu transponieren macht sehr viel Spaß und ist sehr gut, da man damit flexibler Lieder begleiten kann“ (Tp18, Gr2). Klavierfortsetzer profitierten größtenteils von ihren Vorkenntnissen und konzentrierten sich auf die schwierigeren Tonarten („C, D, G, F, A leicht; E, Fis, H, Des, As, Es muss ich üben“, Tp6, Gr1). Vorkenntnisse am Klavier waren in Einzelfällen aber auch hinderlich, etwa wenn das Loslassen vom Notentext nicht gelang: „Ich komme mit dem Umdenken in andere Tonarten nicht zurecht“ (Tp2, Gr3). Klavieranfänger brauchten erwartungsgemäß mehr Zeit zum Einüben und Festigen der neuen Lerninhalte („Wirrwarr der vielen Tonarten“, Tp27, Gr4), besonders wenn sie nicht auf solide musiktheoretische Grundlagen aus dem Hauptfachunterricht zurückgreifen konnten.

Tab. 38: Auswertung Übetagebücher, Kommentare im Bezug auf neue Lerninhalte

Lerninhalte	Kommentare (davon positiv)
Transponieren	14 (2)
Notenlesen im Bassschlüssel	13 (3)
Doppelgriffe, Akkorde	13 (5)
Blattspiel	5 (1)

Wie sich aus der Auswertung der Notenlesetests ergab, hatte mehr als ein Drittel der Studierenden keine oder nur geringe Kenntnisse der *Bassnoten* (siehe 7.1.1). Im Vergleich zum Violin-schlüssel ging das Bassnotenlesen bei ihnen also sehr langsam voran, was die Spielgeschwindigkeit beim Üben herabsetzte und einen hohen Zeitaufwand erforderte: „Es ist für mich schwierig, nur die linke Hand oder zusammen zu spielen, da das Lesen der Bassnoten sehr schleppend geht, insgesamt zu wenig Zeit“ (Tp46, Gr6). Erschwert wurde die Situation durch die mangelnde Beweglichkeit der linken Hand und das gleichzeitige Lesen zweier Stimmen.

Das *Intervall- und Akkordspiel* war in erster Linie physiologischen Einschränkungen unterworfen, die sich aus der mangelnden Flexibilität und Koordination der Finger ergaben. Theoretisch wurden die Inhalte hingegen gut verstanden, so dass – vor allem für erfahrene Instrumentalisten – die Diskrepanz zwischen „Kopf und Fingern“ besonders auffällig war: „Ich verstand zwar, was der Lehrer will – von der Methode her, aber ich kann es spielerisch nicht umsetzen, weil die Finger das nicht gewohnt sind“ (Tp51, Gr5). Andererseits bezog sich auch ein Drittel der Kommenta-



re auf Lernfortschritte in diesem Bereich („Das Akkordspiel entwickelt sich ganz gut“, Tp10, Gr2).

Zum *Blattspiel* wurden insgesamt nur wenige Kommentare abgegeben. Probleme hatten besonders Teilnehmer mit wenig Spielpraxis und schwachen Notenkenntnissen. Für sie war das Blattspiel sehr mühselig und zeitaufwendig („Blattspiel-Stücke waren zeitintensiv und übebedürftig“ (Tp10, Gr2). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Selbstbewertung, wo leistungsstärkere Studierende Fortschritte im Blattspiel angaben, wohingegen leistungsschwächere Lerner ihr Blattspiel am Kursende sogar etwas negativer bewerteten (siehe 7.4.2).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele der in der Literatur zum Schulpraktischen Spiel in Gruppen (Class Piano) besprochen Lernprobleme auch in der hier untersuchten Ausbildungssituation auftraten (siehe 3.4.2). Typisch für den Hochschulbereich waren die sehr heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden, die von Klavieranfängern mit geringen musikalischen Vorkenntnissen, Umsteigern von anderen Instrumenten bis zu Klavierfortsetzern reichten (Fisher, 2010, S. 216). Umsteiger hatten vor allem Schwierigkeiten beim Lesen des Bassschlüssels, beim Spiel mit der linken Hand und beim gleichzeitigen Verarbeiten mehrerer Stimmen, was mit einer Untersuchung von Betts und Cassidy (2000) übereinstimmt. Auch die Diskrepanz zwischen musiktheoretischen und klaviertechnischen Fertigkeiten, wie sie Price (1998) und Daniel (2005) beschreiben, konnte nachvollzogen werden.

Klavieranfänger mit geringen instrumentalen Vorkenntnissen beschrieben Lernprobleme wie mangelnde Fingerfertigkeit, Verspannungen, Koordinations- und Konzentrationsprobleme, die für den Klavierunterricht mit Erwachsenen charakteristisch sind (siehe 3.2.2). Für sie war das Üben besonders anstrengend und zeitaufwändig, weshalb sie besonders auf Hilfestellungen im Unterricht und die Vermittlung von Übestrategien angewiesen waren (Weidenbach, 1994, S. 52). Bei Klavierfortsetzern ergaben sich zwar Schwierigkeiten aus der Loslösung vom Notentext beim Transponieren, insgesamt fiel ihnen die Erarbeitung der schulpraktischen Lerninhalte aber am leichtesten, was bereits in der biographischen Analyse erörtert wurde (siehe 5.5.1).

## 8.3 Gruppenunabhängige Einflussfaktoren

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie das Übeverhalten durch den IGU beeinflusst wird. Zu diesem Zweck ist es notwendig zu unterscheiden, welche Faktoren gruppenspezifisch sind und welche personenbezogen und damit unabhängig vom Gruppenunterricht. Als gruppenunabhängige Determinanten werden organisatorische (Gründe für Nichtüben), motivationale (Ausgangsmotivation), biographische (Alter), musikbiographische (Vorkenntnisse, Selbstkonzept) und psychomotorische Faktoren analysiert. Als gruppenabhängige Faktoren werden die Heterogenität der Lerngruppe und die Leistungs- und soziale Motivation (Übepartnerschaften) in die Analyse einbezogen.

### 8.3.1 Warum das Üben ausfällt

An übefreien Tagen wurde in den Übetagebüchern der Grund für das Nichtüben angegeben. Die Ergebnisse der quantitativen Auszählung sind in Tab. 39 zusammengestellt. Insgesamt konnten folgende Hauptkategorien abgegrenzt werden: Zeitmangel, mangelnde Übemöglichkeiten, Frei-

zeitaktivitäten, Motivationsmangel und andere Gründe. Allerdings war nicht immer eine eindeutige Zuordnung des ausschlaggebenden Faktors möglich, da oftmals mehrere Gründe für das Nichtüben zusammenkamen („Nachhilfe und Uni und Fussball-EM“). In diesem Sinne lässt sich auch die relativ hohe Anzahl von unspezifischen Angaben („keine Zeit“, „zu viel zu tun“) und nicht gegebenen Antworten erklären.

Tab. 39: Gründe für Nicht-Üben

N = 52	Erstes Semester n = 24		Zweites Semester n = 28		Gesamt N = 52	
	Test- personen	Übefreie Tage	Test- personen	Übefreie Tage	Test- personen	Übefreie Tage
Studium	87%	16%	93%	16%	90 %	16%
Unspezifisch („keine Zeit“)	87%	14%	46%	2%	50%	8%
Musikalische Aktivitäten	29%	6%	21%	2%	25%	4%
Berufliche Verpflichtungen	29%	5%	46%	2%	37%	3%
Kein Instrument zur Verfügung (gesamt)	71%	20%	100%	26%	85%	23%
Keine Übemöglichkeit (Wochenende; Heimfahrt)	71%	13%	75%	25%	73%	19%
Probleme mit Überaum	29%	5%	18%	1%	23%	3%
Freizeitaktivitäten	87%	13%	93%	18%	90%	15%
Motivation	58%	7%	64%	7%	61%	7%
Krankheit	50%	4%	57%	4%	53%	4%
Andere Gründe	37%	2%	46%	3%	41%	2%
Keine Angaben	71%	13%	89%	20%	80%	16%

Am häufigsten wurde Zeitmangel durch Studium („musste ein Referat fertig machen“, „Uni-stress“), andere musikalische Aktivitäten („Blasmusik gemacht“, „Orchesterprobe“) oder berufliche Verpflichtungen („ganzen Tag gearbeitet“) angegeben.

*Studienbezogene Aktivitäten* machten 16% der übefreien Tage aus und waren bei der Mehrzahl der Befragten (90%) Grund dafür, dass das Üben ausfiel. Besonders in den höheren Semestern nahmen studienbegleitende Praktika, Zulassungsarbeit und die Vorbereitung auf Prüfungen in den erziehungswissenschaftlichen Fächern viel Zeit in Anspruch: „Da das Staatsexamen immer näher rückt und die Prüfungsvorbereitung sehr umfangreich ist, komme ich leider nicht immer wirklich viel zum Üben“ (Tp41, Gr 4, 8. Semester); „Eigentlich kaum mehr Zeit zum Üben, da mit Prüfungsvorbereitung beschäftigt“ (Tp28, Gr6, 7. Semester). Dies deckt sich mit Ergebnissen zum Zeitbudget von Schulmusikern, bei denen sich der wöchentliche Zeitaufwand am Ende des Studiums auf 8.5 Stunden für EWS-Prüfungen und Zulassungsarbeit bzw. und auf 2.7 Stunden für studienbegleitende Praktika beläuft (Lang, 2009, S. 17f). Aber auch bei Teilnehmern im Grund-

studium entstanden zeitliche Konflikte zwischen Üben und Studium. Stand ein Referat oder die Abgabe einer Hausarbeit an, wurde oft mehrere Tage lang durchgearbeitet, weshalb das Üben stark eingeschränkt oder ganz eingestellt wurde: „Durch Referatsvorbereitung wenig Zeit zum Spielen“ (Tp14, Gr 2, 2. Semester). Besonders groß war der Leistungsdruck gegen Semesterende, wenn die Zeit zum Lernen für Klausuren benötigt wurde, gleichzeitig aber auch für das Abschlussvorspiel im Schulpraktischen Spiel geübt werden musste. Dies entspricht der Studie zur Arbeitsbelastung von Studierenden der Universität Hamburg (Metzger, 2010).

*Musikalische Aktivitäten* auf dem Hauptinstrument führten bei einem Viertel der Teilnehmer dazu, dass das Üben ausfiel. Zum einen stellten die zusätzlichen Übezeiten für das Klavier eine doppelte Belastung dar, weil sie mit dem Üben am Hauptinstrument abgestimmt werden mussten. Reichte das Zeitbudget nicht für beide Instrumente aus, wurden Prioritäten gesetzt, die oft zugunsten des Hauptinstruments ausfielen („ich war mit den Mallets beschäftigt“, Tp16, Gr1). Bei den Pianisten kam es zu zeitlichen Konflikten mit dem Einzelunterricht: „Weil ich für meinen Klaviereinzelunterricht üben muss, ist es für mich schwierig an einem Wochentag neben den Vorlesungen für beide Klavierstunden zu üben. Ich probiere wenigstens in der nächsten Zeit eine kleine Phase klavierpraktische Übung hintendran zu hängen, wenn ich den Schwerpunkt auf dem klassischen Klavierunterricht an diesem Tag lege“ (Tp34, Gr6). Zum anderen entstanden durch Ensemble-tätigkeiten (Orchesterprobe, Konzertvorbereitung) oder Mitgliedschaften in Blaskapellen („Prozession gespielt“) terminliche Verpflichtungen, die nicht modifiziert werden konnten (siehe 5.5.4). In der Gesamtschau machten musikalische Aktivitäten allerdings nur 4% der übefreien Tage aus, so dass sie als eher geringfügiger Störfaktor eingeschätzt werden können.

Mehr als ein Drittel der Befragten arbeitete neben dem Studium und musste die Übezeiten mit *beruflichen Verpflichtungen* abstimmen. In der Regel wurde an festen Wochentagen gearbeitet, an denen der Feierabend zur Erholung genutzt wurde und das Üben ausfiel („nach 10 Stunden Arbeit keine Lust zu gar nichts“, Tp21, Gr3). Insgesamt wurden berufliche Aktivitäten allerdings nur an 3% der übefreien Tage angegeben. Wie hoch die wöchentliche Belastung durch berufliche Tätigkeiten tatsächlich war, wurde in dieser Arbeit nicht ermittelt. Eine Befragung von Schulmusikern der Hochschule für Musik Würzburg ergab Größenordnungen zwischen 4.5 und 12.3 Stunden in der Woche (Lang, 2009, S. 19), was mit anderen Untersuchungen übereinstimmt (Metzger, 2010; Strzoda & Zinnecker, 1996). Legt man eine 40-stündige Arbeitswoche zugrunde, beläuft sich die berufliche Belastung damit auf 10 bis 30% der verfügbaren Zeit, wohingegen musikalische Aktivitäten (Ensemble, Orchester) mit 2 Stunden in der Woche einen deutlich geringeren Anteil ausmachen (Lang, 2009, S. 19). Angesichts dieser Zahlen ist anzunehmen, dass die Erwerbstätigkeit auch bei der hier untersuchten Gruppe ein größerer Störfaktor war, als die quantitative Auszählung erkennen lässt. Möglicherweise sind in der Kategorie „keine Zeit“ berufliche und studienbezogene Gründe subsumiert („Nachhilfe gegeben und Uni“).

Fehlender oder beschränkter *Zugang zu einem Instrument* war die zweithäufigste Ursache für das Ausfallen von Übesitzungen. Etwa ein Fünftel der Studierenden hatte kein eigenes Instrument und war auf die universitären Überäume angewiesen, was mit größerem Aufwand („Fahrt zur Universität“) und eingeschränkten Übezeiten verbunden war: „Ich halte es für ziemlich ungünstig, wenn man kein eigenes Instrument zu Hause hat, hätte gern mehr geübt“ (Tp52, Gr4). Einige Teilnehmer verbesserten die Situation, indem sie sich ein Keyboard anschafften oder ausliehen:

„Zu Weihnachten habe ich dann ein Keyboard bekommen, seitdem habe ich zu Hause viel mehr geübt“ (Tp40, Gr7). Auch Stundenplanüberschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen schränkten das Üben während der Öffnungszeiten ein. Ausgesprochen negativ wirkten sich organisatorische Probleme („kein Schlüssel“, „Raum außerplanmäßig belegt“) auf die Übemotivation aus: „Ich hoffe, dass sich das Schlüsselproblem bald löst, denn ich find’s schade, wenn ich umsonst nach Würzburg gefahren komme“ (Tp33, Gr7). Im zweiten Semester konnten die Bedingungen verbessert werden, so dass weniger Übesitzungen ausfallen mussten und sich der Anteil auf 1% der übefreien Tage reduzierte, wie die Übersicht zeigt (Tab. 39).

Aber auch Studierende, die zu Hause über ein Instrument verfügten, hatten oft nicht die Möglichkeit zum Üben. Dies lag in der Wochenorganisation begründet: Viele Teilnehmer waren nur unter der Woche vor Ort und verbrachten die Wochenenden am Heimatort. Erlaubte es der Stundenplan, wurden die Veranstaltungen so gelegt, dass die *Wochenenden* um den Freitag oder den Montag verlängert werden konnten, wodurch insgesamt drei bis vier Übetage wegfielen: „Uni bis 17:30, danach heimgefahren“ (Tp33, Gr7). Die verbliebenen Werkstage waren dann oft mit Lehrveranstaltungen so ausgebucht, dass nach dem „langen Unitag“ der Wunsch nach Erholung im Vordergrund stand („Uni bis 20:00, danach Verabredung“, Tp30, Gr6). Insgesamt machten die so ausgefallenen Übesitzungen fast ein Fünftel der Übetage aus. Im Wintersemester war der Anteil sogar höher, was daran lag, dass die Weihnachtsferien am Heimatort mit der Familie verbracht wurden.

Die bisher besprochenen Punkte beschränkten das Üben in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht. So konnte die zeitliche Belastung durch Studium, Hauptinstrument, Erwerbstätigkeit oder Ensembleaktivitäten nicht oder nur geringfügig modifiziert werden, so dass die Studierenden hier wenig Spielraum hatten. Andererseits hätten die Übemöglichkeiten durch einen veränderten Wochenplan erweitert werden können, beispielsweise indem mehr Wochenenden bzw. Wochentage am Universitätsort verbracht worden wären. Von Seite der Universität hätten verlängerte Öffnungszeiten oder Leihinstrumente (Keyboards) flexibleres Üben erlaubt.

Im Folgenden werden nun Aspekte besprochen, die weniger durch äußere Umständen bedingt waren, sondern von persönlichen Motivationen und Entscheidungen bestimmt wurden. Folglich wurden in diese Kategorie jene übefreien Tage aufgenommen, in denen private Interessen (z.B. Urlaub) im Vordergrund standen. Heimfahrten am Wochenende bzw. in den Weihnachtsferien, in denen vor Ort kein Klavier verfügbar war, wurden hingegen in der Kategorie „Keine Übemöglichkeit“ erfasst. Im zweiten Semester war der Anteil in dieser Kategorie deutlich höher, da in den Weihnachtsferien ein längerer Urlaub gemacht wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass es für viele Studierende problematisch war, den neu hinzugekommenen Übeaufwand in den Wochenplan zu integrieren, da eine Konkurrenz mit der zur Verfügung stehenden Freizeit entstand. So machten *Freizeitaktivitäten* 15% der ausgefallenen Übetage aus, 90% der Teilnehmer gaben an, das Üben aus privaten Gründen („Partywochenende“, „Besuch“, „verreist“) zurückzustellen. Wie bereits erörtert, verleitete auch der vierzehntägliche Rhythmus dazu, das Üben aufzuschieben und privaten Interessen nachzugehen (siehe 8.1.2).

Eng verknüpft mit den Freizeitaktivitäten war die *Motivation zum Üben*. Denn letztendlich musste der Einzelne in der Situation entscheiden, ob die Lehrveranstaltung wichtig genug war, um einen Teil der Freizeit darauf zu verwenden. Fehlende Motivation wurde von zwei Dritteln der

Teilnehmer zugegeben und machte 7% der übefreien Tage aus. Vermutlich lag die Zahl aber höher, worauf die große Anzahl nicht gegebener Antworten hinweist (Kategorie „keine Angaben“). Es ist anzunehmen, dass Motivationsmangel aus Gründen sozialer Erwünschtheit nicht in allen Fällen in den Übetagebüchern angegeben wurde. Neben den unspezifischen Ursachen, die mit der Ausgangsmotivation und dem Stellenwert der Lehrveranstaltung zusammenhingen, ließen sich auch spezifische Gründe erkennen. Wie bereits oben angesprochen, war der Motivationsmangel auf fehlende Lust und Energie nach einem langen Studien- oder Berufstag und dem Wunsch nach Erholung zurückzuführen. Als weitere Ursache konnte die noch fehlende Überoutine identifiziert werden, was beispielsweise daran zu erkennen war, dass einige Teilnehmer das Üben („nicht daran gedacht“) oder die Noten vergaßen („bin nach Hause gefahren, ohne die Noten mitzunehmen“, Tp20, Gr1). Im Gegensatz zum Hauptinstrument war das Schulpraktische Klavierspiel (noch) nicht in den Tagesablauf integriert und hat keine festen (Übe-)Zeiten. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse einer Studie an der Musikhochschule Oslo von Jørgensen (1998) interessant, in der Instrumentalübungszeiten und Gründe für Nichtüben erhoben wurden. Studierende mit überdurchschnittlichen Übezeiten gaben studienbezogene Gründe als Hauptgrund für die Einschränkung der Übezeiten an. Im Gegensatz dazu spielten bei Studierenden mit unterdurchschnittlichen Übezeiten auch „Aktivitäten und Verantwortlichkeiten außerhalb der Institution“ sowie „fehlende Motivation, fehlende Konzentration, falsche Planung“ eine Rolle. Die großen individuellen Unterschiede begründet Jørgensen in der unterschiedlichen Bedeutung individueller Motive, Werte und Bestrebungen (ebd., S. 164) und weist dem Individuum „eine zentrale Rolle“ zu, „die zwischen den anderen Variablen und der Übezeit vermittelt“ (ebd., S. 165). Diesem Gedanken soll im folgenden Abschnitt zur Ausgangsmotivation weiter nachgegangen werden.

Andere Gründe machten nur einen geringen Teil der Antworten aus und waren individuell verschieden (z.B. „Umzug“, „Sonntagsruhe der Nachbarn“, „wusste Hausaufgabe nicht“). *Familiäre Verpflichtungen* („Elternabend“) und Kinderbetreuung („Schulferien der Kinder“) beeinträchtigten das Üben kaum. Auffällig war die straffere Zeitorganisation der Spätstudierenden, die es erlaubte, Kinderbetreuung und Übezeiten besser zu integrieren, beispielsweise indem die Übezeiten auf den Vormittag oder den späten Abend verlegt wurden, was anhand der Uhrzeitangaben in den Übetagebüchern nachvollzogen werden konnte (siehe auch 5.5.3).

### 8.3.2 Ausgangsmotivation

Wie bereits in der Stichprobenbeschreibung dargestellt, bestimmten unterschiedliche Motive die Kursteilnahme, wobei neben dem „Interesse am Klavierspielen“ am häufigsten die „berufliche Vorbereitung“ genannt wurde (siehe 5.2). Jeweils ein Drittel der Studierenden wollte den Schein erwerben bzw. war am Forschungsprojekt interessiert, ein Fünftel regte das Lernen in der Gruppe zur Teilnahme an. Häufig war die Teilnahme an der Lehrveranstaltung multikausal motiviert.

Im Folgenden soll nun untersucht werden, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Motivationsart und dem Leistungsverhalten belegen lässt. Analogien zur untersuchten Situation ergeben sich aus Befunden der Schulforschung, in denen die Bedeutung motivationaler Prädiktoren bei der Hausaufgabenerledigung herausgestellt wird: „Je höher das Interesse am Unterrichtsstoff und je mehr Nutzen der Erledigung der Hausaufgaben zugesprochen wird ..., desto größer fällt die An-

strengungsbereitschaft des Schülers aus. Interesse und Nützlichkeit scheinen dabei ungefähr gleich motivierend zu sein“ (Trautwein, 2008, S. 568). Hausaufgaben sind insofern mit dem Üben am Instrument vergleichbar, da es sich dabei ebenfalls um eine Form des selbstregulierten Lernens handelt, die im Gegensatz zur Instruktionssituation im Unterricht steht.

Tab. 40: Ausgangsmotivation (F1) und Übeverhalten (t-Tests)

N = 50 <sup>a</sup>	M	SD	M	SD	M		
Berufliche Vorbereitung	Ja (n = 26)		Nein (n = 24)		Differenz	df	t
Gesamtübezeit in Min.	1046	418	793	345	+253	48	2.32*
Anzahl Übetage	31	10	25	11	+6	48	2.01*
Durchschnittl. Übedauer	35	10	35	15	0	48	0.03
Scheinerwerb	Ja (n = 14)		Nein (n = 36)				
Gesamtübezeit in Min.	952	438	914	393	+38	48	0.3
Anzahl Übetage	32	11	26	9.9	+6	48	1.86
Durchschnittl. Übedauer	31	13	36	12	-5	48	1.25
Interesse Forschungsprojekt	Ja (n = 12)		Nein (n = 38)				
Gesamtübezeit in Min.	1057.8	452.8	882	380.5	+175.8	48	0.43
Anzahl Übetage	27.5	11.1	28	11	-0.5	48	0.97
Durchschnittl. Übedauer	40.1	16	33	10.5	7.1	48	1.78
Interesse Gruppenunterricht	Ja (n = 10)		Nein (n = 40)				
Gesamtübezeit in Min.	851.4	268	942.4	429.4	-91	48	0.28
Anzahl Übetage	32.1	12.7	26.9	10.2	+5.3	48	0.57
Durchschnittl. Übedauer	29.3	11.3	36	12.3	-6.7	48	1.56

*Anmerkungen.* F1: „Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet?“ Werte beziehen sich auf N = 50, da ohne extreme Ausreißerwerte (Teilnehmer 5 und 27).

\*\*p ≤ .05.

Zunächst wurde anhand von T-Tests überprüft, ob motivationsbedingte Unterschiede im Übeverhalten bestanden (Tab. 40). *Beruflich motivierte* Teilnehmer, akkumulierten im Kursverlauf signifikant mehr Übezeit (M = 1056 Minuten) als solche, die nicht beruflich (M = 793 Minuten) orientiert waren. Die höheren Übezeiten erklärten sich aus der größeren Übehäufigkeit, die mit 31 Tagen um 6 Tage höher lag als bei den Kommilitonen. In der durchschnittlichen Länge der Übeeinheiten (35 Minuten) bestand hingegen kein Unterschied.

Auch Studierende, die den *Schein erwerben* wollten, übten häufiger als freiwillige Teilnehmer und erreichten mit 32 Tagen sogar die höchste Anzahl an Übetagen. Der Scheinerwerb könnte also in Zusammenhang mit besserer Disziplin beim Üben stehen, so dass häufiger und damit auch regelmäßiger geübt wurde. In der akkumulierten Übezeit (M = 951 Minuten) unterschieden sie sich allerdings nicht von den Kommilitonen (M = 913 Minuten), was an der unterdurchschnittlichen Dauer der Übesitzungen (M = 31 Minuten) lag. Durch die höhere Übefrequenz wurde vermutlich weniger Zeit für die Bewältigung der Aufgaben benötigt. Die kürzeren Übesitzungen

könnten aber auch darauf hindeuten, dass die Motivation zum Üben geringer war und das Üben weniger Spaß machte, weshalb es schneller beendet wurde. Überdurchschnittliche Werte erreichten auch Studierende, die *Interesse am Forschungsprojekt* und der damit verbundenen Unterrichtsmethode angaben. Ihre Übezeiten lagen etwa 3 Stunden höher als die von Teilnehmern ohne diese Ausgangsmotivation. Sie übten zwar nicht häufiger als die Kommilitonen, verwendeten jedoch mehr Zeit pro Übeeinheit (Unterschied: 7 Minuten). Am geringsten wirkte sich das *Interesse am Gruppenunterricht* auf die Übezeit aus. Teilnehmer, die diesen Grund angaben, erreichten unterdurchschnittliche Übezeiten und hatten nur vergleichsweise kurze Übeeinheiten (< 30 Minuten).

Ein Nachteil der vorgestellten Datenanalyse war, dass die Verwendung von Items aus dem Fragebogen nur monokausale Verknüpfungen erlaubte, was die Multikausalität der Ausgangsmotivation, d.h. die Kombination von Motiven, nicht berücksichtigte. Auf Grundlage der dargestellten Ergebnisse konnten allerdings Abgrenzungskriterien zur Erstellung neuer Variablen formuliert werden, was dem Zweck diente, präzisere Aussagen über die Motivationsarten und ihren Zusammenhang mit dem Übeverhalten herauszuarbeiten. Je nachdem, ob ein bestimmtes Merkmal bzw. eine Merkmalskombination vorhanden oder nicht vorhanden war, wurde die Stichprobe jeweils in zwei Gruppen unterteilt:

- *Ergebnisorientierung*: Variable „Berufliche Vorbereitung und/oder „Scheinerwerb“
- *Intrinsische Motivation*: „Berufliche Vorbereitung“ und/oder „Interesse Forschungsprojekt“
- *Extrinsische Motivation*: „Scheinerwerb“ und/oder „Gruppenunterricht“ ohne „Berufliche Vorbereitung“ ohne „Forschungsprojekt“.

Studierende mit *Ergebnisorientierung* waren in ihrer Motivation produktorientiert, d.h. sie hatten ein konkretes Ziel, nämlich sich auf den Beruf vorzubereiten und/oder den Schein zu erwerben. Im Vergleich zu den Kommilitonen ohne Ergebnisorientierung (22 Tage) zeichneten sie sich durch eine signifikant höhere Übefrequenz aus (32 Tage), wie T-Tests ergaben ( Tab. 41). Dabei war nicht von Bedeutung, ob die Motivationsart mittelfristig (Scheinerwerb) oder langfristig (Vorbereitung auf berufliche Praxis) orientiert war.

*Intrinsische Motivation* wurde angenommen, wenn die Variablen „Berufliche Vorbereitung“ und/oder „Interesse am Forschungsprojekt“ angegeben waren. Teilnehmer mit diesen Beweggründen (1027 Minuten) akkumulierten signifikant höhere Übezeiten als ihre Gruppenmitglieder (725 Minuten). Ihr Interesse an den Methoden und Inhalten des Unterrichts beeinflusste das Übeverhalten positiv, sowohl hinsichtlich Dauer als auch Häufigkeit. Dies deckt sich mit den oben angesprochenen Befunden zum Hausaufgabenverhalten (Interesse und Nützlichkeit) (Trautwein, 2008, S. 568).

Im Gegensatz dazu stand eine Gruppe von Studierenden, die ausschließlich *extrinsisch motiviert* war, d.h. „Scheinerwerb“ und „Interesse am Gruppenunterricht“ gingen nicht mit „beruflicher Vorbereitung“ oder „Interesse am Forschungsprojekt“ einher. Da extrinsisch motiviertes Verhalten „in keiner Beziehung zur Lernaktivität und ihrem Gegenstand“ steht, bietet es im Gegensatz zur intrinsischen Motivation keine langfristige Grundlage zur Entstehung guter Leistungen (Mietzel, 2003, S. 344). In diesem Sinne war die Dauer der Übeeinheiten (27 Minuten) bei

diesen Teilnehmern signifikant kürzer als bei den Kommilitonen (37 Minuten), auch wenn etwas öfter geübt wurde. Grund hierfür könnte gewesen sein, dass ihre Motivation beim Üben nicht besonders hoch war, da das Üben eher als Pflicht (zum Scheinerwerb) erlebt wurde oder durch externe Faktoren, wie beispielsweise Leistungsdruck durch die Lerngruppe, gesteuert war.

Tab. 41: Ausgangsmotivation (modifizierte Variablen) und Übeverhalten (t-Tests)

N = 50	M	SD	M	SD	M		
Ergebnisorientierung	Ja (n = 31)		Nein (n = 19)		Differenz	df	t
Gesamtübezeit in Min.	998.58	400.5	803.11	383.2	+195.35	48	1.70
Anzahl Übetage	31.58	9.8	21.89	9.93	+9.69	48	3.38**
Durchschnittl. Übedauer	32.47	10.6	38.27	14.2	-5.8	48	-1.65
Intrinsische Motivation	Ja (n = 33)		Nein (n = 17)				
Gesamtübezeit in Min.	1026.67	432.5	725.35	237.1	+301.31	48	2.66**
Anzahl Übetage	28.79	10.2	26.18	12.58	+2.61	48	0.80
Durchschnittl. Übedauer	36.57	12.6	31	11.2	+5.56	48	1.54
Extrinsische Motivation	Ja (n = 11)		Nein (n = 39)				
Gesamtübezeit in Min.	775.09	215	966.28	433.1	-191.19	48	-1.41
Anzahl Übetage	31.55	11.7	26.87	10.5	+4.67	48	1.27
Durchschnittl. Übedauer	27.25	11	36.77	11.94	-9.52	48	-2.37*

\*p < .05. \*\*p < .01.

### 8.3.3 Musikbezogene Vorkenntnisse

#### 8.3.3.1 Notenkenntnisse

Die Notenkenntnisse der Studierenden waren von der Dauer der instrumentalen Praxis abhängig und damit ein guter Indikator für das allgemeine musikalische Vorwissen, was die Auswertung der Notenlesetests zeigte (siehe 7.1.4). Die Testwerte waren im Violinschlüssel normal, im Bassschlüssel linksschief verteilt. Letzteres hing damit zusammen, dass nicht alle Teilnehmer mit Bassnoten vertraut waren, da ihr Hauptinstrument dies nicht erforderte. Im Hinblick auf das Übeverhalten war zu erwarten, dass bessere Notenkenntnisse das Üben erleichtern sollten, da die Konzentration besser auf die neuen, schulpraktischen Lerninhalte gelenkt werden konnte. Wer im relativen Notenlesen geübt war, sollte weniger Schwierigkeiten mit dem Transponieren haben, da Intervalle schneller verarbeitet werden können. Folglich sollten Teilnehmer mit guten Notenkenntnissen weniger Zeit für die Übesitzungen benötigen.

Zur Überprüfung dieser Vermutungen, wurde die Stichprobe zunächst in zwei Leistungsgruppen aufgeteilt, wobei als Trennwert der jeweilige Median aus den Pretests diente. Beim Violinschlüssel lag dieser bei einem Testergebnis von 18 Punkten, im Bassschlüssel bei 5 Punkten. Teilnehmer, deren Testergebnisse über dem Median lagen, wurden der oberen Leistungsgruppe



zugewiesen, die anderen Teilnehmer der unteren Leistungsgruppe. Daraufhin wurden U-Tests nach Mann-Whitney gerechnet, um zu prüfen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den jeweiligen Leistungsgruppen bestand (Tab. 42).

Tab. 42: Notenkenntnisse Pretest und Übeverhalten, U-Test nach Mann-Whitney

N = 52	Schlechte Notenkenntnisse Violinschlüssel (Mdn ≤ 18)	Gute Notenkenntnisse Violinschlüssel (Mdn > 18)	Mann-Whitney
	n = 27	n = 25	
	Mdn	Mdn	U
Gesamtübezeit	1075	755	201.5*
Übetage	27	28	336.5
Übedauer	39.6	28.1	162**
	Schlechte Notenkenntnisse Bassschlüssel (Mdn ≤ 5)	Gute Notenkenntnisse Bassschlüssel (Mdn > 5)	Mann-Whitney
	n = 26	n = 26	
	Mdn	Mdn	U
Gesamtübezeit	925	794	282
Übetage	27	27.5	337.5
Übedauer	38.4	30.1	228*

*Anmerkungen.* Aufteilung der Stichprobe nach Ergebnissen in Pretests Notenlesen Violin- bzw. Bassschlüssel.

\*p < .05. \*\*p < .01.

Die statische Auswertung ergab, dass Teilnehmer mit schlechteren Notenkenntnissen im *Violinschlüssel* signifikant mehr übten als ihre Kommilitonen. Die Differenz machte insgesamt fast fünfeinhalb Stunden aus, was einem Unterschied von 42% entsprach. Andererseits unterschieden sich die Gruppen aber nicht hinsichtlich der Anzahl der Übetage, d.h. Teilnehmer mit schlechteren Notenkenntnissen übten nicht häufiger als solche mit guten Notenkenntnissen. Die höhere Gesamtübezeit war vielmehr durch die längere Dauer der Übesitzungen bedingt. Die Vermutung, dass Teilnehmer mit schlechteren Notenkenntnissen mehr Zeit zum Üben benötigten, konnte damit bestätigt werden. Der Unterschied in der durchschnittlichen Übedauer machte im Schnitt 11 Minuten aus und war signifikant. Auch beim *Bassschlüssel* unterschieden sich die Leistungsgruppen signifikant in der Dauer der Übeeinheiten, was vermutlich darauf zurückzuführen war, dass die Bassnotenkenntnisse ein Indikator für musikalische Vorerfahrung am Klavier waren (siehe 7.1.4).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Teilnehmer mit schlechten Notenkenntnissen signifikant mehr Zeit für die Bewältigung ihrer Hausaufgaben benötigten, weshalb die durchschnittliche Länge ihrer Übesitzungen etwa 10 Minuten höher lag. Besonders deutlich war der Unterschied bei Teilnehmern mit schlechten Kenntnissen im *Violinschlüssel*, die auch insgesamt signifikant mehr Übezeit akkumulierten. Vermutlich hing dies mit ihrer geringeren musikalischen Vorerfahrung zusammen, was im folgenden Abschnitt überprüft werden soll.

### 8.3.3.2 Musizierpraxis

Wie die Auswertung der musikbiographischen Daten ergab, war sowohl die Art als auch die Dauer der Instrumentalpraxis bei den Studierenden sehr unterschiedlich ausgeprägt, was ihr Lern- und Leistungsverhalten beeinflusste (siehe 5.5). Vorteilhaft war, wenn bereits erlernte Fertigkeiten und Kenntnisse auf die schulpraktischen Lerninhalte transferiert werden konnten. Dies waren musiktheoretische Kenntnisse (Notenlesen, Harmonielehre), psychomotorische Fertigkeiten (Beweglichkeit der Finger, Koordination), Verhaltensweisen (Übestrategien, Disziplin) und rezeptive Fähigkeiten (geschultes Gehör). Insofern war anzunehmen, dass Teilnehmer mit längerer Spielpraxis auf ihre vorhandene Fähigkeiten aufbauen konnten, weshalb sie zum Üben weniger Zeit benötigen sollten. Aus diesem Grund sollte auch die Einschätzung der qualitativen Aspekte des Übens (Motivation, Umsetzung, Konzentration) positiver ausfallen.

Zur Überprüfung dieser Vermutungen wurde die Stichprobe zunächst nach den unten stehenden Kriterien unterteilt. Danach wurden H-Tests nach Kruskal-Wallis durchgeführt, um zu klären, ob signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Variablen zum Übeverhalten bestanden (Tab. 43).

- < 5 Jahre Instrumentalpraxis Hauptinstrument (n = 19)
- 5-10 Jahre Instrumentalpraxis Hauptinstrument (n = 19)
- > 10 Jahre Instrumentalpraxis Hauptinstrument (n = 14)

An der Übersicht in Tab. 43 lässt sich der Zusammenhang zwischen dem Übeaufwand und der instrumentalen Vorbildung gut nachvollziehen. So ging beispielsweise die Übedauer in den einzelnen Gruppen schrittweise zurück: Bei unerfahrenen Teilnehmern dauerten die Übesitzungen im Schnitt 39 Minuten, Teilnehmer mit mittlerer Erfahrung benötigten 34 Minuten, langjährige Instrumentalisten nur 27 Minuten. Überraschenderweise wurden die qualitativen Aspekte des Übens (z.B. Motivation beim Üben, Konzentration beim Üben) mit zunehmender instrumentaler Vorerfahrung schlechter eingeschätzt, was sich gut am Vergleich der Mittelwerte erkennen lässt. Signifikante Unterschiede konnten allerdings nur für die Variablen „Übezeit“, „Übedauer“ und „Regelmäßigkeit des Übens“ belegt werden.

Um zu klären, welche der Gruppen sich voneinander unterscheiden, wurden für die signifikanten Variablen paarweise U-Tests gerechnet. Diese ergaben, dass zwischen Teilnehmern mit mehr als 10 Jahren Unterrichtspraxis und solchen mit 5-10 Jahren keine signifikanten Unterschiede im Übeverhalten bestanden. Teilnehmer mit weniger als 5 Jahren Spielpraxis differierten hinsichtlich der Variablen „Gesamtübezeit“ und „Durchschnittliche Übedauer“ von den beiden anderen Gruppen. In der Einschätzung der „Regelmäßigkeit des Übens“ unterschieden sie sich lediglich von den langjährigen Instrumentalisten (>10 Jahre).

Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen: Teilnehmer mit geringer Spielpraxis (< 5 Jahre) benötigten mehr Zeit für ihre Übesitzungen, weshalb sie signifikant mehr Übezeit akkumulierten. Erstaunlicherweise schätzten sie aber auch die qualitativen Aspekte des Übens besser ein, vor allem im Bezug auf die Regelmäßigkeit. Möglicherweise stellten sich aufgrund des regelmäßigen Übens Lernerfolge ein, die dann wiederum motivierend wirkten. Längere instrumentale Vorbildung (> 10 Jahre) ging hingegen mit signifikant kürzeren Übezeiten und einer (tendenziell) schlechteren Bewertung der qualitativen Aspekte des Übens einher. Während der geringere Zeit-

aufwand der langjährigen Instrumentalisten den vermuteten Fertigkeitstransfer bestätigte, wurden die Aspekte „Umsetzung“ und „Konzentration“ nicht – wie erwartet – besser eingeschätzt, sondern eher schlechter. Möglicherweise hing dies mit der (etwas) geringeren Häufigkeit des Übens zusammen, worauf die kritische Bewertung der „Regelmäßigkeit“ hindeutet.

Tab. 43: Übeverhalten nach Spielpraxis in Jahren, Kruskal-Wallis-Test

N = 52	< 5 Jahre n = 19		5-10 Jahre n = 19		> 10 Jahre n = 14		
	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	H
Gesamtübezeit in Minuten	1 083	1427	925	870	700	719	8.68*
Anzahl der Übetage	28	33	27	29	24	24	3.15
Übedauer in Minuten	39	43	34	32	27	32	7.92*
Motivation zum Üben (F5a)	4	3.9	3	3.6	3	3.2	3.84
Regelmäßigkeit beim Üben (F5b)	4	3.3	3	2.9	2	2.4	7.62*
Konzentration beim Üben (F5c)	4	4.1	4	3.8	4	3.7	2.05
Umsetzung des Gelernten (F5d)	4	4.3	4	3.8	4	3.8	3.75

*Anmerkungen.* Daten aus Fragebogen zum Kursende (Fragennummern in Klammern): „Wie ist es Ihnen beim Üben hinsichtlich folgender Aspekte ergangen?“ (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht). Andere Daten aus Übeprotokollen und Fragebogen zur musikalischen Biographie.

\*p < .05.

### 8.3.3.3 AMMA

Die *Advanced Measures of Music Audiation* messen das musikalische Audiationsvermögen, das unabhängig von erlernten Fähigkeiten sein sollte. Dennoch bestand in der Probandengruppe ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Pretest-Werten und der Dauer der Musizierpraxis, der allerdings recht gering war (siehe 7.2.4). Auch zeigte sich, dass Teilnehmer mit guten Testergebnissen den „Spaß am Unterricht“ höher einschätzten, was vermutlich daran lag, dass viele der Lerninhalte über das Gehör vermittelt wurden. Auf die Übezeiten könnte sich ein besseres Audiationsvermögen so auswirken, dass aufgrund der leichteren Umsetzbarkeit der Lerninhalte nur relativ kurze Übesitzungen benötigt würden. Andererseits könnten die Lerninhalte Transponieren und Liedbegleitung aber auch gerade jene Teilnehmer ansprechen, die ein geschultes Gehör haben, was die Motivation zum Üben verstärken und die Übezeiten verlängern würde.

Zur Überprüfung dieser Annahmen wurden Rangkorrelationen zwischen den AMMA-Werten und den erhobenen Übezeiten sowie den qualitativen Aspekte des Übens gerechnet (Tab. 44). Dabei ergaben sich lediglich im Bereich der Einschätzung des Übens schwache positive Korrelationen. Möglicherweise fiel Teilnehmern mit gutem Audiationsvermögen das Üben leichter, weshalb sie die Aspekte „Konzentration“ und „Umsetzung der Lerninhalte“ besser bewerteten. Insgesamt gesehen waren die AMMA aber kein guter Prädiktor für das Übeverhalten, was den Schluss zulässt, dass andere Faktoren eine größere Rolle spielten.

Tab. 44: Zusammenhang (Rangkorrr.) zwischen Übeverhalten und AMMA Pretest

N = 43	AMMA Gesamt Pretest	AMMA tonal Pretest	AMMA rhythm Pretest
Übezeit gesamt	-.12	-.12	-.11
Übetage gesamt	-.14	-.13	-.14
Durchschnittliche Übedauer	.02	0	.03
Motivation zum Üben (F5a)	.18	.18	.02
Konzentration beim Üben (F5c)	.26	.25	.18
Umsetzung des Gelernten beim Üben (F5d)	.28	.25	.31*

*Anmerkungen.* Fortsetzer machten den AMMA-Test im zweiten Semester nur am Semesterende und wurden daher nur im ersten Semester einbezogen. Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende. \* $p < .05$ .

### 8.3.4 Bereichsspezifisches Selbstkonzept und Übeverhalten

Aus dem Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept ergaben sich Hinweise darüber, wie die Studierenden ihr eigenes Übeverhalten zu Kursbeginn einschätzten und wie es sich im Verlauf der Lehrveranstaltung entwickelte. Dabei wurden die Aspekte „Quantität des Übens“, „Effektivität des Übens“, „Durchhaltevermögen“ und „Lust zu Musizieren“ auf 7-stufigen Skalen bewertet (siehe 4.2.2.3). Auf diese Weise war es möglich, anhand von Korrelationsrechnungen zu überprüfen, inwieweit die objektiv gemessenen Übezeiten mit der subjektiven Einschätzung der Teilnehmer übereinstimmten (Tab. 45). So war beispielsweise zu erwarten, dass Teilnehmer die ihr Übeverhalten hinsichtlich der Aspekte „Quantität“ und „Durchhaltevermögen“ hoch einschätzten, auch tatsächlich häufiger (Übetage) und länger (Übedauer) übten. Teilnehmer, die sich beim Üben eine hohe „Effektivität des Übens“ bescheinigten, sollten auch weniger Zeit für ihre Übesitzungen benötigen. Wenn diese Zusammenhänge sich bestätigen ließen, würde dies darauf hinweisen, dass personenbezogene Faktoren das Übeverhalten stärker beeinflussen als gruppenspezifische.

Tab. 45: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Übeverhalten

N = 52	Gesamtübezeit	Übetage	Übedauer
Quantität Üben Pretest (S18)	.18	.03	.15
Effektivität Üben Pretest (S19)	.12	-.03	.13
Durchhaltevermögen Pretest (S20)	.17	.13	.09
Lust zu Musizieren Pretest (S17)	.09	-.10	.14
Quantität Üben Posttest	.27	.32*	.00
Effektivität Üben Posttest	.11	.02	.11
Durchhaltevermögen Posttest	.32*	.13	.38**
Lust zu Musizieren Posttest	.22	.00	.16

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Signifikante Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung und den tatsächlichen Übezeiten konnten nur in den Posttests nachgewiesen werden. Die Selbsteinschätzung am Kursanfang (Pretests) entsprach hingegen nicht, wie eigentlich erwartet, den erhobenen Übezeiten. Lediglich in den Bereichen „Quantität“ und „Durchhaltevermögen“ ließen sich tendenzielle Zusammenhänge ausmachen. Demgegenüber fanden sich in den Bewertungen der Posttests durchaus Entsprechungen zu den erhobenen Übezeiten: Je größer die Anzahl der Übetage war, desto höher wurde auch die „Quantität des Übens“ im Pretest eingeschätzt. Längere Übesitzungen gingen mit einer besseren Bewertung des „Durchhaltevermögens“ einher. Die Vermutung, dass „Effektivität des Übens“ mit kürzeren Sitzungseinheiten verbunden wäre, ließ sich indes nicht bestätigen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Selbsteinschätzung in den Pretests kein guter Prädiktor für das Übeverhalten war. Dies deckt sich mit Befunden der ZEITLast-Studie (Metzger, 2010), die ebenfalls große Diskrepanzen zwischen der wahrgenommenen und der tatsächlichen Arbeitszeit von Studierenden belegen. Möglicherweise hingen die Unterschiede damit zusammen, dass die Selbstwahrnehmung subjektiv geprägt war und einem persönlichen Referenzsystem unterlag, welches sich nur bedingt mit den tatsächlichen Messwerten deckte. Als Beleg für diese Annahme sei die Aussage eines Teilnehmers angeführt, der am Kursende bedauerte, „nicht zu den fleißigsten Übern“ (Tp20, Gr1) gehört zu haben, wohingegen seine tatsächlichen Übezeiten zeigten, dass er die höchsten Übezeiten in seiner Lerngruppe erreicht hatte. Vermutlich spielten bei der Selbsteinschätzung also auch das Aufgabenniveau der Lehrveranstaltung und die Leistungsposition in der Lerngruppe eine Rolle. Wie anhand der typischen Biographien gezeigt wurde, reagierten die Teilnehmer sehr unterschiedlich auf die Unterrichtssituation (siehe 5.5). Einige motivierte die Gruppe zum verstärkten Üben, andere verwendeten mehr Übezeit für den Einzelunterricht am Klavier oder für das Hauptinstrument. Da sich die erfasste Selbsteinschätzung aber auf das *gesamte* Übeverhalten und nicht allein auf die Lehrveranstaltung bezog, könnte dies die Unterschiede erklären.

### 8.3.5 Psychomotorische Voraussetzungen

In psychometrischen Tests wurde die Trillergeschwindigkeit in der rechten Hand für den Triller\_13 und den Triller\_34 erfasst (siehe 4.2.2.2). Was das Üben angeht, so waren Vorteile für Teilnehmer mit besseren psychomotorischen Eigenschaften zu erwarten, da die größere Flexibilität in der Fingerbewegung auch die Aneignung neuer Bewegungsabläufe positiv beeinflussen sollte. Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen den psychomotorischen Fertigkeiten und dem Übeverhalten wurden Korrelationskoeffizienten mit den Variablen aus den Pretests berechnet (Tab. 46). Diese ergaben keine Zusammenhänge zwischen der Trillergeschwindigkeit und der akkumulierten Übezeit oder der Häufigkeit und Dauer des Übens. Bei der Selbsteinschätzung des Übens korrelierte die „Konzentration beim Üben“ schwach mit der Trillergeschwindigkeit\_13 ( $r_s = .33$ ,  $p < .05$ ). Demnach wurde das Üben als weniger anstrengend bewertet, was mit der einfacheren Aneignung der neuen Bewegungsmuster zu tun haben könnte, wofür auch die Kommentare in den Übetagebüchern sprechen (siehe 8.2.3).

Tab. 46: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Trillergeschwindigkeit Pretest und Variablen zum Übeverhalten

N = 52	Triller_13 Pretest	Triller_34 Pretest
Übezeit gesamt	.04	-.01
Übetage gesamt	.07	.08
Durchschnittliche Übedauer	-.08	-.01
Motivation zum Üben (F5a)	-.06	.04
Regelmäßigkeit beim Üben (F5b)	-.17	-.06
Konzentration beim Üben (F5c)	.33*	.13
Umsetzung des Gelernten beim Üben (F5d)	.09	-.03

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende. Da die Fortsetzer im zweiten Semester nicht an den Pretests teilnahmen, wurde ihre Leistungen aus der zweiten Messung (Posttest erstes Semester) im zweiten Semester als Pretest-Wert übernommen.

\* $p < .05$ .

Im Folgenden soll geklärt werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der psychomotorischen Fertigkeit und dem Übeaufwand bestand. Wie die Auswertung der psychomotorischen Tests zeigte, wurde die Trillergeschwindigkeit von der musikalischen Vorerfahrung auf einem Tasteninstrument beeinflusst, weshalb die Stichprobe wiederum in Klavieranfänger und Klavierfortsetzer aufgeteilt wurde (siehe 7.3.2). Die Korrelationsrechnungen wurden dementsprechend nach Gruppen getrennt durchgeführt (Tab. 47). Als Maß für die Entwicklung der Trillergeschwindigkeit diente die Differenz zwischen der ersten Messung (Pretest) und der zweiten Messung (Posttest).

Tab. 47: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Übeverhalten und Veränderung der Trillergeschwindigkeit

N = 43	Veränderung Triller_13		Veränderung Triller_34	
	Anfänger	Fortsetzer	Anfänger	Fortsetzer
	n = 20	n = 23	n = 20	n = 23
Gesamtübezeit	.17	.43*	.28	.23
Übedauer	-.20	.11	.01	.04
Übetage	.31	.47*	.33	.29

*Anmerkungen.* Veränderung der Trillergeschwindigkeit ergibt sich aus der Differenz zwischen der Trillergeschwindigkeit im Posttest und der Trillergeschwindigkeit im Pretest.

\*\* $p < .01$ .

Sowohl bei Klavieranfängern als auch bei Klavierfortsetzern bestand ein Zusammenhang zwischen der Verbesserung der Trillergeschwindigkeit und den Übezeiten. Bester Prädiktor für die Entwicklung der psychomotorischen Fertigkeiten war die Anzahl der Übetage. Je häufiger geübt wurde, desto stärker war die Verbesserung am Kursende. Mit der Länge der Übesitzungen ergab sich hingegen kein Zusammenhang.

Vergleicht man die Ergebnisse zwischen den Gruppen so fällt auf, dass die Variablen bei den Anfängern schwächer korrelieren als bei den Klavierfortsetzern. Der Grund hierfür könnte in den niedrigen Ausgangswerten der Anfänger liegen (5.8 Ans./Sek). Zum einen waren diese leichter zu verbessern als die höheren Trillergeschwindigkeiten der Klavierfortsetzer (6.9 Ans./Sek.). Zum anderen verfälschte der in der Kontrollgruppe beobachtete Trainingseffekt die Daten (siehe 7.3.1). Denn auf niedrigem Einstiegsniveau war eine Verbesserung bereits durch die Testwiederholung und ohne zusätzliche Übung möglich. Bei den Klavierfortsetzern war hingegen davon auszugehen, dass der Trainingseffekt nicht mehr stattfand, da die Bewegungsabläufe bereits erlernt waren und das Einstiegsniveau (Pretest) deutlich höher war. Aus diesem Grund waren ihre Daten nicht durch den Trainingseffekt konfundiert, was aussagekräftigere Interpretationen zuließ. So stand die Verbesserung beim schnelleren Triller\_13 in signifikantem Zusammenhang mit der Gesamtübezeit und der Häufigkeit des Übens. Beim schwierigeren Triller\_34 war die Korrelation schwächer ausgeprägt, die Übezeiten wirkten sich also weniger auf den Leistungszuwachs aus.

### 8.3.6 Lebensalter

In der Beschreibung der Stichprobe (siehe 5.1) ließen sich in zwei unterschiedlichen Altersgruppen erkennen, was zufällig war, aber im Hinblick auf die Auswertung eine sinnvolle Einteilung anbot, da damit direkte Anknüpfungspunkte zum musikalischen Lernen im Erwachsenenalter sowie der besonderen Situation von Spätstudierenden gegeben waren (siehe 3.2.2). Die biographisch orientierte Beschreibung der Probanden zeigte, dass sich die Gruppe der Späteinsteiger in ihrem Lern- und Leistungsverhalten von den übrigen Teilnehmern unterschied (siehe 5.5.3), was eine altersbedingte Analyse des Übeverhaltens geradezu herausforderte.

Zu diesem Zweck wurde die Stichprobe in zwei Altersgruppen unterteilt. Die eine Gruppe bestand aus Teilnehmern im *frühen Erwachsenenalter* (19-28 Jahre, n = 42), die ihr Studium direkt bzw. kurz nach der Schule aufgenommen hatten. Bei ihnen war davon auszugehen, dass das Studium den Lebensmittelpunkt darstellte und berufliche oder familiäre Verpflichtungen noch keine Rolle spielten. Insofern waren beim Üben weder körperliche Probleme noch zeitliche Einschränkungen zu erwarten.

Die andere Altersgruppe setzte sich aus Studierenden im *mittleren Erwachsenenalter* (33-44 Jahre, n = 10) zusammen, die in der Regel schon eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und teilweise selbst schon Kinder hatten. Wie in den Fallbeispielen zu den Späteinsteigern erläutert, lag ihre instrumentale Praxis oftmals schon einige Zeit zurück (siehe 5.5.3). Deshalb war einerseits zu erwarten, dass mehr Zeit zur Umsetzung der Lerninhalte benötigt würde, was in längeren Übesitzungen resultieren sollte. Andererseits könnten die Übezeiten aber durch familiäre oder berufliche Verpflichtungen eingeschränkt sein, was eines der Hauptprobleme bei erwachsenen Instrumentalschülern im Freizeitbereich ist.

Mit Hilfe von U-Tests nach Mann-Whitney wurde geprüft, ob Altersunterschiede im Übeverhalten, die sich im Rahmen der biographisch orientierten Auswertung ergeben hatten, sich auch statistisch belegen ließen (Tab. 48). Die Tests ergaben signifikante Altersunterschiede hinsichtlich der Häufigkeit des Übens und der Gesamtübezeit. Der Median der Übetage lag bei den jüngeren Studierenden bei 24.5 Tagen, bei den Älteren bei 45 Tagen. Die Teilnehmer im mittleren Erwachsenenalter übten also fast doppelt so häufig wie ihre jüngeren Kommilitonen. Dies wirkte sich

auch auf die akkumulierte Übezeit aus, wo sich mit knapp 7 Stunden ebenfalls ein bedeutsamer Unterschied belegen ließ. Hinsichtlich des Zeitaufwands für eine Übeeinheit unterschieden sich die Altersgruppen hingegen nicht.

Tab. 48: Unterschiede im Übeverhalten nach Altersgruppen, U-Test

N = 52	Frühes Erwachsenenalter (n = 42)	Mittleres Erwachsenenalter (n = 10)	Diff.	U
	Mdn	Mdn		
Gesamtübezeit in Minuten	817.5	1474.5	+657	81**
Anzahl Übetage	24.5	45	+20.5	72.5**
Durchschnittliche Übedauer in Minuten	34.5	38.1	+3.59	153

\*\*p < .01.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmer im mittleren Erwachsenenalter signifikant mehr Übezeit akkumulierten als die jüngeren Studierenden, was auf die fast doppelt so hohe Übefrequenz zurückzuführen war. Trotz vermeintlich einschränkender Faktoren wie Familie oder Beruf konnten die älteren Teilnehmer ihr Üben gut organisieren und damit die notwendigen Freiräume zum Üben schaffen, was bereits in der Auswertung der Gründe zum Nichtüben angesprochen wurde (siehe 8.3.1). Die Vermutung, dass sie mehr Zeit für die Nachbereitung der Unterrichtsinhalte benötigten als die jüngeren Kommilitonen, konnte nicht bestätigt werden, denn die Dauer der Übeeinheiten war in beiden Gruppen vergleichbar, wenn auch bei den Älteren etwas höher.

Eindeutig war die bessere Übedisziplin der Späteinsteiger, die auf hohe intrinsische Motivation und mehr Ausdauer und Zielstrebigkeit schließen lässt. Es ist anzunehmen, dass die Lehrveranstaltung für sie einen hohen Stellenwert hatte und sie die Lerninhalte als wichtig und direkt anwendbar erachteten, weshalb sie mehr Zeit in häufiges und regelmäßiges Üben investierten. Die für diese Altersgruppe typische Verknüpfung von neuen Lerninhalten mit vorhandenem Wissen und praktischen Anwendungsmöglichkeiten stützt diese Vermutung (Weinmann-Lutz, 2006). Die Ergebnisse zeigen zahlreiche Parallelen zu den im theoretischen Kapitel erörterten Lernvorteilen und Kompensationsmechanismen älterer Studierender, wie beispielsweise größerer Ehrgeiz und höhere personale Ressourcen (siehe 3.2.1.2). Darüber hinaus belegen sie die Wichtigkeit des Lernhabitus des Einzelnen und damit die Bedeutung personenbezogener Faktoren.



## 8.4 Gruppenabhängige Einflussfaktoren

### 8.4.1 Motivation

#### 8.4.1.1 Leistungsorientierte Motivation

Dem IGU werden hinsichtlich der Leistungsmotivation in der Regel positive Effekte zugeschrieben, was sich auch auf das Übeverhalten auswirken sollte. Denn im Gegensatz zum Einzelunterricht bieten sich Vergleichsmöglichkeiten mit Lernen derselben Leistungsstufe, was die Anstrengungsbereitschaft steigert und zum gegenseitigen Wettbewerb anspornt. Die differenzierte Betrachtung der Forschungsergebnisse im Kapitel zum IGU zeigte allerdings, dass die Leistungsmotivation in Zusammenhang mit der Position innerhalb der Lerngruppe steht, und nicht alle Gruppenmitglieder gleichstark profitieren (siehe 2.3.1.1.1).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Leistungsmotivation nur indirekt anhand der qualitativen Daten erfasst, weshalb im Folgenden Aussagen der Teilnehmer zusammengestellt wurden, die sich auf den Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Übeverhalten beziehen. Die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe wurde ebenfalls einbezogen und bei den jeweiligen Zitaten vermerkt. Eine motivationsfördernde Wirkung der Gruppe lässt sich an Aussagen der Teilnehmer belegen: „Es motiviert mich, wenn ich sehe, wie die anderen etwas können“ (Tp13, Gr3, schlechter als Kommilitonen). Um nicht den Anschluss zu verlieren, wird verstärkt geübt („Ich muss in der Gruppe wesentlich mehr üben, jeden Tag so zwischen einer und einer halben Stunde, sonst komme ich nicht mit“, Tp14, Gr2, schlechter als Kommilitonen). Der Gruppendruck wurde von den Teilnehmern als positiv erachtet, da aus der intensiven Beschäftigung auch bessere Leistungen resultierten. So wurde in der Regel mehr und disziplinierter geübt, um nicht den Anschluss zu verlieren („hier weiß ich, es geht voran, und ich muss zusehen, dass ich dabei bleibe“, Tp14, Gr2, schlechter als Kommilitonen).

Dem Köhler-Effekt zufolge konnten zu hohe Leistungsunterschiede dazu führen, dass der Lernende sich der Aufgabe nicht mehr gewachsen fühlte, was sich dann negativ auf Motivation und Leistungsbereitschaft auswirkte (siehe 2.3.2.1.2). Auch dies wird aus einigen Kommentaren deutlich: „Habe mich oft überfordert gefühlt, weil ich der Meinung war, dass einige meiner Gruppenmitglieder schon teilweise gute Kenntnisse im Klavierspielen hatten. Das hat mich sehr demotiviert“ (Tp9, Gr1, schlechter als Kommilitonen). Als besonders negativ wurde eine „ungerechte“ Zusammenstellung der Lerngruppe herausgestellt: „Die Gewissheit, dass andere schon länger Klavierunterricht haben, ist etwas demotivierend gewesen, da es klar ist, dass sie einfacher und schneller die Übungen beherrschen“ (Tp24, Gr1, gleich gut) (siehe 6.5.4).

Insgesamt ließ sich feststellen, dass leistungsschwache Lerner von der Gruppe mitgezogen wurden, was vor allem in Gruppen mit mittlerem und geringem Heterogenitätsgrad zutraf (Lerngruppen 2 und 3) (siehe 6.5.2). Negative Kommentare kamen aus einer Lerngruppe (1) mit größerer Heterogenität, wo sich sowohl die schwachen als auch die Gruppenmitglieder mit durchschnittlichen Leistungen demotiviert fühlten. Im Hinblick auf das Übeverhalten bedeutet dies, dass eine Steigerung der Übeinvestition nur dann erfolgt, wenn die Leistungsunterschiede als kompensierbar und damit selbst steuerbar erachtet werden, andernfalls sind negative Effekte zu erwarten.

### 8.4.1.2 Soziale Motivation durch Übepartnerschaften

Die leistungsfördernde Wirkung sozialer Faktoren (Unterrichtsatmosphäre, Gemeinschaftsgefühl) wurde bereits im Bezug auf die Unterrichtssituation analysiert (siehe 6.1.1). Dabei konnte belegt werden, dass das Lernen in der Gruppe mehr Spaß machte, die Teilnehmer sich weniger unter Druck gesetzt fühlten und es leichter fiel, Schwierigkeiten und Rückschläge zu bewältigen. Im Folgenden soll nun untersucht werden, wie sich der soziale Faktor auf das häusliche Üben auswirkte. Hierzu bieten sich Übepartnerschaften an, da von diesen überwiegend soziale Leistungsanreize ausgehen.

Im ersten Semester hatten sich aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen (Überaum) einzelne Übegemeinschaften mehr oder weniger zufällig gebildet. Da die Studierenden sich überaus positiv dazu äußerten, erschien es sinnvoll, diese Form der Interaktion im Anschlusskurs verstärkt zu fördern. Hierzu wurden im Unterricht beispielsweise Aufgaben verteilt, die mit unterschiedlichen Partnern bearbeitet werden mussten. Da die Teilnehmer in verschiedenen Konstellationen spielten, stellten sie sich aufeinander ein und lernten sich beim Zusammenspiel besser kennen. Aus diesen Paarungen ergab sich dann oft der Wunsch, sich auch außerhalb des Unterrichts zu treffen und gemeinsam zu üben. Auch vierhändige Stücke und konkrete Anweisungen regten dazu an, mit einem Gruppenmitglied zusammen zu üben: „Dann gab es die Aufgabe während der Woche auch mal möglichst mit jemand anderem zu üben, nicht immer allein“ (Tp34, Gr6). Während im ersten Semester etwa ein Fünftel (21%) der Teilnehmer zusammen übte, konnte der Anteil im zweiten Semester auf fast zwei Drittel (61%) gesteigert werden, was die Wirksamkeit der Anleitung durch den Lehrer bestätigt.

Die Art der Zusammenarbeit verlief unterschiedlich und war individuell geprägt. Die Kommilitonen unterstützen sich bei Schwierigkeiten, erklärten sich den Stoff, zeigten dem Partner Handhaltung oder Fingersatz und spornten sich auf diese Weise gegenseitig zum Üben an. Sie spielten entweder gleichzeitig oder nacheinander. In beiden Fällen war die Möglichkeit der gegenseitigen Fehlerkorrektur gegeben: „Man hat dann eben gehört, wenn der andere einen Fehler gemacht hat. Also gerade wenn man nicht so gut ist, wenn man selber die Fehler nicht so raushört, ist das ganz sinnvoll“ (Tp39, Gr6). Ein willkommener Nebeneffekt war, dass das Üben mehr Spaß machte. Insbesondere das Üben von eher „trockenen“ Unterrichtsinhalten erschien kurzweiliger („Wir haben dann die Tonarten, die wir machen sollten durchgewechselt. Das war lustig“, Tp33, Gr7). Einige Teilnehmer erlebten einen Motivationsschub beim gemeinsamen Üben und zogen es sogar dem Üben ohne Partner vor: „Transponieren und Begleiten finde ich gut für den Gruppenunterricht, weil das doch etwas Langweiliges ist. Wir haben dann gemeinsam geübt und da hat es Spaß gemacht und alleine habe ich gemerkt, es hat nicht soviel Spaß gemacht. Am Ende habe ich mehr zusammen als einzeln geübt“ (Tp34, Gr6). Bei der Erarbeitung schwieriger Unterrichtsinhalte trug die gegenseitige Unterstützung und Motivation zur besseren Bewältigung bei: „Das war sehr motivierend, wenn man sich gegenseitig aufbauen konnte und dann zusammen geübt hat und gesehen hat, dass der andere es auch nicht kann und dann ging es schon irgendwie“ (Tp43, Gr5).

Die Häufigkeit des gemeinsamen Übens wurde in den Übetagebüchern nicht erfasst, so dass aus den Daten nicht ersichtlich war, wie oft zusammen geübt wurde. Aus den Aussagen der Teilnehmer lässt sich jedoch erschließen, dass einige Übegemeinschaften durchaus ein- bis zweimal in der Woche zusammenkamen, was sich vor allem für Studierende anbot, die zu Hause kein

Instrument hatten. Bekanntermaßen benötigen vor allem schwächere Lerner mehr Unterstützung bei den Hausaufgaben (Weidenbach, 1994, S. 52). In der Untersuchung profitierten sie von den regelmäßigen Treffen mit dem Übepartner, da die Lerninhalte gemeinsam wiederholt und bei Bedarf erklärt werden konnten: „Wir üben normalerweise zweimal in der Woche zusammen. Wenn [der Lehrer] etwas erklärt hier, da habe ich immer so Probleme, das schnalle ich nicht sofort, da muss ich mich dann noch mal mit ihm [zeigt auf Übepartner] unterhalten. Also wenn das nicht wäre, wenn ich das allein machen müsste, dann wäre ich ziemlich aufgeschmissen“ (Tp5, Gr2).

In der relativ kurzen Kursphase kam es nicht bei allen Übegemeinschaften zu regelmäßigen Treffen, vielfach scheiterte die Zusammenarbeit an organisatorischen Hürden: „Ich finde es total schwer zu organisieren. Weil man sich immer hier treffen müsste und dann vereinbaren, wer Zeit hat und vor allem Lust. Rein von der praktischen Seite finde ich es besser, wenn man allein üben kann“ (Tp50, Gr7). Dies betraf vor allem Studierende, die zu Hause üben konnten und keine Probleme bei der Umsetzung der Lerninhalte hatten. Einige Studierende lehnten die Übegemeinschaften sogar grundsätzlich ab, da sie keinen Nutzen in der Zusammenarbeit sahen: „Für den künftigen Beruf ist es nicht notwendig, dass man vierhändig spielt, kann man ja nicht anwenden“ (Tp38, Gr7).

Aufgrund dieser Aussagen ergaben sich folgende Fragestellungen:

- Gegenseitige Motivation: Trägt die Übegemeinschaft dazu bei, dass mehr geübt wird?
- Gegenseitige Unterstützung: Bilden leistungsschwächere Teilnehmer häufiger Übegemeinschaften?
- Organisatorische Bedingungen: Steht die Bildung von Übegemeinschaften in Zusammenhang mit einem Instrument zu Hause?

Da die Übegemeinschaften im Fragebogen zum Kursende erfasst wurden, konnten die Studierenden anhand der Antworten in zwei Gruppen eingeteilt werden (F18: „Wir haben zusammen geübt“). Anschließend wurden U-Tests zur Überprüfung signifikanter Unterschiede mit den Variablen zum Übeverhalten durchgeführt (Tab. 49).

Die quantitativen Zahlen bestätigten zum Teil die Aussagen aus den Interviews. Signifikante Unterschiede ergaben sich für die Variablen „Übedauer“ und „Überforderung“. Dies bedeutet, dass sich leistungsschwächere Schüler häufiger einer Übegemeinschaft anschlossen. Im Gegensatz dazu waren unterforderte Teilnehmer tendenziell seltener mit einem Übepartner zusammen. Signifikant länger war in den Übegemeinschaften die Dauer der Übesitzungen. Vermutlich regte das gemeinsame Üben dazu an, länger zu spielen. Es könnte aber auch damit zusammenhängen, dass leistungsschwächere Teilnehmer grundsätzlich mehr Zeit zum Üben brauchten (siehe 8.3.3). Hinsichtlich der Variablen „Motivation“ und „Regelmäßigkeit“ unterschieden sich die Gruppen nicht. Wer in einer Übegemeinschaft war, schätzte die Motivation zum Üben also nicht höher ein als Kommilitonen, die alleine übten. Die Annahme, dass Probleme bei der Umsetzung des Gelernten zur Bildung einer Übegemeinschaft beitragen, ließ sich ebenfalls nicht bestätigen.

Tab. 49: Übegemeinschaft und Übeverhalten, U-Test

N = 52	Übegemeinschaft (F18)	Keine Übegemeinschaft (F18)	
	n = 22	n = 30	
	Mdn	Mdn	U
Gesamtübezeit in Minuten	957	817	284
Anzahl der Übetage	24.5	28.5	287
Durchschn. Übedauer in Minuten	39.3	31.8	213*
Überforderung (F8)	2	1	215.5*
Unterforderung (F9)	1	1	258.5
Motivation zum Üben (F5a)	3.5	4	318
Regelmäßigkeit des Übens (F5b)	3	3	256.5
Umsetzung des Gelernten (F5d)	4	4	292.5

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende.

\* $p < .05$ .

Mit einem Chi-Quadrat-Test wurde überprüft, ob die Leistungsposition in der Lerngruppe (F17) die Bildung einer Übegemeinschaft begünstigte. Dies war nicht der Fall ( $\chi^2(2) = 1.67$ ,  $p = .44$ ). Wer sich schlechter einschätzte, bildete nicht häufiger Übegemeinschaften als Teilnehmer, die ihre Leistungen besser bzw. genauso gut bewerteten wie die Gruppenmitglieder. Auch die Verfügbarkeit eines Instruments zu Hause hatte keinen Einfluss darauf, ob eine Übegemeinschaft gebildet wurde oder nicht. Der Chi-Quadrat-Test zeigte in diesem Fall ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ( $\chi^2(2) = 0.86$ ,  $p = .36$ ).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Übegemeinschaften weniger den äußeren Rahmenbedingungen (Verfügbarkeit eines Instruments, Leistungsposition) unterlagen als angenommen. Die Bildung der Übegemeinschaften wurde vielmehr im Unterricht angeregt und war vor allem für leistungsschwächere Teilnehmer, die sich eher überfordert fühlten, von Vorteil. Positive Effekte auf die Übemotivation ergaben sich zwar aus den qualitativen Daten, konnten aber statistisch nicht belegt werden, was vermutlich an der Art der Erfassung lag, die keine differenzierten Aussagen zu den Übegemeinschaften erlaubte (z.B. Häufigkeit der Treffen, gemeinsame Übezeit, Art der Interaktion).

#### 8.4.2 Heterogenität der Lerngruppe

Im Idealfall entspricht das Aufgabenniveau dem eigenen Leistungsvermögen, so dass im Gruppenunterricht weder Über- noch Unterforderung auftreten. In der Praxis ist Heterogenität allerdings eine der Grundbedingungen der Arbeit mit Gruppen. Auch in der hier untersuchten Ausbildungssituation wurden von allen Befragten Leistungsunterschiede wahrgenommen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung (siehe 6.5). Im Hinblick auf das Übeverhalten ergaben sich aus den qualitativen Daten verschiedene Ansätze für die statistische Auswertung.

Unterforderte Teilnehmer konnten die Lerninhalte gut zu Hause umzusetzen und brauchten insgesamt weniger Zeit für die Übeeinheiten: „Meistens ist es mir leicht gefallen, das Üben ging

ziemlich schnell“ (Tp44, Gr5). Die Hausaufgaben wurden mit relativ wenig Anstrengung bewältigt, ein Leistungszuwachs stellte sich bereits bei geringem Zeitaufwand ein („obwohl ich wenig geübt habe, klappt es eigentlich ganz gut“, Tp15, Gr3). Insofern konnte das Üben auf ein Mindestmaß reduziert („relativ wenig üben hat gereicht“, Tp38, Gr7) oder zeitweise ganz eingestellt werden („nicht geübt, weil zu einfach“, Tp6, Gr1). In einigen Fällen litt darunter die Regelmäßigkeit des Übens: „Wenn ich regelmäßig geübt hätte, wäre es sehr langweilig geworden“ (Tp16, Gr1). Im Gegensatz zu ihren Kommilitonen mussten überforderte Teilnehmer deutlich mehr Zeit investieren, um die Hausaufgaben zu bewältigen: „Ich muss in der Gruppe wesentlich mehr üben, jeden Tag so zwischen einer und einer halben Stunde, sonst komme ich nicht mit“ (Tp14, Gr2). Die Umsetzung der Lerninhalte erforderte viel Zeit und Konzentration, was die Übesitzungen sehr anstrengend machte: „Rechte und linke Hand mit unterschiedlichen Stimmen zu spielen fällt sehr schwer, vor allem wenn der Rhythmus unterschiedlich ist, muss ich mich sehr konzentrieren“ (Tp31, Gr 7). Der Abstand zu den Gruppenmitgliedern konnte zum Üben anregen und sich positiv auf die Motivation und Regelmäßigkeit auswirken: „Die Motivation zum Üben war größer, da man sonst auf der Strecke bleibt“ (Tp52, Gr4). Geling der Anschluss an die Gruppe jedoch nicht und blieben Erfolgserlebnisse aus, war das Üben eher negativ besetzt: „Die Übungen erfordern sehr viel Zeit, die ich aufgrund von Prüfungen nicht habe. Da die Übungen dann nicht so klingen, wie sie sollen, ist meine Freude am Üben nicht sehr groß“ (Tp9, Gr1).

Aus den qualitativen Daten ergaben sich folgende Annahmen, die nun anhand von Korrelationsrechnungen statistisch überprüft werden sollen (Tab. 50):

- Die akkumulierte Übezeit steigt mit dem Grad der Überforderung, gleiches gilt für die Dauer der Übeeinheiten.
- Die Aspekte „Konzentration“ und „Umsetzung“ werden von überforderten Teilnehmern schlechter eingeschätzt.
- Motivation und Regelmäßigkeit des Übens sind an zeitliche und organisatorische Ressourcen gebunden. Sind diese nicht modifizierbar, sind ebenfalls negative Bewertungen zu erwarten.

Tab. 50: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Über-, Unterforderung, Langeweile und Variablen zum Übeverhalten

N = 52	Unterforderung (F9)	Langeweile (F7)	Überforderung (F8)
Gesamtübezeit in Minuten	-.23	-.28*	.07
Anzahl der Übetage	-.09	-.12	-.02
Durchschnittliche Übedauer in Minuten	-.19	-.18	.04
Motivation zum Üben (F5a)	-.15	.04	-.10
Regelmäßigkeit beim Üben (F5b)	-.04	-.06	.01
Konzentration beim Üben (F5c)	.27*	.13	-.14
Umsetzung des Gelernten (F5d)	.14	-.03	-.36**

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende.

\*p < .05. \*\*p < .01.

Empirisch belegbar sind nur schwache Zusammenhänge zwischen den Übezeiten und dem Grad der Unterforderung. Erst wenn die Unterforderung so stark war, dass Langeweile auftrat, gingen die Übezeiten signifikant zurück ( $r_s = -.28$ ,  $p < .05$ ). Tendenziell nahm auch die Dauer der Übesitzungen bei Unterforderung ab. Ein Zusammenhang mit der Regelmäßigkeit des Übens ließ sich nicht nachweisen. Bestätigt werden konnte hingegen die Annahme, dass unterforderten Teilnehmern das Üben leichter fiel. Die Variable „Konzentration beim Üben“ korreliert signifikant mit dem Grad der Unterforderung ( $r_s = -.36$ ,  $p < .01$ ), d.h. je einfacher die Lerninhalte waren, desto weniger geistige Anstrengung musste aufgebracht werden. Tendenziell galt dies auch für die Umsetzung der Lerninhalte.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen keinen linearen Zusammenhang zwischen dem Grad der Überforderung und dem Übeverhalten belegten (Tab. 50). Größere Überforderung ging also nicht automatisch mit häufigeren bzw. längeren Übesitzungen einher. Nachweisbar war hingegen, dass mit steigender Überforderung öfter Probleme bei der „Umsetzung des Gelernten“ auftraten. Auch die Aspekte „Konzentration“ und „Motivation“ wurden tendenziell schlechter eingeschätzt. Demnach war der Einfluss von Leistungsunterschieden auf das Übeverhalten empirisch schlechter nachzuweisen, als dies die qualitativen Daten vermuten ließen. Zwar zeigten die Korrelationskoeffizienten in die erwartete Richtung, jedoch waren die Zusammenhänge schwach und in den meisten Fällen statistisch nicht bedeutsam. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Wirkung der Gruppe von gruppenunabhängigen Faktoren überlagert und damit abgeschwächt wurde. Zum anderen daran, dass ein linearer Zusammenhang überprüft wurde, nämlich ob die Übezeit mit dem Grad der Unterforderung abnahm. Dabei wurde vermutet, dass unterforderte Teilnehmer einen Leistungsvorsprung hätten, weshalb sie unter dem zu niedrigen Aufgabenniveau und dem Warten auf die Kommilitonen litten. Infolgedessen würden sie ihren Übeaufwand verringern und damit im Endergebnis niedrigere Gesamtübezeiten haben. Teilweise traf diese Verhaltensweise sicherlich zu, wie sich aus den qualitativen Daten ableiten ließ. Allerdings darf der Umkehrschluss nicht außer Acht gelassen werden. Unterforderung könnte nämlich auch aus einer anfangs homogen zusammengesetzten Gruppe entstehen. Übt ein Teilnehmer auf Dauer mehr als die Klassenkameraden, entfernten sich seine Leistungen im Kursverlauf mehr und mehr vom Gruppendurchschnitt, weshalb die hohen Übezeiten in diesem Fall Ursache (und nicht Konsequenz) der Unterforderung wären. In den empirischen Daten ginge dann Unterforderung mit überdurchschnittlich hohen Übezeiten einher. Diesen Vermutungen, die gegenläufige Bewegungen implizieren, soll anhand von Fallbeispielen nachgegangen werden (siehe 8.5), da eine statische Abklärung mit den vorhandenen Daten nicht möglich ist.

Neben dem Grad der Über- bzw. Unterforderung sollte auch betrachtet werden, wie die *Leistungsposition in der Lerngruppe* das Übeverhalten beeinflusste. Als Gruppenvariable wurde die selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe verwendet (F17). Da in der Befragung nur wenige Teilnehmer die äußeren Bereiche der 5-stufigen Skala gewählt hatten („viel besser“, „viel schlechter“), wurden diese Antworten den Kategorien „besser“ bzw. „schlechter“ zugeordnet, so dass die Stichprobe in eine obere („besser als Gruppenmitglieder“), eine mittlere („genauso gut wie Gruppenmitglieder“) und eine untere Leistungsgruppe („schlechter als Gruppenmitglieder“) zerfiel.

Anhand von H-Tests nach Kruskal-Wallis wurde zunächst überprüft, ob sich die drei Leistungsgruppen hinsichtlich ihres Überverhaltens unterschieden, wobei die Testergebnisse für die Variablen „Konzentration beim Üben“ und „Umsetzung des Gelernten“ signifikant waren (Tab. 51). Anschließend wurden paarweise U-Tests nach Mann-Whitney zur Unterscheidung der einzelnen Leistungsgruppen durchgeführt, welche signifikante Unterschiede zwischen der unteren und der oberen Leistungsgruppe für die Variablen „Konzentration“ ( $U = 54, p < .05$ ) und „Umsetzung“ ( $U = 56.5, p < .05$ ) ergaben.

Tab. 51: Überverhalten nach selbsteingeschätzter Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe, H-Test nach Kruskal-Wallis

N = 52	Besser (F17)	Genauso gut (F17)	Schlechter (F17)	
	n = 16	n = 22	n = 14	
	Mdn	Mdn	Mdn	H
Gesamtübezeit in Minuten	750	817.5	950	1.36
Anzahl der Übetage	31	24	27.5	1.48
Durchschn. Übedauer in Minuten	27.2	35.7	37.8	2.93
Motivation zum Üben (F5a)	4	3.5	4	1.19
Regelmäßigkeit beim Üben (F5b)	3	3	2.5	3.70
Konzentration beim Üben (F5c)	4	4	4	6.85*
Umsetzung des Gelernten F5d)	4.5	4	4	7.20*

*Anmerkungen.* Angaben in Klammern entsprechen Nummerierung im Fragebogen zum Kursende. Aufteilung nach F17: „Spielen Sie besser/schlechter/genauso gut wie Ihre Gruppenmitglieder?“

\* $p < .05$ .

Obwohl für die anderen Bereiche im H-Test keine Signifikanz vorlag, lohnt sich doch eine Betrachtung der berechneten Kennwerte, da diese interessante Tendenzen erkennen lassen (Tab. 51). Teilnehmer, die ihre eigenen Leistungen *schlechter als die der Gruppenmitglieder* einschätzten akkumulierten mit 950 Minuten die meiste Übezeit, was an der längeren Dauer ihrer Übesitzungen lag (38 Minuten). Sie übten auch etwas häufiger als Kommilitonen, die sich in der mittleren Leistungsgruppe einordneten. Trotz der hohen Übezeiten wurden die Aspekte „Regelmäßigkeit“, „Motivation“, „Konzentration“ und „Umsetzung des Gelernten“ nur sehr niedrig bewertet ( $M = 2.6$  bis  $M = 3.6$ ). Es ließ sich daher nicht bestätigen, dass die leistungsschwächeren Teilnehmer „von der Gruppe mitgezogen“ (Schwanse, 2000, S. 182) und zum verstärkten Üben angeregt wurden. Allerdings deutet die schlechtere Einschätzung der qualitativen Aspekte des Übens (Konzentration, Regelmäßigkeit, Umsetzung) darauf hin, dass sie mehr Bearbeitungszeit für die Hausaufgaben benötigten, wodurch sich ihre Übesitzungen verlängerten. Möglicherweise waren die langen Hausaufgaben-Zeiten auch ein Indikator für „nicht effiziente Bearbeitungsstrategien“ (Trautwein, 2008, S. 566).

Teilnehmer, die sich selbst als *besser als der Gruppendurchschnitt* sahen, übten hingegen am häufigsten (31 Tage). Die niedrige Gesamtübezeit begründet sich darin, dass sie weniger Zeit für eine Sitzung benötigten (27 Minuten). Im Bezug auf die qualitativen Aspekte des Übens gaben sie

die besten Bewertungen ab ( $M = 4.4$  bis  $M = 3.1$ ). Die Nachbereitung des Unterrichtsstoffs gelang also gut. Die Vermutung von Bruhn (1994), dass die Wettbewerbssituation vor allem leistungsstärkere Schüler motiviere (S. 10), konnte daher bestätigt werden (siehe 2.3.1.1.1). Denn die leistungsstärkeren Schüler zeichneten sich durch eine höhere Übefrequenz aus, was als ein Indiz für eine höhere Motivation angesehen werden kann (siehe 8.2.1).

## 8.5 Fallbeispiele zum Übeverhalten in einzelnen Lerngruppen

Die Datenauswertung machte deutlich, dass die Übezeit sowohl von gruppenspezifischen als auch von personenbezogenen Faktoren beeinflusst wurde, deren Kombination individuell geprägt war. Auch innerhalb der Lerngruppen fanden sich deswegen unterschiedliche Reaktionen auf das Unterrichtsangebot. So gab es Teilnehmer, die deutlich auf gruppenspezifische Einflüsse reagierten und solche, deren Übeverhalten relativ unabhängig von der Lerngruppe war, da personenbezogene Faktoren für sie eine größere Bedeutung hatten. Im ersten Fall diente das Üben zur Regulierung von Leistungsunterschieden: Im Rahmen der zeitlichen und persönlichen Kapazitäten wurde bei Überforderung mehr und bei Unterforderung weniger geübt, wodurch sich die Teilnehmer allmählich dem Gruppenmittel annäherten. Im zweiten Fall war das Übeverhalten nicht gruppenkonform, so dass bestehende Leistungsunterschiede verstärkt wurden und die Gruppe zunehmend polarisierte. Im Folgenden soll anhand von zwei Fallbeispielen erläutert werden, wie gruppenspezifische und gruppenunabhängige Faktoren innerhalb einzelner Lerngruppen das Übeverhalten beeinflussten und so gegenläufige Formen der Leistungsentwicklung zeitgleich abliefen. Um die Bedeutung des Faktors Heterogenität herauszustellen, wurden Lerngruppen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ausgewählt.

Als erstes Fallbeispiel soll eine Lerngruppe mit heterogenen Ausgangsbedingungen analysiert werden. Die Teilnehmer von *Lerngruppe 1* hatten zwischen 5-10 Jahren Spielpraxis auf dem Hauptinstrument und verfügten damit über mittlere bis gute Instrumentalkenntnisse. Die Hälfte der Teilnehmer waren Klavierfortsetzer, die andere Hälfte Klaviereinsteiger, weshalb die Notenkenntnisse im Bassschlüssel und die psychomotorischen Voraussetzungen recht heterogen verteilt waren (siehe 7.1.3, 7.3.4). Innerhalb der Gesamtstichprobe hatte Lerngruppe 1 (zusammen mit Lerngruppe 5) die heterogensten Ausgangsbedingungen (siehe 6.5.2). In Tab. 52 wurden die einzelnen Gruppenmitglieder – entsprechend ihrer Übezeiten – in eine Rangfolge gebracht. Probleme mit Leistungsunterschieden und Kommentare dienen zur Verdeutlichung der Einflussfaktoren, die das Übeverhalten bestimmten.

Die relativ geringe Variabilität der Übezeiten ( $V_k = 0.27$ ) weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von den Gruppenmitgliedern nicht bzw. nur bedingt kompensiert wurden (siehe 8.1.3). Infolgedessen traten auch Probleme mit Leistungsunterschieden überdurchschnittlich häufig auf. Auf die Unterrichtsatmosphäre und die soziale Motivation wirkte dies negativ, so dass die Teilnehmer weniger „Spaß am Unterricht“ (F04) hatten als in anderen Lerngruppen. Auch die Fortsetzerquote war im Gruppenvergleich am niedrigsten, es meldete sich nur Testperson 6 für den Anschlusskurs an.



Tab. 52: Gesamtübezeit und Einflussfaktoren in Lerngruppe 1

Teiln.	Übezeit	Über-/ Unterforderung (F8, F9)	Diff. zu Mdn (735)	Einflussfaktoren	Kommentare
7 (KI)	380	+2	-355	Kompensation: Verringertes Üben	„Teilnehmer besser nach Fähigkeiten einteilen.“
16	475	+2	-260	Kompensation: Verringertes Üben	„Wenn ich regelmäßig geübt hätte, wäre mir bestimmt sehr langweilig geworden.“
1	570	-1	-165	Übemöglichkeit eingeschränkt	„Musste leider immer an der Uni üben.“
9	725	-2	-10	Starke Überforderung wirkt negativ auf Motivation	„Habe mich oft überfordert gefühlt, das hat mich sehr demotiviert.“
3 (KI)	745	-1	+10	Hohe intrinsische Motivation	„Der Kurs ist wichtig im Musiklehrerberuf.“
24 (KI)	950	0	+215	Kompensation: Verstärktes Üben	„Andere hatten schon länger Klavierunterricht. Es ist demotivierend gewesen, da sie die Übungen einfacher und schneller beherrschten.“
6 (KI)	970	+3	+235	Hohe intrinsische Motivation	„Schulpraktische Umsetzbarkeit sehr wertvoll“
20	1270	-1	+535	Kompensation: Verstärktes Üben	„Auch wenn ich nicht zu den fleißigsten Übern gehöre“

*Anmerkungen.* Klavierfortsetzer wurden mit KI gekennzeichnet. Einschätzung der Variablen zur Über-, Unterforderung erfolgte anhand der Fragen F08 und F08: „Haben Sie sich im Unterricht über-/unterfordert gefühlt?“. + 3 = oft unterfordert, + 2 = manchmal unterfordert, + 1 = selten unterfordert, 0 = nie über-/unterfordert, -1 selten überfordert, -2 manchmal überfordert, -3 oft überfordert. Zur Einordnung der Übezeiten wurde die (positive oder negative) Differenz zum Median der Lerngruppe berechnet.

Betrachtet man das Übeverhalten der *unterforderten Gruppenmitglieder*, so lassen sich folgende Feststellungen machen. Die Wirkung gruppenabhängiger Einflussfaktoren war bei den Teilnehmern mit den höchsten bzw. niedrigsten Übezeiten zu erkennen. Sie versuchten Über- bzw. Unterforderung durch verstärktes bzw. vermindertes Üben zu kompensieren. Am wenigsten übte Klavierfortsetzer Nummer 7, der durch seine Vorkenntnisse den Gruppenmitgliedern gegenüber im Vorteil war und mit geringen Übezeiten auskam („Hausaufgabe war noch einfach“). Bei Teilnehmer 16 handelte es sich um einen Halb-Profi, der im Hauptinstrument stark eingespannt war und nur wenig Zeit zum Üben mitbrachte (siehe 5.5.2). Obwohl Klavierspielen für ihn neu war, stellten die Lerninhalte keine allzu große Herausforderung dar, da er auf gute Allgemeinkenntnisse zurückgreifen konnte.

Deutlich unterfordert war auch Teilnehmer 6, der ebenfalls über gute Klavierkenntnisse verfügte. Im Gegensatz zu den o. g. Fällen unterlag sein Übeverhalten jedoch nicht gruppenspezifischen Faktoren, sondern war stark von persönlichen Motiven geprägt. Zum einen wurden die

Lerninhalte aufgrund des Anwendungsbezugs als sinnvoll und wichtig erachtet: „Praktische Umsetzbarkeit in der Schule, nicht nur Stücke spielen.“ Zum anderen motivierte ihn auch das Unterrichtsmaterial zum Üben: „Mit Begleit-CD hat das Üben großen Spaß gemacht, da die Stücke sehr abwechslungsreich gestaltet sind.“ Zwar wurde die Gruppenzusammensetzung auch von ihm nicht als optimal eingeschätzt und sein Lerntempo gebremst, allerdings schränkte dies nicht seine Übezeiten oder die Freude am Lernen in der Gruppe ein: „Die Erfahrung war interessant, wie gut ein Klavierunterricht in der Gruppe funktionieren kann! Dieser Kurs füllt eine Marktlücke.“ Die Zufriedenheit mit dem Lehrangebot zeigte sich auch darin, dass er (als einziges Mitglied seiner Gruppe) am Fortsetzungskurs teilnahm. Im Gegensatz zu den anderen unterforderten Teilnehmern, die ihr Übeverhalten einschränkten und damit die Leistungsunterschiede nivellierten, reagierte Teilnehmer 6 also nicht gruppenkonform. Die überdurchschnittlichen Übezeiten wirkten in diesem Fall polarisierend auf die Leistungsverteilung innerhalb der Lerngruppe.

Die *überforderten Teilnehmer* verhielten sich ebenfalls sehr unterschiedlich. Teilnehmer 20 kompensierte die Leistungsunterschiede durch verstärktes Üben. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass die Wahrnehmung der Übezeiten stark subjektiv geprägt war und einem persönlichen Referenzsystem unterlag. Denn obwohl im Gruppenvergleich die höchsten Werte erreicht wurden, bezeichnete er sich selbst als „nicht so fleißigen“ Spieler. Teilnehmer 24 hatte nur geringe Klavierkenntnisse, schaffte es aber durch verstärktes Üben, sich den Anforderungen anzupassen. Im Gegensatz dazu, konnte Klavierneuling 9 den Abstand zu den Gruppenmitgliedern nicht aufholen und fühlte sich stark überfordert und demotiviert: „Ich war im Klavierspielen absoluter Anfänger und mir ging das dann im Unterricht oft zu schnell. Das hat mich sehr demotiviert.“ Zur Verstärkung der Leistungsunterschiede trug auch das Verhalten von Teilnehmer 1 bei, der nur relativ wenig üben konnte, da er zu Hause kein eigenes Instrument hatte und daher auf die (eingeschränkten) universitären Übezeiten zurückgreifen musste. In den beiden letzten Fällen also bedingten Faktoren, die außerhalb des Einflussbereichs der Studierenden lagen, das Übeverhalten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass etwa die Hälfte der Gruppenmitglieder ihr Übeverhalten auf die Gruppenzusammensetzung einstellte, während die andere Hälfte sich gegenläufig verhielt und damit zur Verstärkung der Leistungsunterschiede und Polarisierung der Lerngruppe beitrug. Negativ auf die Motivation wirkte sich vor allem die Vermischung von Klavieranfängern und Klavierfortsetzern in einer Lerngruppe aus, da die unterschiedlichen Vorkenntnisse nicht über das Üben ausgeglichen werden konnten. Insgesamt waren die Ausgangsvoraussetzungen zu unterschiedlich, so dass der Lernerfolg in einigen Fällen massiv, in anderen zumindest teilweise eingeschränkt war.

Als zweites Beispiel sei *Lerngruppe 6* aus dem zweiten Semester angeführt, in der die Leistungsverteilung homogener war. Im Gegensatz zum ersten Semester (Lerngruppe 1) verlief die Einteilung von Lerngruppe 6 über ein praktisches Vorspiel und Lehrergespräch, so dass die Gruppe aus Studierenden mit „mittleren Kenntnissen auf einem Tasteninstrument“ bestand (siehe 4.1.3). Fortsetzer aus dem ersten Semester waren nicht in der Lerngruppe, so dass die Unterrichtsmethode für alle neu war. Die Tests belegten die gleichwertigen Vorkenntnisse: Psychomotorische Fertigkeiten, Notenkenntnisse, AMMA wiesen recht geringe Variabilitäten auf (siehe 7.3.4, 7.1.3, 7.2.3). In der Abschlussbefragung wurden die Leistungsunterschiede in der Lerngruppe ebenfalls als gering eingeschätzt, Probleme wie Über- oder Unterforderung traten relativ selten auf (siehe

6.5.2). Der „Spaß am Unterricht“ wurde im Lerngruppenvergleich überdurchschnittlich hoch eingeschätzt. Bis auf einen Ausreißerwert (Teilnehmer 39) lagen die Übezeiten recht eng beieinander ( $V_k = 0.38$ ) (siehe 8.1.3). Aufgrund der ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen war also davon auszugehen, dass Kompensationsmechanismen weniger zum Tragen kämen und stattdessen personenbezogene Faktoren das Übeverhalten stärker bestimmen würden. Eine Zusammenstellung der Ergebnisse findet sich in Tab. 53.

Tab. 53: Gesamtübezeit und Einflussfaktoren in Lerngruppe 6

Teiln.	Übezeit	Über-/Unterforderung (F8, F9)	Diff. zu Mdn (840)	Einflussfaktoren	Kommentare
49	550	0	-320	Zeitmangel	„Gegen Ende wurde die Zeit weniger, wegen Klausuren und Hausarbeiten.“
28	678	0	-192	Zeitmangel	„Prüfungsvorbereitung“
30	755	-1	-115	Schlechte Zeitorganisation im 14-täglichen Unterrichtsrhythmus	„Die erste Woche macht man so vor sich hin, dann ist Freitag und dann denkt man: Oh Mittwoch ist wieder Unterricht, jetzt muss ich doch noch was machen“
37	870	-2	0	Kompensation, aber Zeitmangel	„Ich habe wegen der Gruppe mehr geübt, damit ich mithalten kann.“ „Finde kaum Zeit zum Üben wegen studienbegleitendem Praktikum“
46	925	-2	+55	Kompensation: Verstärktes Üben, aber Zeitmangel	„Ich brauche länger, um mitzukommen und habe daheim mehr Sachen geübt.“
34	965	+2	+95	Übegemeinschaft mit Teilnehmer 39	
39	1615	+2	+745	Übegemeinschaft mit Teilnehmer 34; Polarisierung	„Mich hat am IGU gestört, dass einige viel, andere weniger geübt haben = unterschiedliche Prioritäten.“

*Anmerkungen.* Einschätzung der Variablen zur Über-, Unterforderung erfolgte anhand der Fragen F08 und F08: „Haben Sie sich im Unterricht über-/unterfordert gefühlt?“. + 3 = oft unterfordert, + 2 = manchmal unterfordert, + 1 = selten unterfordert, 0 = nie über-/unterfordert, -1 selten überfordert, -2 manchmal überfordert, -3 oft überfordert. Zur Einordnung der Übezeiten wurde die (positive oder negative) Differenz zum Median der Lerngruppe berechnet.

In der Tat *kompensierte* nur ein Gruppenmitglied die Leistungsunterschiede mit etwas höheren Übezeiten („Es war für mich manchmal zu schnell“). Das Problem bestand darin, dass der Teilnehmer 46 bislang nur Akkordeon gespielt hatte und den anderen gegenüber im Nachteil war. Im Gegensatz zu den Kollegen, die schon beidhändig gespielt hatten, waren die Bewegungsabläufe in der linken Hand für ihn neu und das Üben entsprechend zeitaufwändig und mühsam: „Bei mir hat die rechte Hand eine große Differenz zur linken, weil ich 10 Jahre nur rechts gespielt habe

und die Bässe nun gar nicht. Wenn ich geübt habe, die rechte ging recht fließend und meine linke ist nicht nachgezogen. Es war so frustrierend, weil ich mit rechts nicht langsamer spielen konnte.“ Aufgrund von zeitlichen Einschränkungen konnte er die Übezeiten nur bedingt erweitern und übte nur etwas mehr als der Gruppendurchschnitt, was er allerdings als unzureichend empfand („Zu wenig geübt, insgesamt zu wenig Zeit“). Auch Teilnehmer 37 fühlte sich überfordert und durch die Gruppe zu verstärktem Üben angehalten („Ich habe wegen der Gruppe mehr geübt, damit ich mithalten kann“). Aufgrund von studienrelevanten Verpflichtungen konnte das notwendige Übepensum im Kursverlauf jedoch nicht aufrechterhalten werden („Finde kaum Zeit zum Üben wegen studienbegleitendem Praktikum“). Zeitlichen Einschränkungen unterlagen auch die Teilnehmer mit den niedrigsten Übezeiten: „Am Ende des Semesters hatte ich viel zu lernen für eine wichtige Prüfung und hab mir die Zeit zum Üben eigentlich nur mit schlechtem Gewissen genommen. Außerdem war es manchmal echt viel zu Üben und das neben dem anderen Instrumentalunterricht für das man ja auch üben muss“, Tp28). Trotzdem regte die Gruppe dazu an, das Üben nicht ganz einzustellen und wenigstens ein Mindestprogramm zu absolvieren („Ich wollte nie ohne geübt zu haben in die Stunde gehen. Man macht sich selber den Anspruch, dass man mithalten möchte und nicht irgendwie schlecht ist“, Tp49).

*Polarisierend* wirkten die beiden Teilnehmer mit den höchsten Übezeiten. Sie fanden sich in der zweiten Semesterhälfte zu einer Übegemeinschaft zusammen, was zu häufigerem Üben anregte und den Spaß beim Üben erhöhte („Am Ende haben wir mehr zusammen als einzeln geübt“, Tp34). Teilnehmer 39 hatte keine zeitlichen Einschränkungen und akkumulierte im Kursverlauf deutlich höhere Übezeiten, so dass er sich durch die Gruppenmitglieder im eigenen Vorankommen gebremst fühlte: „Wenn [der Kurs] etwas bringen soll, sollte man Zeit zum Üben haben und investieren. Bei mir ging es, weil ich keine Scheine mehr zu machen habe und deswegen mehr Zeit dafür hatte, ich denke, anderen geht das nicht unbedingt genauso.“ Ebenfalls polarisierend wirkte Teilnehmer 30, der trotz Überforderung weniger als der Gruppenschnitt übte. Gründe für die niedrigen Übezeiten waren weniger in Konflikten mit dem Studium zu suchen, sondern in der Organisation des Übens und der Neigung zur Prokrastination („Ich übe eigentlich immer zu wenig“). Der vierzehntägliche Rhythmus war in diesem Fall besonders ungünstig: „Die erste Woche macht man so vor sich hin, dann ist Freitag und dann denkt man: ‚Oh Mittwoch ist wieder Unterricht, jetzt muss ich doch noch was machen.‘ Mir würde jede Woche mehr entgegen kommen.“

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen zeitlichen Voraussetzungen in Lerngruppe 6 dazu beitrugen, Leistungsunterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern zu verstärken. Im Gegensatz zu Lerngruppe 1 bestanden relativ gleichwertige Ausgangsbedingungen, so dass nur in einem Fall die Übezeiten kompensierend wirkten. Die anderen Teilnehmer fühlten sich zwar durch die Gruppe zum Üben angeregt, der zeitliche Aufwand wurde jedoch von äußeren Umständen und personenbezogenen Faktoren bestimmt. Die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe bildete sich damit erst im Verlauf des Kurses durch das unterschiedliche Übeverhalten heraus und nicht, wie im anderen Fall, schon zu Kursbeginn. Leistungsunterschiede waren damit auf das eigene Übepensum zurückzuführen und konnten kontrolliert werden, was wesentlich positiver war, als eine heterogene Gruppenkonstellation, in der sich die (unüberwindbaren) Differenzen zu den Gruppenmitgliedern negativ auf die Motivation auswirkten. Die Kontrollmöglichkeit hatte somit eine wichtige Bedeutung in der Gesamtwahrnehmung der Gruppensituation.

## **9 Schlussteil**

In der vorliegenden Dissertation sollte untersucht werden, wie das Lernen in der Gruppe die individuelle Leistungsbereitschaft von erwachsenen Instrumentalschülern beeinflusst. Zu diesem Zweck wurde im theoretischen Teil erörtert, welche Besonderheiten beim instrumentalen Lernen in Gruppen und im Erwachsenenalter zu beachten sind und welche Konsequenzen sich daraus für die hochschulische Ausbildung ergeben. Im empirischen Teil wurde dann eine konkrete Ausbildungssituation mit erwachsenen Lernern analysiert, wobei sowohl die subjektive Wahrnehmung der Probanden als auch objektiv messbare Variablen dazu dienten, die Reaktion auf das Unterrichtsangebot darzustellen.

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und diskutiert werden. Zunächst wird der theoretische Hintergrund der Dissertation dargelegt, der die Grundlage für das Untersuchungsdesign und die Auswertung bildete. Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse in Form von Fragen und Antworten vorgestellt, wobei die Gliederung der Themen mit dem ersten Kapitel korrespondiert, so dass die dort formulierten Fragen in diesem Kapitel beantwortet werden. Danach werden die Einzelergebnisse in einem Modell zum Überverhalten in Gruppen zusammengeführt, in dem alle untersuchten Faktoren erfasst und miteinander in Beziehung gestellt werden. Im letzten Abschnitt werden Empfehlungen für die hochschulische Lehrerbildung ausgesprochen, Begrenzungen der Studie diskutiert und weitergehende Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt.

### **9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

#### **9.1.1 Theoretischer Hintergrund und Untersuchungsdesign**

In Kapitel 2 ging es um den Leistungserwerb im Instrumentalen Gruppenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Heterogenität. Zunächst wurden die Begriffe Gruppe, Gruppenunterricht und Instrumentaler Gruppenunterricht geklärt. Gruppen sind durch eine bestimmte Struktur, Interaktion und zeitliche Dauer geprägt und von Dyaden abzugrenzen, was allerdings in der Instrumentalpädagogik nur teilweise der Fall ist, wo Partner- und Gruppenunterricht synonym verwendet werden. Beim Begriff Gruppenunterricht ist zwischen dem schulischem und dem musikpädagogischem Kontext zu unterscheiden. In der Schule meint Gruppenunterricht die Aufteilung des Klassenverbandes, wobei der Frontalunterricht zugunsten schülergesteuerter Gruppenarbeit aufgegeben wird. Demgegenüber bezieht sich der IGU auf das gemeinsame Unterrichten mehrerer Schüler, was sowohl Frontalunterricht als auch Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit umfasst. Gleich ist beiden Kontexten die Nutzung gruppenspezifischer Effekte, die sich positiv auf den Lernprozess und die Motivation der Schüler auswirken. Unterschiedlich ist hingegen die pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte, die im schulischen Bereich auf den Umgang mit Gruppen ausgerichtet ist, wohingegen die Instrumentalpädagogik in Praxis und Lehre auf den Einzelunterricht zugeschnitten ist.

Ein kurzer Literaturüberblick zum IGU verdeutlichte, dass im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirische Studien vorhanden sind, weshalb es keine Grundlagenforschung zum Thema gibt. Mit Ausnahme einiger empirischer Untersuchungen an Musikschulen und historischer Darstellungen handelt es sich bei der Mehrzahl der gesichteten Literatur um subjektiv geprägte, pädagogische Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis. Auffallend ist auch die starke Polarisierung der Beteiligten in Befürworter und Gegner des IGU, ein Konflikt der sich seit den 70er Jahren in unterschiedlicher Stärke in entsprechenden Veröffentlichungen niederschlägt, aber bis heute nicht gelöst ist. Für die vorliegende Arbeit sollte die vorhandene Literatur daher um empirische Befunde aus dem angloamerikanischen Raum und aus den Nachbarwissenschaften erweitert werden, um so eine möglichst objektive Annäherung an den Untersuchungsgegenstand und eine differenzierte Betrachtung zu gewährleisten. Auch stellte sich heraus, dass ein Vergleich der Unterrichtsformen nicht pauschal erfolgen kann, sondern nach Lerninhalten und Unterrichtszielen differenziert werden muss, weshalb es sinnvoll erschien, den Unterrichtsformen bestimmte Lernfelder zuzuordnen und ihre Leistungsfähigkeit in diesem Kontext zu diskutieren.

Die zentrale Frage des Kapitels war, wie gruppenspezifische Faktoren das Leistungsverhalten der Lerner beeinflussen. In Anlehnung an die in der musikpädagogischen Literatur übliche Unterteilung in Vor- und Nachteile des IGU wurden leistungsfördernde und leistungshemmende Faktoren abgegrenzt. Dabei zeigten sich zwei Dinge: Zum einen bedingen modifizierende Variablen, wie beispielsweise die Unterrichtskompetenz der Lehrkraft oder die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe, ob ein Faktor das Lernen in der Gruppe positiv oder negativ beeinflusst. Auch lassen sich einzelne Faktoren überhaupt nicht zuordnen, weshalb die gewählte Aufteilung der Komplexität der Fragestellung nur bedingt gerecht wurde. Zum anderen vermischen sich im IGU allgemein-gruppenpädagogische (z.B. Leistungsunterschiede, soziale Motivation) und musikspezifische (z.B. Automatisierung von spieltechnischen Fehlern, Lerninhalte) Einflussfaktoren, was in der Fachliteratur nur bedingt reflektiert wird. Aus diesem Grund erschien es notwendig, auch Arbeiten aus der Sozialpsychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft heranzuziehen und auf den IGU zu übertragen. Auf der Suche nach einem quantifizierbaren Maß für das Leistungsverhalten bot sich, analog zum Trainingsverhalten eines Sportlers, die zum Üben investierte Zeit an.

Die vielfach geschilderte, motivationssteigernde Wirkung des IGU bezieht sich auf eine leistungs- und eine sozialorientierte Komponente. Die Leistungsmotivation wird am besten in Gruppen mit leichten Leistungsunterschieden gefördert, wohingegen eine zu große Leistungsstreuung genau das Gegenteil bewirkt und die Motivation senkt. Die soziale Motivation durch die Gruppengemeinschaft regt zum regelmäßigen Unterrichtsbesuch an, stärkt die Ausdauer und mildert Lernschwierigkeiten ab, weshalb bei diesem Aspekt Leistungsunterschiede deutlich weniger ins Gewicht fallen. Typische soziale Vorteile des IGU wie gegenseitige Hilfestellung und Interaktion der Gruppenmitglieder treten aber nicht automatisch auf, sondern erfordern die gezielte Anleitung und Aufgabenstellung von Seiten der Lehrkraft. Grundsätzlich spricht für den IGU die umfassende, ganzheitliche Form des musikalischen Lernens, die eine nachhaltigere Verankerung und Festigung der Lerninhalte mit sich bringt und auch Lernbereiche wie Gehörbildung und rhythmischen Schulung einschließt. Auch das Übeverhalten soll durch den Leistungsvergleich, die Bildung von Übepartnerschaften und das gemeinsame Musizieren gefördert werden.

Von besonderer Bedeutung war das pädagogische Schlüsselproblem der Heterogenität, das eng mit der Organisation des schulischen Bildungswesens verknüpft ist. Kritiker verweisen auf die uneinheitliche Befundlage und die Benachteiligung leistungsschwächerer Schüler durch frühzeitige Auslese. Als Gegenbewegung lässt sich eine pädagogische Richtung ausmachen, die Vielfalt als Chance und Heterogenität als Vorteil ansieht. Auch im Kontext der Erwachsenenbildung und des Hochschulwesens verstärkt sich die Notwendigkeit, nutzbringend mit der Verschiedenheit der Lerner umzugehen. Im Gegensatz zur allgemeinen Diskussion wird Heterogenität in der Instrumentalpädagogik kaum thematisiert, was an der Ausrichtung auf den Einzelunterricht liegt. Auch in der Musikschulpraxis werden Leistungsunterschiede in der Regel negativ bewertet und eine Homogenisierung der Gruppen angestrebt. Im Rahmen einer Begriffsbestimmung wurden verschiedene Variablen für Heterogenität als Grundlage für das Untersuchungsdesign erörtert. Im Hinblick auf das Leistungsverhalten konnten der Grad der Heterogenität, die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe und der Expertisegrad der Lehrkraft als Einflussfaktoren ermittelt werden. Im Umgang mit Heterogenität ergaben sich verschiedene Ansatzmöglichkeiten: Auf organisatorischer Ebene können Gruppenzusammenstellung und Unterrichtsform verändert werden. Methodische Lösungsmöglichkeiten sind die individuelle Förderung, Nutzung gruppendynamischer Potentiale und die Regulierung des Lerntempos und Leistungsniveaus. Fachliche Ansatzpunkte sind Unterrichtsmaterialien, die unterschiedliche Leistungsniveaus berücksichtigen. Auf Schülerseite ist eine Anpassung an Leistungsunterschiede über das Überverhalten zu erwarten.

In einem Unterkapitel wurden weitere negative Einflussfaktoren wie Unterrichtsstörungen, mangelnde Zuwendung und Beeinträchtigung des Übens besprochen. Im Umgang mit diesen Faktoren ist die Qualifikation der Lehrkraft von zentraler Bedeutung, was anhand von gruppenspezifischen Kompetenzbereichen erörtert wurde. Keiner Kategorie zugeordnet werden konnten die Faktoren Gruppengröße, Dauer der Unterrichtseinheit und Selbstkonzept. Obwohl Lehrkräfte zu kleinen Gruppen tendieren, bestehen keine eindeutigen empirischen Belege zwischen Gruppengröße und Lernerfolg im IGU. Längere Unterrichtseinheiten scheinen hingegen förderlich, da sie mehr Zeit zur intensiven Betreuung gewährleisten. Auch die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe wirkt sich nachweislich auf die Selbstwahrnehmung aus. Gemäß dem Fischteich-Effekt (Marsh, 1987) trägt eine leistungsschwächere Vergleichsgruppe dazu bei, dass die eigene Selbsteinschätzung positiver ausfällt als bei Gruppenmitgliedern auf dem gleichen Leistungsniveau.

Nachdem die Wirkung der Gruppe auf den einzelnen Schüler abgeklärt war, ging es im letzten Abschnitt um die Leistungsentwicklung von Gruppen insgesamt. Dabei wurden zwei Formen der Leistungsentwicklung vorgestellt, die gegensätzliche Tendenzen hervorrufen. Der Matthäus-Effekt fördert stärkere Schüler und vergrößert dadurch die Leistungsstreuung in der Gruppe. Im Gegensatz dazu entsteht Nivellierung dadurch, dass die Teilnehmer durch verstärktes bzw. vermindertes Üben ihre Leistung an den Gruppendurchschnitt anpassen, wodurch sich die Leistungsunterschiede allmählich verringern.

Kapitel 3 beschäftigte sich mit dem instrumentalen Lernen im Erwachsenenalter. In der Begriffsbestimmung wurden sportwissenschaftlich und biographisch orientierte Abgrenzungsmöglichkeiten gegenübergestellt und auf die untersuchte Gruppe von Studierenden bezogen. Im Unterkapitel

„Determinanten musikalischer Leistung im Erwachsenenalter“ sollte geklärt werden, welche Faktoren sich günstig auf das instrumentale Lernen der Studierenden auswirken und welche hemmend sind. Neben der musikpädagogischen Literatur wurden zu diesem Zweck auch Arbeiten aus der Entwicklungspsychologie, Sportwissenschaft, Pädagogik und Soziologie herangezogen. Bekanntermaßen ist Instrumentalunterricht dann anregend und erfolgreich, wenn die Wünsche und Zielvorstellungen der Lerner berücksichtigt werden. Bei erwachsenen Amateurmusikern lassen sich personenorientierte, musikbezogene und soziale Motive unterscheiden, die in engem Zusammenhang mit biographischen Faktoren stehen. Überträgt man die Ergebnisse auf den hier behandelten professionellen Bereich, so kommt die Gruppensituation dem sozialen und personenorientierten Bedürfnissen besonders gut nach. Eine Abklärung der musikbezogenen und beruflichen Zielsetzung am Kursanfang kann helfen, den Nutzen der Unterrichtsinhalte für die Lerner transparent zu machen. Als zweiter leistungsfördernder Faktor wurde das SOK-Modell vorgestellt, das besagt, dass altersbedingte Nachteile durch Selektion, Kompensation und Optimierung aufgefangen werden können. So profitieren ältere Studierende von ihren im Berufsleben gesammelten Erfahrungen, haben größere personale Ressourcen (selbstgesteuertes Lernen, Lernstrategien) und können Altersnachteile durch größeren Ehrgeiz und Ausdauer ausgleichen. Im Hinblick auf die Probandengruppe waren daher altersabhängige Unterschiede im Übeverhalten und Lernhabitus zu erwarten.

Bei den leistungshemmenden Faktoren zeigte sich, dass diese nicht nur an Altersprozesse gebunden sind, sondern auch von der Selbsteinschätzung und der Lebenssituation abhängen. Bei der untersuchten Altersgruppe war mit geringen Einschränkungen durch physisch bedingte Veränderungen im Bereich des Bewegungsapparates zu rechnen. Die Literaturdurchsicht ergab aber auch, dass Lernschwierigkeiten am Klavier weniger auf das biologische Alter zurückzuführen sind, als auf motorische Ungeübtheit, weshalb die musikalische Vorerfahrung und die aktuelle Betätigung eine größere Rolle spielen sollten als das biologische Alter. Auch könnten sich bei den Studierenden Transfereffekte einstellen, die auf die Spielpraxis auf dem Hauptinstrument oder auf Fertigkeiten des Alltagslebens (z.B. Maschineschreiben) zurückzuführen wären.

Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten orientiert sich am Zwei-Komponenten-Modell der Intelligenz, demzufolge Aufnahme- und Wahrnehmungsgeschwindigkeit mit dem Alter abnehmen, während Wissen und Verhaltenstrategien stabil bleiben und ausgebaut werden können. Wie im körperlichen Bereich, gibt es dabei, abhängig von Grad der musikalischen und intellektuellen Aktivitäten, große individuelle Unterschiede, die die biologischen Abbauprozesse abschwächen oder verstärken. Im Hinblick auf die untersuchte Personengruppe waren Lernschwierigkeiten (z.B. Konzentration, Musiktheorie) daher vor allem bei Späteinsteigern zu erwarten, die sich lange Zeit nicht in einer formellen Lernsituation befunden hatten oder nur über geringe instrumentale Vorkenntnisse verfügten. Neurobiologisch betrachtet sind vor allem biographische Faktoren wie Beginn, Dauer und Intensität der musikalischen Aktivitäten bedeutsam. Psychische und psychomotorische Lernschwierigkeiten stehen in Zusammenhang mit Selbstzweifeln, hohem Leistungsanspruch, Ängsten und körperlichen Problemen wie Verspannungen, die typisch für erwachsene Lerner sind. Nachteilig könnten sich bei den Studierenden auch zeitbedingte Einschränkungen durch Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung, schlechte Arbeitsorganisation und Konflikte mit Freizeitaktivitäten auswirken.



Das zweite Unterkapitel ging der Frage nach, in welchen Kontexten instrumentales Lernen im Erwachsenenalter stattfindet. Die Darstellung wurde auf Einrichtungen im Freizeit- und professionellen Bereich beschränkt, in denen Instrumentalunterricht in Gruppen bzw. Klassen erteilt wird. Obwohl Erwachsene inzwischen ein Zehntel der Schüler ausmachen, liegt der Arbeitsschwerpunkt öffentlicher Musikschulen weiterhin in der Kinder- und Jugendarbeit. Die Entwicklung der Altersstruktur deutet allerdings auf eine stärkere Öffnung für Schüler im mittleren und höheren Erwachsenenalter hin. Demgegenüber ist bei privaten Musikschulen ein deutlich größerer Marktanteil anzunehmen, der mangels statistischer Erfassung jedoch nur geschätzt werden kann. Volkshochschulen leisten sowohl im musiktheoretischen als auch im musikpraktischen Bereich einen erheblichen Beitrag zur Erwachsenenbildung. Die Konzeption der Kurse richtet sich an musikalische Anfänger, weshalb es schwerpunktmäßig um die Anbahnung von Instrumentalunterricht und den Erwerb von Grundkenntnissen geht. Die zeitlich begrenzte Unterrichtsorganisation bietet Parallelen zum Universitätsbetrieb, auch im Hinblick auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Im professionellen Bereich wurde zwischen Musikausbildungsstätten und Fortbildungseinrichtungen unterschieden. Die Musikausbildungsstätten haben unterschiedliche Altersbeschränkungen und Zulassungsprüfungen, so dass an Universitäten deutlich heterogenere Lerngruppen vorkommen als an Musikhochschulen. Kurse an Fortbildungseinrichtungen sind zeitlich stark begrenzt und richten sich an Teilnehmer, die bereits im Berufsleben stehen. Die Lerngruppen weisen zwar große Unterschiede hinsichtlich Altersverteilung und Leistungsniveau auf, entwickeln aufgrund der kurzen Dauer jedoch keine eigene Gruppendynamik.

Abschließend wurde das Schulpraktische Spiel in der Lehrerbildung genauer betrachtet. Ein kurzer Abriss des US-amerikanischen Unterrichtsmodells des Class Piano verdeutlichte, dass der IGU dort eine erprobte Unterrichtsmethode ist, die bei schulpraktischen Lerninhalten eine sinnvolle und effektive Alternative zum Einzelunterricht bietet. Die Definition der schulpraktischen Lerninhalte diente der Abgrenzung zum künstlerisch-technischen Bereich, der im Einzelunterricht erfolgt. Typische Lernschwierigkeiten ergeben sich aus instrumentenspezifischen Notenkenntnissen und Fertigkeiten sowie der Diskrepanz zwischen dem (fortgeschrittenen) theoretischen Wissen und dem (eingeschränkten) klaviertechnischen Leistungsvermögen. Im letzten Abschnitt ging es um die Studiensituation und -motivation von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Für die untersuchte Lehrveranstaltung sollte günstig sein, dass schulpraktische Lerninhalte aus der Sicht der Studierenden eine hohe Wertigkeit einnehmen. Nachteilig könnte sich auswirken, wenn Studierende noch keine Berufsvorstellungen haben und das Studium als Phase der Exploration ansehen. Abschließend wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen der untersuchten Lehrveranstaltungen, unter Verweis auf die entsprechenden Lehramtsprüfungsordnungen, abgeklärt.

Kapitel 4 befasste sich mit dem Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie. Angesichts des Mangels an Vergleichsstudien und der Komplexität des Gegenstandes wurde ein explorativer Forschungsansatz gewählt. Ziel der Arbeit war es, durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden die Ausbildungssituation und das Leistungsverhalten der Studierenden möglichst umfassend zu analysieren. Analog zu den Forschungsmethoden ergaben sich im empirischen Teil zwei Hauptstränge der Untersuchung: Der qualitative Teil widmete sich

den Befindlichkeiten und Motivationen der Teilnehmer. Dabei ging es um die subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens und des eigenen Leistungsverhaltens. Auch biographische Einflussfaktoren sollten berücksichtigt werden, da diese bei erwachsenen Lernern von großer Bedeutung sind. Die qualitativen Daten ergaben sich aus leitfadengestützten Interviews, Kommentaren aus Übetagebüchern und Antworten auf offene Fragen (Fragebogen zum Kursende). Ein Fragebogen zur musikalischen Biographie erlaubte eine biographisch orientierte Beschreibung der Kursteilnehmer.

Im quantitativen Teil wurden Ausgangsbedingungen, Veränderungen und Leistungsverhalten im IGU anhand empirisch messbarer Variablen untersucht. Dies geschah in Form von Leistungstests und standardisierten Fragebögen. Dabei dienten psychometrische Tests der Erfassung musikbezogener (Notenlesen, AMMA) und motorischer (Trillergeschwindigkeit, Maschineschreiben) Fertigkeiten sowie des musikalischen Selbstkonzepts. Als Indikator für das Leistungsverhalten wurde das Übeverhalten der Studierenden verwendet, das mit Hilfe von Übetagebüchern detailliert analysiert wurde (z.B. Dauer, Häufigkeit, Zeitpunkt, Gründe für Nichtüben). Von besonderem Interesse war die Anpassung der individuellen Übezeiten als Reaktion auf das Unterrichtsangebot. Zu diesem Zweck wurde neben gruppenspezifischen Faktoren auch die Bedeutung anderer, gruppenunabhängiger Variablen abgeklärt (z.B. Alter, Vorkenntnisse, bereichsspezifische Motivation).

### **9.1.2 Ergebnisse der Situationsanalyse zum IGU in der Lehrerausbildung**

Die empirische Untersuchung wurde „unter natürlichen Bedingungen“ im Rahmen einer regulären Lehrveranstaltung des Instituts für Musikpädagogik der Universität Würzburg durchgeführt. Ziel der einsemestrigen Lehrveranstaltung war es, den angehende Grund- und Hauptschullehrkräften schulpraktische Kenntnisse und Fertigkeiten am Klavier zu vermitteln (N = 52). Das Besondere an der Situation war, dass der Unterricht nicht, wie in Deutschland üblich, einzeln oder mit einem Partner stattfand, sondern in Gruppen von bis zu acht Studierenden. Da alle sieben Lerngruppen den gleichen Lehrer und damit die gleiche Art der Unterweisung hatten, waren unterschiedliche Unterrichtsbedingungen auf die Gruppenzusammensetzung zurückzuführen. Aus diesem Grund spielte die Leistungstreuung innerhalb der Lerngruppen in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle. Bevor eine Analyse auf Gruppenebene vorgenommen werden konnte, musste daher zunächst geklärt werden, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Motivationen die Lerner mitbrachten. Im Hinblick auf die Gestaltung und Organisation der Lehrveranstaltung war von Interesse, wie sich strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. wöchentlicher Unterrichtsrythmus, Unterrichtsmaterialien) auf das Leistungsverhalten auswirkten und welche zeitlichen Ressourcen die Studierenden zum Üben aufbrachten. Wie bereits angesprochen, sind die Ergebnisse im Folgenden in Frage-Antwort-Form dargestellt, was der Einteilung im ersten Kapitel entspricht (siehe 1.3):

*Welche Voraussetzungen brachten die Lerner in den IGU mit? Wie wirkten sich biographische Muster auf das Lernen in der Gruppe aus?*

Bei der Auswertung der personenbezogenen Variablen Alter und Semesterzahl ergaben sich zwei Besonderheiten, die in der weiteren Auswertung Berücksichtigung fanden. Zum einen war das Alter nicht normalverteilt, sondern zerfiel in zwei Gruppen. Die größere Gruppe bildeten erwar-

tungsgemäß jüngere Studierende (19-25 Jahre) mit geringem zeitlichem Abstand zwischen Schulabschluss und Studienbeginn. Die kleinere Gruppe bestand aus Späteinsteigern im mittleren Erwachsenenalter (33-44 Jahre), die bereits berufliche Erfahrung bzw. ein abgeschlossenes Studium mitbrachten. Zum anderen fiel die hohe Anzahl von Studierenden im Grundstudium auf. Studierende, die direkt vor dem Staatsexamen und dem Einstieg in die berufliche Praxis standen, nutzen die Lehrveranstaltung hingegen kaum, was angesichts der beruflichen Ausrichtung der Kursinhalte überraschte.

Die Motivation für die Kursteilnahme war multikausal. Während fast alle Befragten „allgemeines Interesse am Klavierspielen“ bekundeten, verfolgte nur die Hälfte der angehenden Musiklehrer konkrete berufliche Ziele, nämlich die Vorbereitung auf die schulische Praxis. Die Mehrzahl der Studierenden nahm freiwillig am Kurs teil und wollte keinen Leistungsnachweis erwerben, soziale Aspekte waren für immerhin ein Fünftel der Teilnehmer relevant. Die unspezifische Motivationslage könnte sich vor allem bei Studierenden in der Explorationsphase (Neuhaus, 2007), in der verschiedene Möglichkeiten – wie beispielsweise das Erlernen eines neuen Instruments – ausgetestet werden, negativ auf das Leistungsverhalten und die investierte Überzeit ausgewirkt haben. Für diese Annahme sprechen der hohe Anteil von Studienanfängern, der Einstiegscharakter der Lehrveranstaltung und die „Unverbindlichkeit“ des Gruppenunterrichts.

Die Instrumentalkenntnisse und musikalischen Werdegänge wurden in einem Fragebogen zur musikalischen Biographie erfasst. Klavier war für die Mehrzahl der Studierenden Nebeninstrument, nur ein Drittel gab es als Hauptinstrument an. Überraschend hoch war die Anzahl der Hauptfach-Holzbläser (40%), die mit aktuellen oder früheren Aktivitäten im Bereich des instrumentalen Laienmusizierens korrespondierte. Der erste Instrumentalunterricht erfolgte in der Regel in bzw. nach der Grundschulzeit und damit im Schnitt ein bis zwei Jahre später als bei Studierenden an Hochschulen. Die Spielpraxis auf dem Hauptinstrument reichte von Anfängern (6 Monate) bis zum Expertenniveau (14 Jahre), was sehr unterschiedliche Voraussetzungen im musiktheoretischen, musikpraktischen und motorischen Bereich mit sich brachte. Leistungstests zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen der Instrumentalpraxis und den musikbezogenen Variablen (Notenlesen, AMMA) und bestätigten die hohe Variabilität der Fertigkeiten innerhalb der Probandengruppe. Vor diesem Hintergrund erschien eine Klassifizierung der Studierenden in Anfänger, Klavierfortsetzer und Umsteiger, wie in der Literatur vorgeschlagen, wenig sinnvoll. In Anlehnung an Studien aus der Erwachsenenbildung erfolgte stattdessen eine biographisch orientierte Beschreibung, die verschiedene Prototypen von studentischen Lernern herausstellte: Klavierfortsetzer, Halb-Profis, Späteinsteiger und Blasmusiker. Anhand von Fallbeispielen wurde demonstriert, wie unterschiedlich die einzelnen Typen auf das (gleiche) Unterrichtsangebot reagierten. Auf diese Weise konnte die Bedeutung biographischer Faktoren, die bereits aus dem Einzelunterricht mit Erwachsenen bekannt ist (z.B. Pabst, 2002), auch für den IGU belegt werden.

*Wie viel Zeit wurde zum Üben verwendet, welche Faktoren beeinträchtigten die Überzeiten?*

Die wöchentlichen Überzeiten der Probanden beliefen sich im Schnitt auf 88 Minuten, ambitionierte Studierende erreichten aber auch Werte von über 3 Stunden in der Woche. Damit lagen die Kursteilnehmer etwas unter den Überzeiten von angehenden Schulmusikern der Hochschule für Musik Würzburg, die für den schulpraktischen (Einzel-)Unterricht 104 Minuten in der Woche aufwendeten (Lang, 2009). Die Übetagebücher veranschaulichten, dass die Überzeiten stark von

äußeren Umständen (z.B. Ferien, Verfügbarkeit eines Instruments) beeinflusst waren und kurz vor der Prüfung am Semesterende deutlich anstiegen. Dieses von Metzger (2010) als Bulimie-Lernen beschriebene Phänomen, was in der vorliegenden Untersuchung erstmals anhand von Übezeiten nachgewiesen werden konnte, ist auf schlechte Arbeitsorganisation und die Tendenz zur Prokrastination bei fehlender Leistungskontrolle zurückzuführen. Die häufigste Ursache für das Nichtüben war Zeitmangel, was sich mit Befunden aus dem Freizeitbereich zum Lernen im Erwachsenenalter deckt. Am stärksten wurden die Übezeiten durch studienbezogene Verpflichtungen, Freizeitaktivitäten, Motivationsmangel und dem Üben am Hauptinstrument beschnitten, oftmals kamen mehrere Gründe zusammen. Nicht-Pianisten hatten Probleme, ausreichende Übezeiten für das (neue) Nebeninstrument Klavier in den Wochenplan zu integrieren. Der Umstand, dass viele Studienanfänger am Wochenende an den Heimatort pendelten, beeinflusste die Übezeiten ebenfalls ungünstig. Da dort oft kein Klavier verfügbar war, konnten diese Teilnehmer nur unter der Woche üben, wo ihre zeitlichen Ressourcen aufgrund der Lehrveranstaltungen bereits stark begrenzt waren. Ein besonders günstiges Verhalten zeigten Spätstudierende, die sich durch bessere Organisation ihrer Übezeiten und größere Ausdauer auszeichneten (siehe 9.1.3).

*Wie wirkten sich strukturelle Rahmenbedingungen auf das Übeverhalten und die Einschätzung der Unterrichtssituation aus?*

Der Großteil der Teilnehmer war mit der Gruppenstärke zufrieden. Der Wunsch nach Verkleinerung ging mit dem Bedürfnis nach größerer individueller Betreuung und Fehlerkontrolle einher und stand in Zusammenhang mit der Heterogenität der Lerngruppe. Die Verlängerung der Unterrichtszeit von 60- auf 90-minütige Einheiten wurde von den Studierenden befürwortet, hatte jedoch keinen belegbaren Effekt auf die Bewertung der Gruppenstärke. Als negativ wurde bei 90-minütigen Einheiten die gestiegene Stoffmenge erachtet, was mit den bereits angesprochenen limitierten zeitlichen Ressourcen der Studierenden korrespondierte. Trotzdem bevorzugten die Studierenden in der Regel längere Unterrichtssitzungen, da die zusätzliche Zeit zur Vertiefung und Hilfestellung als positiv erachtet wurde.

Ein sehr klares Ergebnis war, dass sich wöchentliche Lehrveranstaltungen günstiger auf die Übedisziplin und die Motivation der Studierenden auswirkten als Sitzungen im zweiwöchentlichen Takt, welche vielfach zum Aufschieben des Übens auf die zweite Woche verleiteten. Dies konnte an Studierenden belegt werden, die an beiden Semestern teilnahmen, so dass ihr Übeverhalten bei unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen verglichen werden konnte. Dabei zeigte sich, dass es beim vierzehntäglichen Rhythmus signifikant mehr übefreie Tage gab als bei wöchentlichen Terminen. Da verteilte Übeeinheiten nachweislich günstiger wirken als massiertes Üben (Wulf et al., 1998), sind für die Organisation der Lehrveranstaltung daher wöchentliche Sitzungen mit häufiger Leistungskontrolle dringend anzuraten.

*Wie äußerten sich die Studierenden zur beruflichen Vorbereitung und zum eigenen Lernerfolg?*

Grundsätzlich schätzten die Teilnehmer den Lernerfolg zwar positiv ein, fühlten sich aber nur unvollständig auf die berufliche Praxis vorbereitet, was in Anbetracht der Kürze der Veranstaltung auch kein unerwartetes Ergebnis war. Die Lerninhalte wurden als nicht gefestigt und nur bedingt verwertbar wahrgenommen, so dass insgesamt Unsicherheit bezüglich der unterrichts-

praktischen Anwendungsmöglichkeiten bestand und der Wunsch nach Vertiefung geäußert wurde, worauf auch die bereits erwähnte Bevorzugung längerer Unterrichtseinheiten hinweist.

Die Selbstwahrnehmung des Lernfortschritts war im musiktheoretischen Bereich (Akkorde/Doppelgriffe) am größten, am schlechtesten wurde die Entwicklung der Fingerfertigkeit bewertet. Dies entspricht Problemen beim Üben, die sich auf die motorische Ungeübtheit der linken Hand, mangelnde Finger- und Handkoordination und die Diskrepanz zur technischen Fertigkeit am Hauptinstrument bezogen. Auch zeigte sich, dass die Einschätzung des Lernerfolgs mehr von qualitativen Aspekten des Übens, wie der Konzentration beim Üben oder der Umsetzbarkeit der Hausaufgaben, beeinflusst wurde als von den tatsächlichen Übezeiten.

### 9.1.3 Ergebnisse zum IGU aus der Sicht erwachsener Lerner

Wie Erwachsene ein Instrument in der Gruppe erlernen, wurde in der musikpädagogischen Forschung bislang kaum beachtet. Mit der vorliegenden Untersuchung bot sich damit erstmals die Möglichkeit, den Bereich des instrumentalen Lernens von Erwachsenen mit dem des Gruppenunterrichts im Rahmen einer empirischen Arbeit zu verbinden. Als Ausgangspunkt dienten zum einen musikpädagogische Arbeiten aus dem Einzelunterricht, die sich mit Motivation, Lernfähigkeit und Besonderheiten erwachsener Lerner beschäftigten. Zum anderen Studien zum IGU an Musikschulen mit Schülern im Kindes- und Jugendalter, in denen die Vor- und Nachteile der Unterrichtsform aus der Sicht der Lerner analysiert wurden.

#### *Wie erlebten und bewerteten die Studierenden das Lernen in Gruppen?*

Die Studierenden schätzten das Verhältnis zu den Gruppenmitgliedern und die ruhige und störungsfreie Arbeitsatmosphäre sehr positiv ein. Dabei wirkten die Interaktion mit den Kommilitonen und die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und den Lernprozess zu reflektieren sehr anregend. Das gemeinsame Lernen war mit positiven Emotionen verbunden, was vor allem bei Lernschwierigkeiten zur Entlastung und zum Stressabbau beitrug. Wurde Unzufriedenheit über die Unterrichtsbedingungen geäußert, bezog sich diese auf äußere Umstände, wie beispielsweise eine zu heterogene Gruppenzusammenstellung oder zu kurze Unterrichtszeiten, nicht aber auf andere Teilnehmer. Die positive Wirkung der sozialen Motivation, die vielfach als Vorteil des IGU beschrieben wird, konnte damit auch bei erwachsenen Lernern bestätigt werden.

In diesem Zusammenhang spielte sicherlich die hohe künstlerische und pädagogische Qualifikation des Dozenten eine zentrale Rolle. Vor allem persönlichkeitskonstituierende Merkmale wie Geduld, Verständnis und Einfühlungsvermögen wurden von den Studierenden hoch eingeschätzt. Seine gruppenspezifischen Kompetenzen unterstützten die Kompensation von Leistungsunterschieden und gewährleisteten ein Mindestmaß an individueller Zuwendung, was allerdings nicht in allen Fällen als zufriedenstellend erlebt wurde. Die didaktisch-methodische Aufbereitung der Lerninhalte führte zu schnellen Lernerfolgen, die dann allerdings in selbstständiger Arbeit eingeübt und vertieft werden mussten, da die limitierte Unterrichtszeit nur wenig Raum zur Festigung bot.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmer hatten sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf das Leistungsverhalten. Als positive Effekte von Leistungsunterschieden stellten die Studierenden Aspekte wie größere Leistungsmotivation, Steigerung des Durchhalte-

vermögens, Voneinander Lernen und gegenseitige Hilfestellung heraus. Als nachteilig wurde empfunden, dass Lerntempo und Aufgabenniveau nicht auf den Einzelnen zugeschnitten waren und daher Rücksicht auf schwächere Teilnehmer genommen werden musste oder – im umgekehrten Fall – der Unterricht zu schnell voranschritt. Störend war auch die unterschiedliche Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder, die dazu führte, dass einige viel, andere wenig übten, was die Leistungsstreuung innerhalb der Lerngruppe verstärkte.

Alle Befragten gaben an, zeitweise über- oder/und unterfordert gewesen zu sein, was bestätigt, dass auch bei einem qualitativ hochwertigen Unterricht, wie er durch den Dozenten gewährleistet war, individuelle Bedürfnisse nicht immer erfüllt werden können, was zweifelsfrei ein Nachteil der Unterrichtsform ist, der sich aber nicht notwendigerweise auch nachteilig auf das Lernen auswirken muss. So konnte gezeigt werden, dass der Lernerfolg erst dann beeinträchtigt war, wenn ein bestimmtes Maß an Über- oder Unterforderung überschritten war, das nicht mehr über das Überverhalten kompensiert werden konnte, was sozialpsychologischen Theorien (Köhler-Effekt) entspricht. Insofern war die (subjektive) Kontrollmöglichkeit, d.h. Leistungsunterschiede aus eigener Anstrengung (Üben) überwinden zu können, von zentraler Bedeutung. Auch halfen soziale Aspekte wie der Spaß beim Unterricht, eine angenehme Lernatmosphäre und das Gemeinschaftsgefühl dabei, Leistungsunterschiede und damit verbundene Einschränkungen besser zu tolerieren bzw. aufzuwiegen.

#### *Wie beurteilten die Studierenden die Unterrichtsinhalte und -materialien?*

Bei den Unterrichtsinhalten hatte die Liedbegleitung aufgrund des direkten Praxisbezuges den höchsten Stellenwert. Auch das gemeinsame Musizieren und das Spielen von Ensemblestücken wurden sehr positiv bewertet, was mit Studien an Musikschulen mit jüngeren Lernern übereinstimmt. Das Zusammenspiel erlaubte entspanntes Musizieren im Schutz der Gruppe und bot neue Klangerlebnisse, was vor allem Studierende ansprach, die bislang nur Einzelunterricht erlebt hatten. Beim Transponieren fühlten sich die (meisten) Studierenden durch die auf Tetrachorden basierende Unterrichtsmethode motiviert, da sich damit (unerwartet) schnelle Lernerfolge einstellten. Allerdings gab es auch Teilnehmer, denen die Loslösung vom Notentext eher schwer fiel. In der Regel improvisierten die Studierenden gerne in der Gruppe und wünschten sich für Folgekurse eine stärkere Vertiefung dieses Lerninhalts. Im Gegensatz dazu stellten Aufregung und Nervosität beim Solovorspiel und Singen ein (teilweise ernsthaftes) Problem dar. Besonders beim Singen bestand eine große Hemmschwelle, die im Hinblick auf die berufliche Praxis unbedingt abgebaut werden sollte, wofür der Gruppenkontext optimale Bedingungen bietet. Grundsätzlich könnten positiv besetzte Lernfelder wie das gemeinsame Musizieren dazu genutzt werden, unbeliebte Inhalte aufzuwerten. Beispielsweise könnten ängstliche Schüler über Ensemblestücke, die mehrfache Besetzung von Stimmen oder Partnerarbeit allmählich an das Vorspielen herangeführt werden.

Die Unterrichtsmaterialien bestanden aus der Klavierschule *Keys 4 Music*, der zugehörigen Begleit-CD und zusätzlichen Arbeitsblättern. Das nicht speziell für erwachsene Lerner entwickelte Lehrwerk wurde von der Mehrzahl der Befragten gerne verwendet und regte zum Üben an, wengleich Teilnehmer mit mehr Vorkenntnissen die aus dem Anfängerbereich stammenden Lieder tendenziell schlechter bewerteten. Vielfach wurde der Wunsch geäußert, die Stückauswahl stärker auf die schulische Praxis auszurichten und entsprechende Lehrwerke (Liederbücher) ein-

zubeziehen. Die Begleit-CD wurde gut aufgenommen, jedoch als Hilfsmittel zum Üben nur bedingt genutzt. Hilfreich wären genauere Übeanweisungen im Unterricht und unterschiedliche Mitspielgeschwindigkeiten gewesen, um auch motorisch schwächeren Lernern gerecht zu werden. Zusätzliche Arbeitsblätter zur Musiktheorie wurden vor allem von Studierenden mit geringen Notenkenntnissen gewünscht, die das Abschreiben der Noten in ihrer Aufmerksamkeit einschränkte. Insgesamt sollte die verwendete Literatur einen klaren Anwendungsbezug haben, so dass Lernbeispiele direkt in die berufliche Praxis übernommen werden können.

*Welche erwachsenentypischen Probleme ergaben sich?*

In Abhängigkeit vom Hauptinstrument beklagten die Studierenden schlechte Fingerfertigkeit (vor allem) in der linken Hand, Probleme beim gleichzeitigen Lesen und Verarbeiten mehrerer Stimmen sowie bei der Koordination der Finger und Hände. Nachteilig war auch, dass der Lernprozess im Vergleich zum Hauptinstrument erheblich mehr Konzentration und Aufmerksamkeit erforderte, was das Üben sehr anstrengend machte. Teilweise ergaben sich aufgrund falscher Handhaltung oder starker Anspannung beim Spielen auch körperliche Probleme wie Verspannungen und Schmerzen in der linken Hand.

Über Nervosität und Stress beim Vorspielen bzw. Improvisieren klagten vor allem Studierende mit geringer Spielpraxis sowie Teilnehmer, die schlechter als ihre Gruppenmitglieder waren und sich daher beim Vorspiel besonders stark unter Druck gesetzt fühlten. Musiktheoretische Grundlagen erleichterten die Umsetzung und Integration der Lerninhalte, wovon Klavierfortsetzer und langjährige Instrumentalisten profitierten. Allerdings erschwerte das Lesen der Bassnoten das Üben, was für alle Klavieranfänger zutraf und relativ unabhängig von der musikalischen Spielpraxis auf dem Hauptinstrument war. Hinweise auf einen möglichen Fertigkeitstransfer ergaben sich daraus, dass Klavieranfänger mit guten Kenntnissen im Maschineschreiben (geringe Fehlerquote) auch schnellere Trillergeschwindigkeiten in den Pretests aufwiesen, was vermuten lässt, dass sie motorische Bewegungen besser steuern konnten. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und dem Fehlen einer Kontrollgruppe müsste dieser Befund aber in einer Folgestudie überprüft werden.

*Gab es altersabhängige Unterschiede im Hinblick auf Übezeit und Übehäufigkeit?*

Ein unerwartetes Ergebnis war, dass Teilnehmer im mittleren Erwachsenenalter eine deutlich höhere Übefrequenz aufwiesen und damit insgesamt mehr Übezeit akkumulierten als ihre jüngeren Kommilitonen. Dies lässt vermuten, dass sie trotz einschränkender Faktoren wie Familie oder Beruf ihr Übeverhalten besser organisieren konnten. Eine Begründung im Sinne des SOK-Modells wäre, dass sie mehr Zeit für die Nachbereitung der Unterrichtsinhalte benötigten, was sie durch eine bessere Übedisziplin kompensierten (Lindenberger, 2002). Dagegen spricht allerdings, dass die Dauer der Übesitzungen in den Altersgruppen nicht unterschiedlich war. Eine wahrscheinlichere Erklärung ist daher, dass die Späteinsteiger konkretere Berufsvorstellungen hatten und den Lerninhalten einen höheren Stellenwert beimaßen, weshalb sie mehr Ehrgeiz und Ausdauer entwickelten, worauf auch andere Studien mit Spätstudierenden hindeuten (Jirjahn, 2007; Weinmann-Lutz, 2006).

*Beeinflusst der Vergleich mit den Gruppenmitgliedern die musikalische Selbsteinschätzung?*

Wer sich im Vergleich zu den Gruppenmitgliedern besser einschätzte, profitierte am meisten von der Unterrichtssituation. So verbesserten leistungsstärkere Probanden ihr Selbstkonzept in deutlich mehr Bereichen als dies bei ihren Kommilitonen der Fall war. Interessanterweise traten die Verbesserungen sogar bei als stabil einzustufenden Merkmalen wie der musikalischen Begabung auf. Dies könnte mit der Vorbildfunktion innerhalb der Lerngruppe und dem in der Literatur beschriebenen Fischteich-Effekt (Marsh, 1987) zusammenhängen, demzufolge eine schwächere Vergleichsgruppe die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten nach oben hin verzerrt. Demgegenüber konnten Teilnehmer, die schwächer als die Gruppenmitglieder waren, ihr Selbstkonzept nur in wenigen Bereichen steigern, während sich andere Bereiche (Vorspiel, Effektivität des Übens) im Kursverlauf sogar verschlechterten.

**9.1.4 Ergebnisse zur Entwicklung ausgewählter Variablen im IGU**

Die Messung musikbezogener Fertigkeiten (Notenkenntnisse, AMMA, Trillergeschwindigkeit, Selbstkonzept) diente zum einen als Bestimmungsmerkmal für die Heterogenität der einzelnen Lerngruppen, die im Hinblick auf die Diskussion gruppenbezogener Faktoren von Bedeutung war. Zum anderen konnten Merkmalsentwicklungen über ein bzw. zwei Semester verfolgt werden, was Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Unterrichtsangebots erlaubte. Zur Erfassung von Veränderungen wurden zwei Messzeitpunkte gewählt (vor Kursbeginn, nach Kursende), Fortsetzer aus dem ersten Semester unterzogen sich am Ende des zweiten Semesters einer dritten Messung.

*Wie entwickelten sich musikalische Teilfertigkeiten und Selbstkonzept?*

Die Notenkenntnisse konnten sowohl im Violin- als auch im Bassschlüssel signifikant verbessert werden, im zweiten Semester allerdings nur noch im unteren Leistungsbereich. In den AMMA ergaben sich sowohl im tonalen als auch im rhythmischen Bereich signifikante Leistungssteigerungen. Fortsetzer konnten ihre Testergebnisse im zweiten Semester sogar weiter verbessern bzw. das hohe Niveau aufrechterhalten, was möglicherweise mit der Unterrichtsmethode, in der viel über das Gehör gearbeitet wurde, zusammenhing.

Im psychomotorischen Bereich erschwerte ein unerwarteter Trainingseffekt die Interpretation der Testergebnisse. Denn Nicht-Pianisten konnten ihre Leistungen bei Messwiederholung – auch ohne entsprechendes Fingertraining – signifikant verbessern, wie die Kontrollgruppe belegte. Im niedrigen Leistungsbereich (< 8 Ans./Sek.) genügte demnach die einmalige Testausführung zum Erlernen der Triller-Bewegung, so dass auch ungeübte Probanden bei Testwiederholung deutlich schneller trillern konnten. Bei höheren Ausgangsgeschwindigkeiten war die Leistungssteigerung hingegen zunehmend schwerer und stand in Zusammenhang mit den Übezeiten, wie die Ergebnisse der Klavierfortsetzern, bei denen der Trainingseffekt ausgeschlossen werden konnte, zeigten.

Beim musikalischen Selbstkonzept verbesserten sich berufsbezogene Fertigkeiten (Liedbegleitung, Musiktheorie, Transponieren), allgemeiner Spielstandard und technische Aspekte. Musikalische Begabung, Übeverhalten und Umgang mit Lampenfieber blieben stabil, wohingegen sich das Durchhaltevermögen verschlechterte. Wie bereits besprochen, begünstigte eine hohe Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe die Selbsteinschätzung, wohingegen leistungsschwächere Gruppenmitglieder sich in einigen Bereichen sogar weniger zutrauten als zu Kursbeginn.



*Wie wirkten sich gruppenspezifische Aspekte auf das Leistungsverhalten aus?*

Die Leistungsmotivation wurde durch die Gruppenmitglieder angeregt, so dass – nach Aussagen der Teilnehmer – mehr und regelmäßiger geübt wurde als im Einzelunterricht. Ein empirischer Beweis hierfür war mit dem verwendeten Untersuchungsdesign allerdings nicht möglich. Belegt werden konnte indes, dass Teilnehmer mit zu großem Leistungsabstand zu den Gruppenmitgliedern sich eher entmutigt und demotiviert fühlten, da ein Anschluss an die Gruppenmitglieder nicht möglich erschien (Köhler-Effekt).

Positive Effekte gingen von Übepartnerschaften aus, die vor allem im zweiten Semester durch entsprechende Aufgabenstellung und Partnerarbeit im Unterricht gezielt angeleitet wurden. Das gemeinsame Üben machte mehr Spaß und motivierte auch bei unbeliebten Lerninhalten, so dass die Übesitzungen insgesamt länger waren als ohne Partner. Vor allem leistungsschwächere Schüler bildeten signifikant häufiger Übegemeinschaften und profitierten von der gegenseitigen Fehlerkorrektur, dem Erklären des Unterrichtsstoffs und der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten. Insofern belegen die Daten, dass Übegemeinschaften zur Kompensation von Leistungsunterschieden beitragen und motivierend wirken, weshalb sie im Unterricht gefördert werden sollten.

*Welche Rolle spielten personenbezogene Variablen beim Leistungserwerb? Wirkten sie stärker als gruppenspezifische Faktoren?*

Notenkenntnisse waren ein guter Indikator für das musikalische Vorwissen, weshalb Teilnehmer mit schlechten Notenkenntnissen signifikant längere Übesitzungen benötigten. Im Unterricht führten vor allem die unterschiedlichen Bassnotenkenntnissen der Studierenden zu Über- bzw. Unterforderung. Der Übeaufwand ging mit längerer instrumentaler Vorbildung signifikant zurück, d.h. Teilnehmer mit geringer Instrumentalpraxis (< 5 Jahren) übten länger und etwas häufiger, wohingegen erfahrene Instrumentalisten tendenziell weniger motiviert waren und sowohl kürzer als auch seltener übten. Teilnehmer mit guten AMMA-Ergebnissen fiel die Umsetzung des Gelernten beim Üben tendenziell leichter. Bessere motorische Fertigkeiten (im Pretest) erleichterten die Aneignung neuer Bewegungsmuster, so dass das Üben als weniger anstrengend empfunden wurde.

Interessanterweise stimmte die Selbsteinschätzung der „Quantität des Übens“ am Kursanfang nicht mit den tatsächlich erhobenen Übezeiten überein, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass gruppenspezifische Faktoren (z.B. Aufgabenniveau, Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe) die persönlichen Übegewohnheiten veränderten. Auch am Kursende bestand noch eine Diskrepanz zwischen dem (subjektiv) wahrgenommenen Übeaufwand und den tatsächlichen Übezeiten. Diese (Fehl-)Einschätzung des eigenen Arbeitsaufwandes, die auch in einer Studie zum Zeitmanagement von Studierenden nachgewiesen wurde (Metzger, 2010), könnte damit zusammenhängen, dass die wahrgenommenen Übezeiten einem persönlichen Referenzsystem unterlagen, das sowohl vom früheren Übeverhalten als auch von der Reaktion auf die Gruppensituation bestimmt wurde.

Im Hinblick auf die Ausgangsmotivation, die in der Regel multikausal war, zeigten intrinsisch motivierte Teilnehmer (Beruf und/oder Forschungsprojekt) das günstigste Übeverhalten. Sie übten sowohl länger als auch öfter und akkumulierten die höchsten Übezeiten, was vermutlich daran lag, dass das Unterrichtsangebot ihren persönlichen Zielen und Interessen entsprach und für sie einen hohen Stellenwert hatte. Im Vergleich dazu übten rein extrinsisch motivierte Studierende

(Schein ohne Beruf/Forschungsprojekt) zwar häufiger, aber auch deutlich kürzer. Dies lässt sich so interpretieren, dass der Kurs für sie eine Pflichtveranstaltung war und die Inhalte nur geringe persönliche Bedeutung hatten. Am seltensten übten Studierende mit unspezifischer Zielsetzung, die von Teilnehmern mit ergebnisorientierter Motivation (Schein und/oder Beruf) abgegrenzt werden konnten. Es ist anzunehmen, dass diese Gruppe von der Unverbindlichkeit des Angebots angesprochen wurde und die Lehrveranstaltung im Sinne einer explorativen Studienphase nach Neuhaus (2007) nutzte. Studierende mit dieser Ausgangsmotivation hatten vermutlich auch die geringste Resilienz gegenüber einschränkenden Faktoren (Zeitkonflikte, Leistungsunterschiede in der Lerngruppe) und Lernschwierigkeiten.

### **9.1.5 Ergebnisse zur Rolle der Heterogenität beim Leistungserwerb**

Während ein geringes Maß an Heterogenität leistungsfördernd ist, können zu große Leistungsunterschiede Über- oder Unterforderung hervorrufen und sich negativ auf die Motivation auswirken. Die Reaktion auf Leistungsunterschiede ist auch abhängig vom Leistungsabstand zu den Gruppenmitgliedern und der Position innerhalb der Lerngruppe. Denn bis zu einem gewissen Grad können die Lerner Leistungsunterschiede über ihr Übeverhalten selbst regulieren und sich dem Gruppendurchschnitt anpassen.

*Bestand ein direkter Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Lerngruppe und der wahrgenommenen Über- bzw. Unterforderung?*

Zum einen wurde die subjektiv wahrgenommene Heterogenität mit Hilfe von Selbstberichtsverfahren operationalisiert, zum anderen wurden die Leistungsunterschiede der Lerngruppen anhand objektiv gemessener Variablen bestimmt. Auf diese Weise konnte im Vergleich der Lerngruppen herausgestellt werden, welche Lerngruppen relativ homogen waren, welche im mittleren Bereich lagen und wo es eine große Leistungsstreuung gab. Dabei zeigte sich, dass in Lerngruppen, die vergleichsweise homogen waren, Unterforderung und Langeweile seltener vorkamen (z.B. Gruppe 7). Demgegenüber bestanden in den Lerngruppen mit mittlerer und starker Heterogenität unterschiedliche Grade der Über- und Unterforderung, so dass kein linearer Zusammenhang belegt werden konnte, d.h. größere Heterogenität resultierte nicht notwendigerweise in mehr Problemen mit Leistungsunterschieden. Vielmehr wurden die schlechtesten Bewertungen in einer Gruppe mit mittleren Leistungsunterschieden erreicht (Gruppe 3). Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass heterogene Gruppenzusammenstellungen die Ausgangsbedingungen zwar erschweren, aber nicht notwendigerweise immer zu Über- bzw. Unterforderung führen, da auch andere Einflussfaktoren (Ausgangsmotivation der Teilnehmer, Gruppenatmosphäre, biographischer Hintergrund) von Bedeutung sind.

*Wirkten sich Über- bzw. Unterforderung direkt auf das Übeverhalten aus, welche Bedeutung hatte die selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe?*

Die qualitativen Daten deuteten darauf hin, dass Unterforderung mit geringen Übezeiten, Überforderung hingegen mit erhöhten Übezeiten einhergehe. Dieser direkte Zusammenhang konnte anhand der quantitativen Daten jedoch nur bei großer Unterforderung (Langeweile) belegt werden. Eine Begründung könnte darin liegen, dass Unterforderung sowohl Reaktion auf die Leistungsposition als auch Resultat des Übeverhaltens sein konnte. So konnte ein leistungsstarker

Teilnehmer in der Gruppensituation unterfordert sein und deshalb weniger üben, was sich im Testergebnis als niedrige Übezeiten bei hoher Unterforderung niederschlug. Andererseits konnte aber auch die Situation auftreten, dass ein Teilnehmer sehr motiviert war und deshalb überdurchschnittlich viel übte, was dazu führte, dass er im Vergleich zu den weniger fleißigen Gruppenmitgliedern unterfordert war. Im Endergebnis zeigte sich dies in hohen Übezeiten bei hoher Unterforderung. Anhand von Fallbeispielen aus zwei Lerngruppen wurde dieser Ansatz weiter verfolgt. Dabei wurde deutlich, dass das Übeverhalten sowohl von gruppenunabhängigen als auch von personenbezogenen Faktoren beeinflusst wurde. Je nachdem, welche Faktoren im Einzelfall überwogen, wirkte das Übeverhalten im Bezug auf die Gesamtgruppe entweder gruppenkonformnivellierend (wie im ersten Beispiel) oder personenbezogen-polarisierend (wie im zweiten Beispiel). Hinzu kam, dass das Üben an zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen gebunden war, die nur bis zu einem gewissen Grad modifizierbar waren. Im Gegensatz zu unterforderten Teilnehmern, die ihren Übeaufwand problemlos einschränken konnten, war die Ausweitung der Übezeiten bei überforderten Teilnehmern nur im Rahmen der verfügbaren zeitlichen Ressourcen möglich, was die stärker ausgeprägte Korrelation zwischen Unterforderung und Übezeiten erklären würde.

Die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe konnte anhand der Dauer der Übesitzungen nachvollzogen, wenn auch nicht statistisch belegt werden. Leistungsschwächere Teilnehmer benötigten längere Übesitzungen, empfanden das Üben als anstrengender und hatten häufiger Probleme bei der Umsetzung. Die leistungsstärkeren übten zwar häufiger, aber auch am kürzesten, so dass sie insgesamt nicht mehr Übezeit akkumulierten. Trotzdem bewerteten sie die Regelmäßigkeit und Motivation zum Üben besser als Teilnehmer, deren Leistungen im Gruppenschnitt lagen.

#### *Welche Arten der Leistungsentwicklung ließen sich auf Gruppenebene erkennen?*

Anhand von Fallbeispielen wurde erläutert, wie innerhalb einer Lerngruppe polarisierende und nivellierende Tendenzen gleichzeitig ablaufen konnten. Dabei zeigte sich, dass einzelne Teilnehmer durch gruppenkonformes Übeverhalten dazu beitrugen, bestehende Unterschiede zu verkleinern. Im umgekehrten Fall gab es Teilnehmer, die durch personenbezogenes und somit gruppenkonformes Verhalten die bestehenden Leistungsdifferenzen weiter verstärkten. Eine einheitliche Leistungsentwicklung der Gruppen im Sinne einer Vergrößerung bzw. Angleichung der Leistungsstreuung gab es somit nicht, was die Schwierigkeit erklärt, die Prozesse mit Hilfe einfacher statistischer Verfahren wie Korrelationsrechnungen nachzuweisen. Aus diesem Grund wurde ein theoretisches Modell zum Übeverhalten in Gruppen entwickelt, in dem alle erhobenen Variablen zusammengeführt wurden und das im folgenden Abschnitt dargestellt wird. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Leistungsverhalten durch gruppenspezifische Faktoren zwar beeinflusst wurde, die individuelle Reaktion auf das Unterrichtsangebot aber stark von personenbezogenen Faktoren abhängig war.

## 9.2 Modell zum Übeverhalten in Gruppen

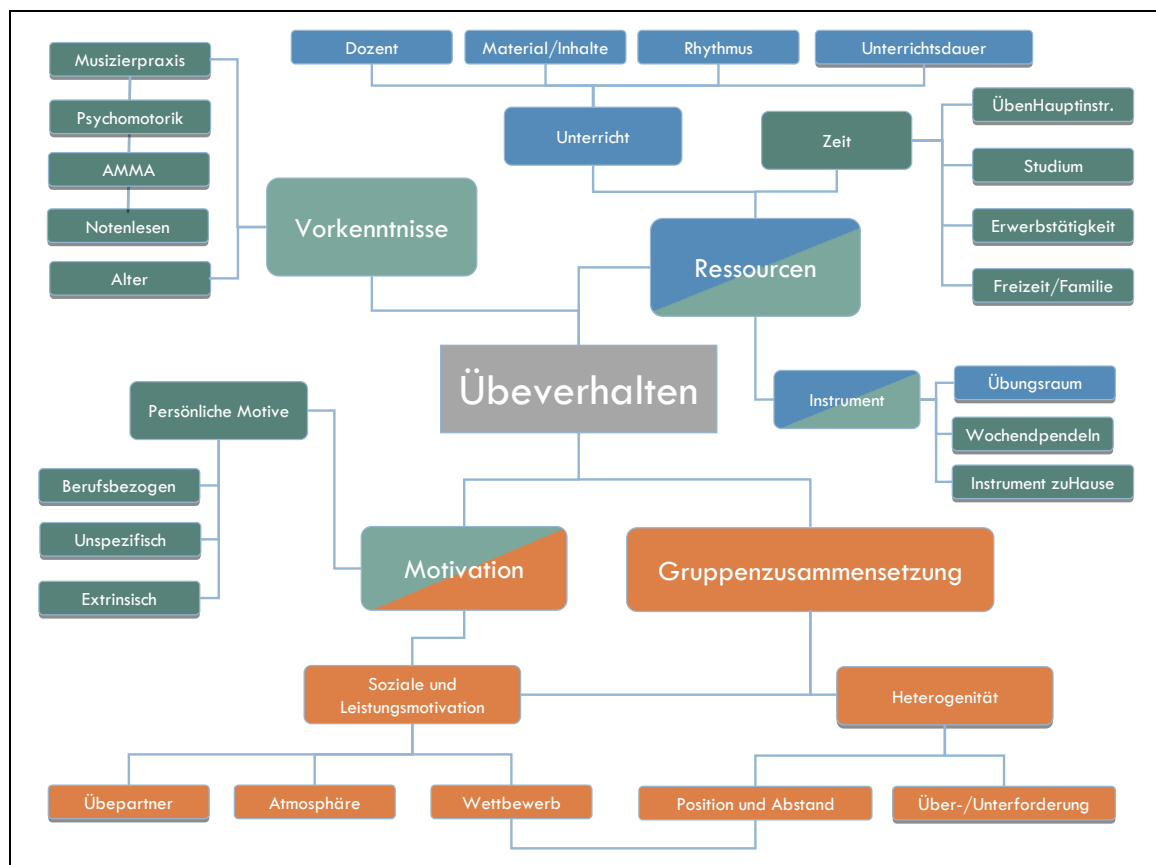
Wie in den Fallbeispielen im vorausgegangenen Kapitel verdeutlicht, beeinflussten sowohl gruppenspezifische als auch personenbezogene Faktoren das Übeverhalten (siehe 8.5). Hinzu kamen organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen, die nicht oder nur in geringem Maß verändert werden konnten. Auch in den nicht explizit in Fallbeispielen dargestellten Lerngruppen kam es zu ähnlichen Verhaltensweisen und Prozessen in der Leistungsentwicklung. Auf dieser Grundlage konnte ein Modell zum Übeverhalten in Gruppen entwickelt werden, das die verschiedenen, hier beobachteten Einflussfaktoren zusammenfasst (Abb. 30).

Grundsätzlich konnten vier Faktorengruppen ausgegliedert werden:

- Vorkenntnisse,
- Ressourcen,
- Motivation und
- Gruppenzusammensetzung

Als *personenbezogene Faktoren* (in grün) wurden Vorkenntnisse, persönliche Motivationen und die Ressource Zeit zusammengefasst. *Gruppenspezifische Faktoren* (in orange) waren die Gruppenzusammensetzung und gruppengebundene Komponenten der Motivation (Leistungs- und soziale Motivation). Als *institutionsbezogener Faktor* (in blau) konnte die Ressource Unterricht betrachtet werden. Die Ressource Instrument unterlag – je nach Verfügbarkeit – entweder personen- oder institutionsbezogenen Einflussfaktoren.

Abb. 30: Modell zum Übeverhalten in Gruppen



Unter der Kategorie *Vorkenntnisse* wurden alle Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst, die der Lernende zu Kursbeginn mitbrachte und die den Leistungserwerb beeinflussten. Hierzu zählten psychomotorische Fertigkeiten, musiktheoretische Kenntnisse und das Audiationsvermögen (AMMA), die alle in engem Zusammenhang mit Dauer und Art der instrumentalen Praxis standen. So korrelierte beispielsweise die langjährige Musizierpraxis mit Notenlesekenntnissen und (tonalen) AMMA-Testwerten (siehe 7.1.4 und 7.2.4). Auch die Art des Hauptinstruments war von Bedeutung, da damit instrumentenspezifische Vorkenntnisse und Fertigkeiten einhergingen, woraus sich bestimmte Lernvorteile bzw. Lernschwierigkeiten ergaben (siehe 8.2.3). Konnten klavierrelevante Fertigkeiten wie Flexibilität in der linken Hand (z.B. bei Streichern), Koordination der Hände, Notenkenntnisse im Bassschlüssel oder mehrstimmiges Lesen transferiert werden, erleichterte dies das Üben. Mussten sie hingegen erst neu erworben werden, waren bedeutend längere Übezeiten und mehr Konzentration notwendig (siehe 8.3.3.2).

In der hier untersuchten Personengruppe spielte das *Alter* ebenfalls eine Rolle, da sich einige Teilnehmer bereits im mittleren Erwachsenenalter befanden. Neben einer Lebenssituation, die stärker von beruflichen oder familiären Verpflichtungen geprägt war als bei den jüngeren Studierenden, erschwerte auch die oft schon viele Jahre zurückliegende Musizierpraxis das Üben. Andererseits waren Motivation und Arbeitsdisziplin bei den älteren Teilnehmern jedoch so hoch, dass sie körperliche bzw. zeitliche Einschränkungen durch zielgerichtetes und regelmäßiges Üben kompensieren konnten und so die höchsten Übezeiten akkumulierten (siehe 8.3.6).

Unter dem Begriff *Ressourcen* wurden die strukturellen Bedingungen des Übens subsumiert. Dem lag die Annahme zugrunde, dass Fertigkeitserwerb nur dann stattfinden kann, wenn ein entsprechendes Angebot gemacht wird, Zugang zu einem Instrument besteht und die notwendige Zeit zum Üben vorhanden ist. Beim Unterrichtsangebot wirkten sich die verwendeten Materialien, die Lerninhalte, der organisatorische Rahmen sowie die Kompetenz des Dozenten auf das Übeverhalten aus. Wurden die Lerninhalte als wichtig und praxisrelevant empfunden (z.B. Liedbegleitung) und waren sie angemessen und ansprechend aufbereitet, motivierte dies dazu, sich auch außerhalb des Unterrichts damit zu befassen und (mehr) zu Üben (siehe 6.2 und 6.3). Der Unterrichtsrhythmus bestimmte das Üben insofern, als dass ein wöchentlicher Termin die Übedisziplin förderte, indem er zu regelmäßigem Üben zwang, wohingegen längere Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten zum Aufschieben verleiteten. Besonders in Kombination mit Ferienzeiten und Feiertagen wirkte dies leistungshemmend, wie der signifikante Rückgang der Übehäufigkeit beim zweiwöchentlichen Unterrichtsrhythmus verdeutlichte (siehe 8.1.2). Der Dozent unterstützte das häusliche Üben durch binnendifferenziertes Arbeiten in Form von Zusatzaufgaben für leistungsstärkere Teilnehmer bzw. durch direkte Hilfestellung oder Übeanweisungen bei leistungsschwächeren.

Ein *Instrument* zu Hause hatte ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Übezeiten, da auch in den Abendstunden und am Wochenende geübt wurde. Die Öffnungszeiten des Übungsraums begrenzten die Übemöglichkeiten auf bestimmte Zeiten, was zu Überschneidungen mit anderen Lernveranstaltungen führte. An den Tagen ohne Lehrveranstaltungen wurde nur selten extra zum Üben an die Universität gefahren. Probleme mit dem Schlüssel zum Überaum oder kurzfristiger Belegung durch andere Dozenten wirkten extrem demotivierend. Eine weitere Einschränkung lag darin begründet, dass viele Studierende Wochenendpendler waren und an den Reisetagen Freitag

und Montag keine Zeit zum Üben hatten. War am Heimatort kein Instrument vorhanden, beschnitt dies zusätzlich die Übetage (siehe 8.3.1).

Die *Zeit zum Üben* trat in Konflikt mit Anforderungen des Studiums, des Gelderwerbs und dem Wunsch nach Erholung und Entspannung. Zudem war ein Teil der verfügbaren Zeit bereits vom Hauptinstrument in Anspruch genommen, für das sich schon regelmäßige Arbeitszeiten herausgebildet hatten. Die zusätzlich benötigte Übezeit musste nun in den Tagesablauf eingepasst werden. Da Lehrveranstaltungen und Erwerbstätigkeiten nicht beschnitten werden konnten, musste ein Teil der Freizeit zum Üben aufgewendet werden. Je nach Motivationslage bestand nicht bei allen Teilnehmern die Bereitschaft dazu. Darüber hinaus unterlag die für das Studium aufgewendete Zeit starken Schwankungen, so dass vor Prüfungen, Referaten und Hausarbeiten sehr intensiv gearbeitet wurde, was typisch für studentisches Verhalten ist. In diesen „Krisenzeiten“ wurden die Übeaktivitäten auf ein Minimum begrenzt bzw. ganz eingestellt (siehe 8.3.1).

Der entscheidende Faktor beim Abwägen des Zeitbudgets und der Entscheidung darüber, ob eine Tätigkeit regelmäßig aufrechterhalten wurde, war die *Motivation*. Hier konnten zwei Arten von Motivation unterschieden werden. Einerseits die (gruppenunabhängige) persönliche Motivation, die mit den Zielen zusammenhing, die man im Kurs erreichen wollte und dem Stellenwert den diese hatten. So konnte belegt werden, dass beruflich motivierte Teilnehmer mit konkreter Zielsetzung mehr und disziplinierter übten als solche mit unspezifischer Interessenslage, welche bei Schwierigkeiten oder Zeitkonflikten das Üben einschränkten (siehe 8.3.1; 8.3.2).

Die gruppenspezifische Art der Motivation entstand aus der Interaktion bzw. dem Wettbewerb mit den Gruppenmitgliedern. So bewirkte eine angenehme Unterrichts Atmosphäre den Spaß an der Sache, erlaubte angstfreies Lernen und schuf einen positiven Wettbewerb zwischen den Gruppenmitgliedern (siehe 6.1.1). Übepartnerschaften boten die Möglichkeit, das Erlernte gemeinsam nachzuarbeiten und gegenseitige Hilfe zu leisten, was sich auch positiv auf das Übensum auswirkte. Vor allem leistungsschwächere Teilnehmer profitierten hiervon (siehe 8.4.1.2).

Die *Gruppenzusammenstellung* bestimmte die Stärke der Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern. Je heterogener die Lerngruppe, desto schwieriger war es, ein Aufgabenniveau zu gewährleisten, das dem Leistungspotential aller Teilnehmer gerecht wurde. Zwar bot binnendifferenziertes Arbeiten die Möglichkeit, Leistungsunterschiede etwas aufzufangen, unter Realbedingungen entwickelte sich aber ein Lerntempo, das sich an der Mehrheit der Gruppenmitglieder orientierte. Infolgedessen mussten einige Teilnehmer mehr, andere weniger üben, um mit der Gruppe mitzuhalten. Je nachdem wie groß der Abstand zu den Kommilitonen war, kam es im Unterricht zu Über- oder Unterforderung. Leistungsunterschiede waren somit der gruppenspezifische Faktor, der sich am stärksten auf das Übeverhalten auswirkte. Die Reaktion auf die Gruppensituation war abhängig von der Position innerhalb der Gruppe und dem Abstand zu den Gruppenmitgliedern. Wurde dieser als zu hoch eingeschätzt, wirkte sich dies – im Sinne des Köhler-Effekts – negativ auf das Leistungsverhalten aus (siehe 6.5.4). Leistungsstärkere Gruppenmitglieder profitierten hingegen hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung (siehe 7.4.2) und konnten bei entsprechender Aufgabenstellung (Zusatzaufgaben) und Ausgangsmotivation auch in heterogenen Lerngruppen die Übemotivation aufrechterhalten.

### 9.3 Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der vorgestellten Untersuchung war die Frage danach, ob der Instrumentale Gruppenunterricht sich dazu eigne, schulpraktische Lerninhalte auf dem Klavier zu vermitteln und ob diese Art der Unterweisung in die hochschulische Lehrerbildung integriert werden solle. Anhand der erhobenen Daten konnte gezeigt werden, dass dies – unter Berücksichtigung bestimmter Bedingungen – durchaus der Fall ist. Zum einen ergaben sich beim Lernen in Gruppen nämlich zahlreiche Aspekte, die das Leistungsverhalten der Studierenden positiv beeinflussten und damit den Fertigkeitserwerb begünstigen. Zum anderen waren bestimmte Lerninhalte und Lernsituationen nur im Kontext einer Gruppe möglich, weshalb die Unterrichtsform gerade für die Vermittlung schulpraktischer Kenntnisse besonders geeignet ist. Mit Hilfe eines Modells zum Übeverhalten in Gruppen konnte die Komplexität der untersuchten Ausbildungssituation verdeutlicht werden. Dabei zeigte sich, dass personenbezogene und gruppenspezifische Einflussfaktoren im IGU unterschiedlich stark wirken und sich gegenseitig überlagern, was die Vorhersage des individuellen Leistungsverhaltens – und damit eine objektiven Evaluation der Unterrichtsform erschwert. Für den Gruppenunterricht spricht jedenfalls die Tatsache, dass der Lernhabitus des Einzelnen als Determinante des Leistungsverhaltens relativ stabil gegenüber negativen gruppenspezifischen Einflussfaktoren ist, wie in der vorliegenden Arbeit belegt werden konnte. Daniel (2005) kommt bei seiner Analyse des IGU an einer australischen Universität zu einem ähnlichen Ergebnis: „The emerging principle is that the teaching environment relies to a large extent on students’ work ethic and desire to proceed productively“ (S. 265). Dies bedeutet, dass bei Beachtung bestimmter Ausgangsbedingungen und entsprechender Qualifikation der Lehrkraft die Vorteile der Unterrichtsform bei weitem überwiegen. Die Vermittlung schulpraktischer Lerninhalte in einer (verhältnismäßig großen) Gruppe von acht Personen, wie in der untersuchten Situation, ist daher durchaus für den Hochschulbereich geeignet.

Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass eine adäquate Qualifikation der Studierenden im Rahmen einer *einsemestrigen* Lehrveranstaltung definitiv nicht zu leisten ist. Auch erlaubt der aktuell bestehende Zeitrahmen es nicht, dem vielfach geäußerten Wunsch nach Erweiterung (z.B. Improvisation) und Vertiefung der Lerninhalte nachzukommen. Aus diesem Grund ist eine Ausweitung des Lehrangebots auf zwei oder mehr Semester unbedingt anzuraten, wie dies an deutschen Musikhochschulen oder vergleichbaren Institutionen im anglo-amerikanischen Raum der Fall ist. Bei der untersuchten Gruppenstärke von acht Studierenden wäre eine effiziente und kostengünstige Vermittlung schulpraktischer Lerninhalte gewährleistet, was die Ausweitung des Lehrangebots auf mehrere Semester rechtfertigen dürfte. Von großer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang auch die praxisnahe Vermittlung der Lerninhalte im IGU, die bei mehrsemestrigen Veranstaltungen eine größere Nachhaltigkeit sicherstellen würde. Denn die schulische Situation kann im universitären Kontext nur in Gruppen, nicht aber im Einzelunterricht simuliert werden.

Die Wirkung von Leistungsunterschieden auf das Übeverhalten wurde in der vorliegenden Arbeit eingehend untersucht, wobei sich zeigte, dass unterforderte Teilnehmer dazu neigen, ihre Leistungen an das niedrigere Gruppenniveau anzupassen und weniger zu üben, weshalb es notwendig ist, sie sowohl im Unterricht als auch zu Hause durch eine adäquate Aufgabenstellung zu fordern. Andererseits konnte belegt werden, dass überforderte Teilnehmer nicht automatisch ihre

Überzeiten steigern, um mit den besseren Gruppenmitgliedern aufzuschließen. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass ihr Übeverhalten zeitlichen Restriktionen unterliegt und nur in diesem Rahmen erweitert werden kann. Andererseits auch davon, wie sie die Möglichkeit einschätzen, den Abstand mit verstärktem Üben kompensieren zu können.

Was die untersuchten Lernbereiche angeht, so ist vor allem die besonders bedenkliche Situation im Bereich des Singens hervorzuheben. Denn bei den angehenden Grund- und Hauptschullehrkräften bestanden erstaunlich große Hemmungen und Unsicherheiten bezüglich der eigenen gesanglichen Fähigkeiten. Neben dem Beherrschen der eigenen Stimme, die im Rahmen des vokalen Einzelunterrichts trainiert wird, ist es daher auch notwendig, schulpraktische Situationen einzuüben, was nur im Kontext einer Lerngruppe möglich ist. Nur so können Studierende das Selbstvertrauen und die Routine erlangen, die sie benötigen, um später selbst mit Schülern im Unterricht regelmäßig zu singen und Kinder zum Singen zu bewegen. Wichtigste Ausbildungsziele sind dabei die Vermittlung einer positiven Einstellung zum Singen sowie routiniertes, unterrichtspraktisches Musizieren.

Neben dem Singen war auch das Vorspielen im Unterricht sehr negativ besetzt, was sich daran zeigte, dass viele der Studierenden Vorspielsituationen mit Nervosität und Anspannung begegneten. Im Studium sollte daher gezielt darauf hingearbeitet werden, Vorspielängste abzubauen und das Selbstvertrauen der Studierenden zu stärken. Die Förderung dieses praxisrelevanten Kompetenzbereiches kann in der Gruppe – durch die vielfältigen formellen und informellen Vorspielgelegenheiten – deutlich besser erreicht werden, als dies im Einzelunterricht oder mit Klassenvorspielen möglich wäre. In der vorliegenden Untersuchung konnten positive Effekte zwar anhand einzelner Fallbeispiele nachvollzogen werden, insgesamt schätzten die Studierenden diesen Bereich am Kursende aber nicht besser ein als im Pretest. Für signifikante Effekte, wie sie Daniel (2005, S. 264) berichtet, ist vermutlich ein längerer Unterrichtszeitraum erforderlich, was die o.g. Forderung zur Ausweitung des Unterrichtsangebots stützt.

Hervorzuheben sei an dieser Stelle auch die Rolle der Biographie. So konnte anhand einer biographisch orientierten Beschreibung, die verschiedene Typen von studentischen Lernern herausstellt, gezeigt werden, dass Leistungsverhalten und Lernschwierigkeiten stark variieren und durch lebensgeschichtliche Aspekte beeinflusst werden. Aufgrund der gestuften Studiengänge ist anzunehmen, dass die Heterogenität der Studierenden in Zukunft weiter zunehmen wird, weshalb sich die empirische Bildungsforschung seit einiger Zeit verstärkt mit diesem Thema auseinandersetzt (z.B. Bos, Lankes, Pläßmeier & Schwippert, 2004). Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Lebenssituationen der Studierenden, die typisch für den hochschulischen Kontext sind, konnten anhand der Übetagebücher nachvollzogen werden. Am Beispiel des Übens konnte gezeigt werden, wie Studierende die Organisation der selbstgesteuerten Studienanteile handhaben, was sich sicherlich auch auf andere Fächer übertragen lässt, weshalb die vorgestellten Ergebnisse nicht nur einen Beitrag zur musikpädagogischen Forschung leisten, sondern auch auf andere Bereiche der Hochschulforschung anwendbar sind. Eines der interessanten Ergebnisse der Arbeit war, dass ältere Studierende (> 30 Jahre) in ihrem Übeverhalten eine deutlich größere Resilienz gegenüber leistungshemmenden Faktoren wie beispielsweise einer ungünstigen Gruppenzusammensetzung oder zeitlichen und körperlichen Einschränkungen zeigten. Jüngeren Studierenden fiel es hingegen oft schwer, in der Vielzahl der studentischen und privaten Aufgaben Prioritäten zu setzen,



weshalb sie stärker auf regelmäßige Leistungskontrollen angewiesen waren und ein wöchentlicher Unterrichtsrhythmus daher für sie günstiger war. Die Spätstudierenden kompensierten altersbedingte Lernnachteile also dadurch, dass sie beim Lernen zielstrebig voringen und die selbstgesteuerten Studienanteile deutlich besser organisierten als ihre jüngeren Kommilitonen.

Für die Organisation der Lehrveranstaltung ergeben sich aus den Befunden folgende *Empfehlungen*: Die Zusammenstellung der Lerngruppen sollte nicht nur klaviertechnische, sondern auch musiktheoretische und biographische Aspekte berücksichtigen. Eine Kombination von Klavierfortsetzern und Anfängern in einer gemeinsamen Lerngruppe sollte unbedingt vermieden werden, da diese Art von Leistungsunterschieden nicht von Lernerseite über das Üben kompensiert werden kann, was sich – im Sinne des Köhler-Effekts – ausgesprochen negativ auf die Motivation auswirkt. Aufgrund der instrumentalen Vorerfahrung ergeben sich instrumentenspezifische Besonderheiten (z.B. Notenkenntnisse, Dominanz einer bestimmten Hand), die mit entsprechenden Lernproblemen einhergehen und die bei der Gruppenzusammenstellung ebenfalls berücksichtigt werden sollten. Wöchentliche Lehrveranstaltungen sind einem zweiwöchentlichen Rhythmus vorzuziehen, um der Tendenz zur Prokrastination bzw. zu massiertem Üben, die typisch für studentisches Verhalten ist (Metzger, 2010), durch regelmäßige Leistungskontrolle entgegenzuwirken. Angesichts der Vielzahl der Lerninhalte und der Notwendigkeit von individueller Hilfestellung in Form von Einzel- und Partnerarbeit sind 90-minütige Unterrichtseinheiten anzuraten. Auch die Bildung von Übepartnerschaften erwies sich, vor allem zur Unterstützung schwächerer Teilnehmer, als sinnvolle Maßnahme und sollte daher im Unterricht durch entsprechende Aufgabenstellung gefördert werden. Auch käme dies dem Wunsch der Studierenden nach musikbezogenen Kontakten nach.

Der Anwendungsbezug der Lerninhalte sollte deutlicher herausgestellt werden, etwa indem an Liederbücher aus der Schulpraxis angeknüpft wird und konkrete Unterrichtssituationen eingeübt werden (z.B. Singen mit Liedbegleitung). Vor allem für (jüngere) Studierende im Grundstudium, wäre dies hilfreich, da ihre Studienmotivation teilweise noch sehr unspezifisch ist. Gerade in dieser „explorativen Studienphase“ wäre es daher wichtig, praxisnahe Kontexte zu erproben und konkrete Handlungsbezüge aufzuzeigen (Neuhaus, 2007, S. 301). Notwendig wäre auch die Schaffung entsprechender Unterrichtsmaterialien. Dabei könnte an Lehrwerke zum Schulpraktischen Klavierspiel aus dem Bereich des Class Piano, die bereits auf den IGU zugeschnitten und erprobt sind, angeknüpft werden. Sie müssten auf den deutschsprachigen Raum übertragen und mit den hiesigen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien abgestimmt werden. Eine Modifikation des hier verwendeten Konzepts wäre ebenfalls denkbar, da damit vor allem im Bereich der Transposition und Musiktheorie schnelle Lernerfolge erzielt wurden. Neben den gängigen schulpraktischen Lerninhalten sollten auch die Basiskompetenzen Singen und Vorspielen durch entsprechende Aufgabenstellung stärker gefördert werden, ebenso könnten Übepartnerschaften bereits im Unterrichtswerk angeleitet werden.

Im Hinblick auf die *Begrenzungen der Studie* lassen sich folgende Aussagen machen: Da die Untersuchung unter Realbedingungen stattfand, unterlag sie den strukturellen, administrativen und organisatorischen Gegebenheiten des Universitätsbetriebs, was einige Einschränkungen beim Untersuchungsdesign und der Datenerhebung mit sich brachte. So konnte die Auswahl der betei-

lichten Testpersonen von der Autorin nicht beeinflusst werden, da grundsätzlich jeder Studierende das Recht auf Teilnahme hatte und die Kursteilnahme auf freiwilliger Basis stattfand. Wie bei anderen Lehrveranstaltungen üblich, wurde bei der Auswahl der Bewerber der Zeitpunkt der Anmeldung, die Notwendigkeit des Scheinerwerbs und der Leistungsstand berücksichtigt.

Neben musikbezogenen Kriterien (instrumentale Vorerfahrung, Klavierkenntnisse) mussten bei der Zusammenstellung der Lerngruppen auch die terminlichen Freiräume der Studierenden sowie mögliche Stundenplanüberschneidungen berücksichtigt werden, weshalb im zweiten Semester einige Teilnehmer in Lerngruppen eingeteilt wurden, die in Anbetracht ihres Leistungsvermögens nur die „zweitbeste“ Lösung darstellten. Eine streng methodisch geleitete Vorgehensweise, bei der die Gruppeneinteilung ausschließlich auf vorher festgelegten Auswahlkriterien beruht hätte, wurde zwar angestrebt, konnte allerdings nicht vollständig verwirklicht werden.

Im Bezug auf die Nachhaltigkeit der Unterrichtsmaßnahme ist anzumerken, dass der in der Studienordnung vorgeschriebene Leistungsnachweis im Schulpraktischen Klavierspiel sich auf den Besuch einer einsemestrigen Lehrveranstaltung bezieht. Die finanziellen und personellen Ressourcen sind entsprechend ausgerichtet, so dass den Studierenden bei Interesse maximal ein weiteres Semester Unterricht gestattet werden konnte. Die in dieser Arbeit besprochenen Unterrichtsergebnisse sind daher vor dem Hintergrund dieser finanziellen, personellen und zeitlichen Begrenzungen zu sehen. Insofern ist bei Vergleichsstudien aus dem Bereich des Class Piano zu berücksichtigen, dass das Lernen in Klaviergruppen dort unter deutlich günstigeren Voraussetzungen stattfindet und als bewährte Unterrichtsmethode betrachtet wird.

Der explorative Ansatz hatte den Vorteil, dass sehr viele Informationen über die Testpersonen gesammelt wurden. Dies bedeutete aber auch, dass die Studierenden eine große Anzahl von Tests durchlaufen mussten, was sehr viel Zeit beanspruchte. Zur Beschränkung des Testaufwands für die Studierenden wurde daher im zweiten Semester auf den Tipp-Test verzichtet. Bei der Auswertung stellte sich dies als Nachteil heraus, da die geringe Stichprobengröße die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkte. Die ursprünglich geplante Analyse der Videoaufnahmen erwies sich als zu aufwendig und hätte den Umfang dieser Arbeit überstiegen, so dass die Aufzeichnungen lediglich zu Dokumentationszwecken und zur Stützung einiger Befunde verwendet wurden. Eine differenzierte Auswertung des umfangreichen Materials im Rahmen einer Folgestudie wäre aber durchaus denkbar, vor allem hinsichtlich der hier erarbeiteten Ergebnisse.

Das ursprüngliche Untersuchungsdesign sah eine Evaluation der Unterrichtsmaßnahme im Sinne einer Abschlussprüfung zu den erworbenen schulpraktischen Kenntnissen vor. Bereits bei der Einteilung wurde aber deutlich, dass die Studierenden sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Klaviervorkenntnisse hatten, weshalb eine Messung der *tatsächlichen* Leistungsverbesserung mehrstufige Pretests erfordert hätte. Ein Abschlussvorspiel auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus, das den Vorkenntnissen entsprochen hätte, war im Rahmen des Lehrbetriebs nicht möglich. Denn die Prüfungsanforderungen waren an den Scheinerwerb gebunden und mussten damit für alle Studierenden gleich sein. Eine zusätzliche, scheinunabhängige Erfassung der Abschlussperformanz wäre zwar denkbar gewesen, erschien aber aufgrund der umfangreichen Datenerfassung, die die zeitlichen Ressourcen der Studierenden bereits beschnitt, nicht angebracht. Im Hinblick auf die Wirksamkeit der Maßnahme lässt sich allerdings feststellen, dass alle Teilnehmer, die Abschlussprüfung bestanden und den entsprechenden Leistungsnachweis erwor-

ben haben. Auch die Tatsache, dass die Lehrveranstaltung nach Abschluss des Forschungsprojekts beibehalten bzw. erweitert wurde und sich inzwischen in der Ausbildung am Institut für Musikpädagogik etabliert hat, spricht sicherlich für den Erfolg der Methode.

Im Rahmen der Arbeit ergaben sich Anregungen für *anschließende Forschungsmöglichkeiten*. Der breit gefasste Forschungsansatz hatte den Vorteil, dass verschiedene Aspekte des IGU analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten. Dabei sollte der Komplexität des Gegenstandes Rechnung getragen werden, was aber auch bedeutete, dass die Studie nicht auf einen Bereich fokussieren konnte. In einer Anschluss-Studie sollten daher einzelne Aspekte des IGU differenzierter erfasst bzw. weitergeführt werden.

Mit quantitativen Methoden könnte dem Einfluss gruppenspezifischer (z.B. Über- und Unterforderung, Leistungsposition) und personenbezogener Variablen (z.B. Ausgangsmotivation) auf das Leistungsverhalten genauer nachgegangen werden. Eine längsschnittlich angelegte Performanzstudie würde Aufschluss über die Entwicklung einzelner Fertigkeitsbereiche (z.B. Blattspiel, Improvisation, Liedbegleitung) im Kursverlauf und die Nützlichkeit der Unterrichtsmaßnahme geben. In diesem Zusammenhang wäre auch eine Gegenüberstellung von Unterrichtsergebnissen oder Übezeiten zwischen IGU und Einzelunterricht möglich. Allerdings sollten die Bereiche vorab genau festgelegt und der Vergleich auf diese beschränkt werden. Genauer zu erforschen wäre auch der mögliche Transfer von psychomotorischen Fertigkeiten (Maschineschreiben) sowie der Trainingseffekt bei ungeübten Probanden mittels einer größeren Stichprobe und unter Einbeziehung einer Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse bieten auch Ansatzpunkte für qualitative Forschung. So könnte anhand von Unterrichtsvideos untersucht werden, inwiefern die Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe das Verhalten im Unterricht sichtbar beeinflusst, wobei an Befunde aus der sozialpsychologischen Forschung angeknüpft werden sollte (z.B. Bierhoff, 2006). Im Hinblick auf die Kompensation von Leistungsunterschieden wären in den Videos gruppenspezifische Aspekte, wie beispielsweise gegenseitige Hilfestellung (z.B. Partnerarbeit) oder die Wirkung methodisch-didaktischer Maßnahmen von Seiten der Lehrkraft zu analysieren. Entwicklungen im Kursverlauf könnten anhand der Aufzeichnungen ebenfalls untersucht werden (z.B. Abbau von Vorspielangst). Leitfadengestützte Interviews mit Kursteilnehmern würden den Zusammenhang zwischen personenbezogenen und gruppenabhängigen Faktoren differenzierter klären, als dies mit den hier erhobenen Daten möglich war. Vor allem die Befunde zu den Späteinsteigern wären zu verifizieren und in den Kontext biographischer Arbeiten mit erwachsenen Instrumentalschülern zu stellen (z.B. Grimmer, 1988; Spiekermann, 2009). Angesichts der zunehmenden Altersheterogenität durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wäre die genauere Erforschung dieser Gruppe sicherlich lohnenswert, auch im Hinblick auf andere Studienfächer.

Im Bezug auf die Nachhaltigkeit der Lehrveranstaltung wäre zu überprüfen, ob bzw. in welcher Form ehemalige Studierende die schulpraktischen Studieninhalte in der Berufspraxis anwenden. Nur so wäre zu klären, ob das eigentliche Ziel der Ausbildungsmaßnahme, nämlich die Befähigung zum Einsatz von Tasteninstrumenten im schulischen Unterricht, erreicht wurde. In diesem Zusammenhang müsste zwischen Klavierfortsetzern und Klavieranfängern unterschieden werden. Vor allem bei Teilnehmern, die im Kurs zum ersten Mal Kontakt mit dem Klavier hatten, wäre zu überprüfen, ob sie tatsächlich zur weiteren Beschäftigung mit dem Instrument angeregt wurden

oder ob das Klavierspiel inzwischen wieder aufgegeben wurde, etwa zugunsten der Gitarre oder Blockflöte.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der IGU in dieser Arbeit erstmals aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität analysiert wurde, was durch die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden möglich war. Dabei wurde deutlich, dass die hiesige Diskussion um die Vor- und Nachteile der Unterrichtsform auf einer eindimensionalen Vorstellung des IGU beruht, die der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht gerecht wird. Eine systematische Betrachtung der Einflussfaktoren findet dabei nicht statt, da in der Diskussion nur einzelne Aspekte des IGU herausgegriffen und anhand von (subjektiven) Einzelbeobachtungen vermeintliche Zusammenhänge impliziert werden. Wie am Beispiel des Übeverhaltens gezeigt werden konnte, wird das Leistungsverhalten in Gruppen aber von vielen verschiedenen Faktoren determiniert, von denen nur einige gruppenspezifisch sind. Bei der Evaluation von Unterrichtsergebnissen muss daher unbedingt zwischen Ergebnissen unterschieden werden, die tatsächlich auf die Unterrichtssituation in der Gruppe zurückzuführen sind, und solchen, die personenbezogene oder organisatorische Ursachen haben. Die Ergebnisse dieser Arbeit sprechen dafür, dass letztendlich der Lernhabitus des Einzelnen die entscheidende Determinante für den Lernerfolg ist.

In der Musikpädagogik gibt es bislang keine wirkliche Grundlagenforschung zum instrumentalen Lernen in Gruppen, was daran liegt, dass die wissenschaftlich-empirische Sichtweise, die diese Arbeit auszeichnet, in der musikpädagogischen Literatur nicht oder nur selten reflektiert wird. Aus diesem Grund sollte weitere Forschung unbedingt Studien aus der Sozialpsychologie, Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung sowie angloamerikanische Arbeiten zum Class Piano einbeziehen. Denn nur eine weiter gefasste wissenschaftliche Basis ermöglicht es, die bereits bestehenden Befunde aus den Nachbarwissenschaften zu nutzen und so die musikpädagogische Forschung zum IGU im deutschsprachigen Raum zu emanzipieren. In diesem Sinne wurde mit der vorliegenden Dissertation ein erster Schritt geleistet.

# Literaturverzeichnis

- Abril, C. R. (2009). School music education in the United States. *Diskussion Musikpädagogik*, 43, 46–53.
- Ackermann, S., & Gayer, C. (2001). *Studie Musikschule 2000: Optimierungsansätze zur Umsetzung der Leitlinien von Musikschule 2000 in den Musikschulen des Landes NRW*. Essen: Landesverband der Musikschulen NRW.
- Aißlinger, F. (2008). Von der völligen Hingabe zu 88 Tasten: Die verschiedenen Schwerpunkte des Klavierspiels im Schulmusikstudium. *Spektrum: Magazin der Musikhochschule Stuttgart*, 12, 16–17.
- Alber, D. (2003). Interesse fördern – zum Üben motivieren: Eine Handreichung für Instrumentallehrkräfte. *Üben und Musizieren*, 20(1), 27–33.
- Alfermann, D., & Stoll, O. (2005). *Sportpsychologie: Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Allsop, L., & Ackland, T. (2010). The prevalence of playing-related musculoskeletal disorders in relation to piano players' playing techniques and practicing strategies. *Music and Health*, 3(1), 61–78.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: Author.
- Andruss, D., Onrust, P., & Wanjura-Hübner, C. (2001). *Keys 4 Music: Volume 1*. Kaltenkirchen: Renk.
- Andruss, D., Onrust, P., & Wanjura-Hübner, C. (2002). *Keys 4 Music: Volume 2*. Kaltenkirchen: Renk.
- Anger, H. (1970). Kleingruppenforschung heute. In E. Meyer (Ed.), *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß* (pp. 93–121). Frankfurt (Main): Akademische Verlagsgesellschaft.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Arrau Sturm, C. (1991). A study of superior group piano teachers. *American Music Teacher*, 41, 31–57.
- Arrau Sturm, C. (1993). Use humor in music teaching and get the last laugh. *American Music Teacher*, 43, 12–15.
- Baker-Jordan, M. (2003). *Practical piano pedagogy: The definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Miami: Warner Bros. Publications.
- Baltes, P. B. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41(1), 1–24.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barry, N. B., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151–165). New York, NY: Oxford University Press.
- Bastian, H. G. (1995). Studien- und Berufsmotivationen von Musiklehrerstudentinnen und -studenten: Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In N. Knolle

- (Ed.), *Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern* (pp. 91–154). Mainz: Schott.
- Bayerische Musikakademie Hammelburg (2008). *Programm 2009*. Schweinfurt: Author.
- Bayerische Musikakademie Hammelburg (2009). *Statistik 1980-2009*. Hammelburg (Datenlieferung vom 06.10.2010 auf Anfrage von Sonja Ulrich. Daten zusammengestellt von Joachim Kaiser).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002). *Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen: Bekanntmachung der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung I*. München: Beck.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I)*. München: Beck.
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2010). *Musikhochschulen in Bayern: Altersgrenzen*. Retrieved December 10, 2010, from <http://www.stmwfk.bayern.de/hochschule/musikhochschulen.aspx>
- Beck, H. (2003). Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 51(3), 323–330.
- Beckerman, T. M., & Good, T. L. (1981). The classroom ratio of high- and low-aptitude students and its effect on achievement. *American Educational Research Journal*, 18(3), 317–327.
- Beckers, E. (2004a). *Erwachsene lernen Musik: Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musikhierlernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden*. Münster: LIT.
- Beckers, E. (2004b). Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden. In H. J. Kaiser (Ed.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (pp. 329–349). Essen: Die Blaue Eule.
- Beckers, E. (2009). Guter JeKi-Unterricht – aber wie? Ein evaluativer Rückblick auf das Bochumer JeKi-Projekt aus aktuellem Anlass. *Üben und Musizieren*, 26(5), 48–50.
- Behrendt, J., & Titz, C. (2008). Lernen im hohen Erwachsenenalter. In W. Schneider & M. Haselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 126–135). Göttingen: Hogrefe.
- Beres, K. (2001). Group teaching in the independent piano studio: An annotated bibliography. *Roland Music Educator*, 5(2), 12–21.
- Bergee, M. J., & Cecconi-Roberts, L. (2002). Effects of small-group peer interaction on self-evaluation of music performance. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 256–268.
- Bernecker, C., Haag, L., & Pfeiffer, W. (2006). Musikalisches Selbstkonzept: Eine empirische Untersuchung. *Diskussion Musikpädagogik*, 29, 53–56.
- Berning, E. (2002). *Die Berufsfachschulen für Musik in Bayern: Ausbildungsleistungen der Schulen und musikalische Karrieren ihrer Absolventen*. München: IHF.
- Betts, S. L., & Cassidy, J. W. (2000). Development of harmonization and sight-reading skills among university class piano students. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 151–161.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Birnkraut, G. (2007). Keys 4 Music – der Schlüssel zur Musik. *Yamaha. Academy of Music. Creating Music for Tomorrow*, 6(13), 1.
- Blank, T., & Adamek, K. (2010). *Singen in der Kindheit: Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxis-transfer*. Münster: Waxmann.
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.

- Boller, S., Rosowski, E., & Stroot, T. (Eds.) (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Plaßmeier, N., & Schwippert, K. (Eds.) (2004). *Heterogenität: Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Brown, J. C., & Smaragdis, P. (2004). Independent component analysis for automatic note extraction from musical trills. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 115(5), 2295–2306.
- Brown, R. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bruhn, H. (1994). Instrumentalunterricht in Gruppen: Aspekte der Interaktion zwischen Lehrer, Schüler und Musik. *Üben und Musizieren*, 11(5), 9–12.
- Bruhn, H., & Schröter, F. (2008). Musikhören und Musikmachen im Alter. In H. Bruhn, R. Koppitz, & A. C. Lehmann (Eds.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (pp. 190–201). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brunstein, J. C., & Spörer, N. (2006). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 677–685). Weinheim: Beltz.
- Bugos, J., Perlstein, W. M., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. (2004). The effects of individualized piano instruction on executive memory functions in older adults (Ages 60–85). In S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.), *ICMPC8. Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition August 3-7, 2004 Evanston, IL, USA* (pp. 344–345). Adelaine: Causal productions.
- Bühl, A., & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Bühler, C., Heck, H., Clemens, D., & Hanekamp, N. (2010). TippFixx – lokale und webbasierte Wortvorhersage. In H. Wandke, S. Kain, & D. Struve (Eds.), *Mensch und Computer 2009: 9. fachübergreifende Konferenz für interaktive und kooperative Medien. Grenzenlos frei!?* (pp. 133–142). München: Oldenbourg.
- Cada, S. (1994). Instrumentaler Gruppenunterricht. *Üben und Musizieren*, 11(3), 25–27.
- Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. E. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chin, H. L. (2002). *Group piano instruction for music majors in the United States: A study of instructor training, instructional practice, and values relating to functional keyboard skills*. Dissertation, Ohio State University. Retrieved May 18, 2011, from [http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc\\_num=osu1241179092](http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1241179092)
- Christensen L. (2003). Panel and group discussions: Across the spectrum: Group piano and piano proficiency requirements. *Piano Pedagogy Forum*, 6(1). Retrieved May 18, 2011, from <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/6.1/6.1.PPFchristensen.html>
- Coffman, D. D. (2002). Adult education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 199–209). New York, NY: Oxford University Press.
- Cooper, T. L. (2001). Adults' perceptions of piano study: Achievements and experiences. *Journal of Research in Music Education*, 29(2), 156–168.
- Daniel, R. J. (2005). *Challenging the orthodoxy: An alternative strategy for the tertiary teaching of piano*. Dissertation, James Cook University. Retrieved February 23, 2009, from <http://eprints.jcu.edu.au/25/>

- Dartsch, M. (2006). Die Wiederentdeckung des lustbetonten Unterrichts: Kommunizieren, Improvisieren, Musizieren. Zur Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. *Neue Musikzeitung*, 55(2), 15. Retrieved May 20, 2011, from <http://relaunch.nmz.de/artikel/die-wiederentdeckung-des-lustbetonten-unterrichts>
- Deutsches PISA-Konsortium (Ed.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Diehl, L. P. (1980). *An investigation of the relative effectiveness of group and individual piano instruction on young beginners in an independent music studio utilizing an electropiano laboratory*. Dissertation, University of Southern California.
- Doerry, G. (2002). Sozialverhalten heutiger Studierender. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33(1), 5–9.
- Duckworth, G. (1960). *The organization of an integrated music course for piano majors at the University of Minnesota*. Dissertation, Columbia University.
- Dudek, B. (2004). Instrumentaler Gruppenunterricht in Populärmusik an den Musikschulen des Landes NRW: Eine wissenschaftlich-empirische Studie. In R. Knoll & W. Lohmann (Eds.), *Instrumentaler Gruppenunterricht in Populärmusik an den Musikschulen des Landes NRW. Eine wissenschaftlich-empirische Studie* (pp. 11–143). Essen: Die Blaue Eule.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310–321.
- Duke, R. A., & Benson, C. (2004). Steering from the caboose: Setting the pace of group piano instruction according to the least skilled students in the class. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(3), 41–53.
- Duke, R. A., Prickett, C. A., & Jellison, J. A. (1998). Empirical description of the pace of music instruction. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 265–280.
- Dworschak, M. (2010). Erschöpft vom Bummeln. *Der Spiegel*, 64(38), 156–157.
- Eckart-Bäcker, U. (1997). Instrumentalunterricht für Laien vor dem Hintergrund der Erwachsenenpädagogik – Professionalität als Voraussetzung für Bildungsarbeit. In H. Gembris (Ed.), *Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung* (pp. 221–256). Augsburg: Wißner.
- Ehrenpreis, C., & Wohlwender, U. (1995). *1 2 3 Klavier: Klavierschule für 2 bis 8 Hände*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Eibach, M. (2003). *Musikalisches Lernen in der Ensemblearbeit mit erwachsenen Laien: Ein Beitrag zu einer musikpädagogischen Theorie musikalischen Lernens in der Lebensspanne*. Augsburg: Wißner.
- Eickholt, A. (1996). Gruppenunterricht für Zupfinstrumente. In R. Mehlig (Ed.), *Erlebnis Lernen: Wie Musik lebendig wird. Dokumentation zum Musikschulkongress '95, Hamburg 12.-14.5. 1995* (pp. 84–95). Bonn: VdM.
- Eisert, C. (1994). Erste Hürde genommen: Neue Wege im Klaviergruppenunterricht. *Üben und Musizieren*, 11(2), 48–49.
- Ericsson, A. K., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ernst, A. (1992). Methodische Probleme des Gruppenunterrichts. *Üben und Musizieren*, 9(1), 19–23.
- Ernst, A. (1997). Der Instrumentale Gruppenunterricht: Ein fächerübergreifendes Konzept. In U. Mahlert (Ed.), *Spielen und Unterrichten: Grundlagen der Instrumentaldidaktik* (pp. 248–351). Mainz: Schott.



- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.
- Ernst, A. (2003). „Aber zu Hause hab’ ich’s noch gekonnt...“: Häusliches Musizieren und Üben. *Üben und Musizieren*, 20(1), 8–13.
- Ernst, A. (2006). *Die zukunftsfähige Musikschule: Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte*. Aarau: Nepomuk.
- Esposito, D. (1973). Homogeneous and heterogeneous ability grouping: Principal findings and implications for evaluating and designing more effective educational environments. *Review of Educational Research*, 43(2), 163–179.
- Evertson, C. M., Sanford, J. P., & Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, 18(2), 219–232.
- Ferguson, D. (2007). Program evaluations in music education: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(2), 4–14.
- Feuerstein, T. (2008). Entwicklung des Durchschnittsalters von Studierenden und Absolventen an deutschen Hochschulen seit 2000. *Wirtschaft und Statistik*, 7, 603–608.
- Fischer, R. (2004). Evaluierung von Instrumentalunterricht: Ausgangspunkt für die Entwicklung instrumentalpädagogischer Standards. In F. Heß (Ed.), *Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung* (pp. 43–54). Kassel: Bosse.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fritsch, R. (1995). Warum ist eigentlich Gruppenunterricht ein Problem? In R. Mehlig (Ed.), *Gruppenunterricht an Musikschulen* (pp. 11–22). Bonn: VdM.
- Gaschler, P. (1994). Entwicklung der Beweglichkeit. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Eds.), *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (pp. 181–190). Schorndorf: Hofmann.
- Gaul, M. (2008). „Üben ist für mich fast ’ne Sportart ...“: Zum Instrumentalspiel und Übeverhalten von Grundschulkindern. *Üben und Musizieren*, 25(1), 48–52.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245.
- Geißler, T. (1999). Qualität als Chance. *Neue Musikzeitung*, 48(7), 4.
- Gellrich, M. (1989). Psychologische Aspekte des Musiklernens Erwachsener. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 91–103). Regensburg: Bosse.
- Gellrich, M. (1994). Aspekte des kombinierten Einzel- und Gruppenunterrichts: Strukturen und Organisation flexibler Unterrichtsmodelle. *Üben und Musizieren*, 11(6), 16–21.
- Gellrich, M. (1997). Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In U. Mahler (Ed.), *Spielen und Unterrichten: Grundlagen der Instrumental Didaktik* (pp. 101–127). Mainz: Schott.
- Gellrich, M. (1998). Selbstgeplantes Üben – eine empirische Studie. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. Maas (Eds.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (pp. 221–230). Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (2002). The development of musical abilities. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 487–508). New York, NY: Oxford University Press.

- Gembris, H. (2008). Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter. In H. Bruhn, R. Kopiez, & A. C. Lehmann (Eds.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (pp. 162–189). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gembris, H., Kraemer, R.-D., & Maas, G. (Eds.) (1998). *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Augsburg: Wißner.
- Gill, D. L., & Williams, L. (2008). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Glass, G. V. (2002). Grouping students for instruction. In A. Molnar (Ed.), *Research in educational productivity series: School reform proposals. The research evidence* (pp. 95–112). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2009). *Sozialpsychologie kompakt: Online-Material. IV Abbildungen*. Retrieved June 15, 2010, from [http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/kompakt/127759-IV\\_Abbildungen.pdf](http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/kompakt/127759-IV_Abbildungen.pdf)
- Gordon, E. E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Grimmer, F. (1988). *Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte. Beiträge zum Klavierlernen im Lehrerstudium*. Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- Grimmer, F. (1989). Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderung einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 123–132). Regensburg: Bosse.
- Grimmer, F. (1991). *Wege und Umwege zur Musik: Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel: Bärenreiter.
- Grimmer, F., & Schroth, J. (2004). Lebenslanges Lernen: Musikalische Erwachsenenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Umstrukturierung. *Üben und Musizieren*, 21(1), 20–25.
- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Augsburg: Wißner.
- Grosse, T. (2008). Kompetenzmangel Gruppenunterricht? Neues vom Gruppenunterricht: Der Trend geht zur Einergruppe! *Üben und Musizieren*, 25(5), 6–11.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.
- Gudjons, H. (2003). Gruppenunterricht: Eine Einführung in Grundfragen. In H. Gudjons (Ed.), *Handbuch Gruppenunterricht* (pp. 10–40). Weinheim: Beltz.
- Gutzeit, R. von (1989). Erwachsene als Schüler der Musikschule. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 184–192). Regensburg: Bosse.
- Hallam, S. (1998a). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hallam, S. (1998b). Was wissen wir über das Üben? Zu einem Modell als Synthese der Forschungsliteratur. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. Maas (Eds.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (pp. 13–77). Augsburg: Wißner.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2–22.
- Hammel, L. (2008). Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Primarstufe: Eine qualitativ-empirische Studie. *Diskussion Musikpädagogik*, 37, 25–32.

- Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit: Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt (Main): Lang.
- Harnischmacher, C. (2005). Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Eds.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (pp. 217–230). Augsburg: Wißner.
- Hartogh, T. (2005). *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf: Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik*. Augsburg: Wißner.
- Hayward, C. M., & Gromko, J. E. (2009). Relationships among music sight-reading and technical proficiency, spatial visualization, and aural discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 26–36.
- Heilbut, P. (1971). *Das Spiel zu zweit: Klavierschule für den Gruppenunterricht*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Heilbut, P. (1996). *Das Spiel zu zweit: Klavierschule für den Gruppenunterricht: Neufassung*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20(1), 45–76.
- Helmke, A., & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(3), 185–205.
- Helmke, A., Rindermann, H., & Schrader F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 145–155). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert, N. Birbaumer, & C. F. Graumann (Eds.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helms, S., Schneider, R., & Weber, R. (1994). *Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil*. Kassel: Bosse.
- Hemming, J. (2002). *Begabung und Selbstkonzept: Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: LIT.
- Herold, A. (2004). Verlust oder Befreiung: Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik. In B. Hofmann (Ed.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (pp. 187–198). Essen: Die Blaue Eule.
- Herold, A. (2009). „... wie ein Stau auf der Autobahn...“: Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang. In N. Schläbitz (Ed.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (pp. 173–211). Essen: Die Blaue Eule.
- Hertel, G., Kerr, N. L., & Messé, L. A. (2000). Motivation gains in performance groups: Paradigmatic and theoretical developments on the Köhler effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 580–601.
- Heß, F. (2003). Ausbildung – das Aus für Bildung? Nachfragen zum Praxisbezug musikpädagogischer Studiengänge. In F. Heß (Ed.), *Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge* (pp. 33–46). Kassel: Bosse.
- Heublein, U., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. Hannover: HIS. Retrieved April 05, 2011, from [http://www.bmbf.de/pub/ursachen\\_des\\_studienabbruchs.pdf](http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf)

- Heygster, M., & Schmidt-Köngernheim, W. (2000). *Wir am Klavier: Musik zum Singen und Spielen für den Unterricht in der Gruppe oder einzeln*. Mainz: Schott.
- Hilbert, W. (1987a). Das Orchester in der Volkshochschule. In M. Müller-Blattau (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule* (pp. 24–32). Frankfurt (Main): Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Hilbert, W. (1987b). Gitarrenunterricht in Gruppen – ist das möglich? In M. Müller-Blattau (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule* (pp. 43–45). Frankfurt (Main): Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Hintz, A. (2007). Wenn ältere Erwachsene zum Instrument greifen: Auch im Alter: Musik – über einen Trend in der überalternden Gesellschaft. *Neue Musikzeitung*, 56(4). Retrieved October 05, 2010, from <http://www.nmz.de/artikel/wenn-aeltere-erwachsene-zum-instrument-greifen>
- Hinz, R., & Walthes, R. (Eds.) (2009). *Heterogenität in der Grundschule: Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Hochschule für Musik Würzburg (2010a). *Altersangaben der Studierenden*. Würzburg (Datenlieferung vom 18.10.2010 auf Anfrage von Sonja Ulrich. Daten zusammengestellt von Volker Müller).
- Hochschule für Musik Würzburg (2010b). *Studium der Schulmusik: Altersgrenze*. Retrieved December 10, 2010, from <http://www.hfm-wuerzburg.de/studium/studiengaenge/kuenstlerisches-lehramt-musik/studienberatung.html>
- Hochschule für Musik Würzburg (2011a). *Lehramt Musik an Gymnasien (Zweifach): Studienverlaufsplan*. Retrieved May 05, 2011, from <http://www.hfm-wuerzburg.de/studium/studiengaenge/kuenstlerisches-lehramt-musik/studienverlaufsplane.html>
- Hochschule für Musik Würzburg (2011b). *Lehramt Musik an Hauptschulen: Studienverlaufsplan*. Retrieved May 05, 2011, from <http://www.hfm-wuerzburg.de/studium/studiengaenge/kuenstlerisches-lehramt-musik/studienverlaufsplane.html>
- Hofstätter, A. M. (2002). Und wie geht es eigentlich den Musikschullehrern? Zur beruflichen Belastung und Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern. *Üben und Musizieren*, 19(2), 6–12.
- Holtmeyer, G. (1989). Musik an Volkshochschulen. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 173–183). Regensburg: Bosse.
- Huber, G. L. (2001). Möglichkeiten des kooperativen Lernens in der Grundschule. In H.-G. Roßbach, K. Nölle, & K. Czerwenka (Eds.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule* (pp. 32–45). Opladen: Leske und Budrich.
- Humphreys, J. T., May, W. V., & Nelson, D. J. (1992). Research on music ensembles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 651–668). New York, NY: Schirmer Books.
- Hutcherson, R. J. (1955). *Group instruction in piano: An investigation of the relative effectiveness of group and individual piano instruction at beginning level*. Dissertation, State University of Iowa.
- Ingenkamp, K., Petillon, H., & Weiß, M. (1985). *Klassengröße: je kleiner, desto besser? Forschungs- und Diskussionsstand zu Wirkungen der Klassenfrequenz*. Weinheim: Beltz.
- Istvanffy, T. (1996). Sind wir schon über den Berg? Kritische Gedanken zum instrumentalen Gruppenunterricht. *Üben und Musizieren*, 13(2), 29–30.

- Jackson, A. (1980). The effect of group size on individual achievement in beginning piano classes. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 162–166.
- Jäger, A. (2004). Es geht um die Zukunft unserer Kinder: Anmerkungen zu Markus Hebsachers Buch „Musikschulen in der Sackgasse?“. *Neue Musikzeitung*, 53(12), 30. Retrieved March 05, 2009, from <http://www.nmz.de/artikel/es-geht-um-die-zukunft-unserer-kinder>
- Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 59(3), 286–313.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Skon, L. (1979). Student achievement on different types of tasks under cooperative, competitive, and individualistic conditions. *Contemporary Educational Psychology*, 4(2), 99–106.
- Jørgensen, H. (1997). Time for practicing? High level music students' use of time for instrumental practicing. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 123–139). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgenson, H. (1998). Zeit zum Üben? Ausnutzung der Instrumentalübungszeiten bei Musikstudenten höherer Semester. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. Maas (Eds.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (pp. 147–167). Augsburg: Wißner.
- Jutras, P. J. (2006). The benefits of adult piano study as self-reported by selected adult piano students. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 97–110.
- Keraus, R. (1973). *An achievement study of private and class Suzuki violin instruction*. Dissertation, University of Rochester.
- Kestler, F. (2002). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kitzelmann, R. (1995). *Zu dritt am Klavier: Eine Klavierschule für den Gruppenunterricht mit drei Schülern ab 6 Jahre. Band 1*. Kassel: Bärenreiter.
- Kitzelmann, R. (1996). Gruppenunterricht für Tasteninstrumente: Klaviergruppenunterricht – Pädagogische Alternative mit Zukunft. In R. Mehlig (Ed.), *Erlebnis Lernen: Wie Musik lebendig wird. Dokumentation zum Musikschulkongress '95, Hamburg 12.-14.5.1995* (pp. 97–100). Bonn: VdM.
- Kleinen, G. (1989). Soziologie der Musikamateure. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 133–151). Regensburg: Bosse.
- Kleinschnittger, M. (2008). Mit der Gruppe etwas Neues wagen. *Üben und Musizieren*, 25(5), 23–27.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Klöckner, D. (1989). Instrumentalunterricht für Erwachsene. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 104–114). Regensburg: Bosse.
- Klöppel, R. (2003). *Die Kunst des Musizierens: Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*. Mainz: Schott.
- Klüppelholz, W. (1989). Motivation Erwachsener zum Instrumentalspiel. In G. Holtmeyer (Ed.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven* (pp. 115–122). Regensburg: Bosse.
- Klüppelholz, W. (1993). *Projekt Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen 1990-1992. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Bonn: VdM.

- Köhler, O. (1926). Kraftleistungen bei Einzel- und Gruppenarbeit. *Industrielle Psychotechnik*, 3, 274–282.
- Köhler, O. (1927). Über den Gruppenwirkungsgrad der menschlichen Körperarbeit und die Bedingungen optimaler Kollektivkraftreaktion. *Industrielle Psychotechnik*, 4, 209–226.
- Kopiez, R., & Lee, J. I. (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 8(1), 97–120.
- Kowal-Summek, L. (1993). Gruppenunterricht aus allgemeinpädagogischer und musikpädagogischer Sicht. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. Maas (Eds.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (pp. 156–169). Augsburg: Wißner.
- Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik: Eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner.
- Krampen, G., & Reichle, B. (2002). Frühes Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 319–350). Weinheim: Beltz.
- Lancaster, E. L., & Renfrow, K. D. (1999). *Alfred's Piano 101: An exciting group course for adults who want to play piano for fun*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Lang, C. (2009). *Zeitbudgetisierung im Studiengang künstlerisches Lehramt für Gymnasien an der Hochschule für Musik Würzburg*. Staatsexamensarbeit, Hochschule für Musik Würzburg.
- Lange, C. (2002). *Aspekte motorischen Lernens beim Maschineschreiben*. Retrieved July, 14, 2010, from <http://kyb.mpg.de/publications/pdfs/pdf2723.pdf>
- Lee, J. I. (2004). Towards a dynamic model of component skills involved in sight reading music. In S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.). *ICMPC8. Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition August 3-7, 2004 Evanston, IL, USA*. Adelaine: Causal productions.
- Lehmann, A. C. (2002). Erwachsene AnfängerInnen als „schwierige“ SchülerInnen. *Üben und Musizieren*, 19(6), 23–25.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (Eds.) (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I., & Stritzky, R. von (1995). *Leseverständnis und Lesegeohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, S. (2008). Zwischen Lust und Leistung: Rhythmus im instrumentalen Gruppenunterricht. *Üben und Musizieren*, 25(5), 18–22.
- Liebold, M. (2006). Was eine Geigerin von einem Slalomläufer lernen kann: Sportspezifische Strategien Mentalen Trainings beim Musizieren. *Üben und Musizieren*, 23(3), 8–17.
- Lindeman, C. A. (2004). *Pianolab: An introduction to class piano*. Belmont, CA: Thomson Schirmer.
- Lindenberger, U. (2002). Erwachsenenalter und Alter. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 350–391). Weinheim: Beltz.
- Linzenkirchner, P., & Eger-Harsch, G. (1995). *Gute Noten mit kritischen Anmerkungen: Wirkungsanalyse der Wettbewerbe „Jugend musiziert“ 1984 bis 1993. Dokumentation und Kommentierung*. Bonn: Deutscher Musikrat.
- Loritz, M. D. (1998). *Berufsbild und Berufsbewußtsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern: Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Augsburg: Wißner.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.

- Maas, G. (2005). Klassenmusizieren mit Keyboards. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Eds.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (pp. 451–460). Augsburg: Wißner.
- Maier, K., Ambühl-Caesar, G., & Schandry, R. (1994). *Entwicklungspsychophysiologie: Körperliche Indikatoren psychischer Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Mantel, G. (2004). Spiel doch locker! *Üben und Musizieren*, 21(3), 19–25.
- Marmet, O. (1999). *Ich und du und so weiter: Kleine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295.
- Martin Griffiths, M. (2004). *Tuning in: Wider opportunities in specialist instrumental tuition for pupils in Key Stage 2: An evaluation of pilot programmes in 12 local education authorities*. Manchester: Ofsted. Retrieved May 30, 2010, from [http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27354/Wider\\_opportunities\\_in\\_specialist\\_instrumental\\_tuition\\_for\\_pupils\\_in\\_Key\\_Stage\\_2\\_%28PDF\\_format%29.pdf](http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27354/Wider_opportunities_in_specialist_instrumental_tuition_for_pupils_in_Key_Stage_2_%28PDF_format%29.pdf)
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336.
- McVeigh, A. (2006). Man ist nie zu alt zum Lernen: Erwachsenenunterricht ist Teil meines Lebens: ermutigend und inspirierend. *Üben und Musizieren*, 23(2), 20–23.
- Mehlig, R. (Ed.) (1996). *Erlebnis Lernen: Wie Musik lebendig wird. Dokumentation zum Musikschulkongress '95, Hamburg 12.-14.5.1995*. Bonn: VdM.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science: The reward and communications systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–63.
- Metzger, C. (2010). ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In S. Mandel, M. Rutishauser, & E. Seiler Schiedt (Eds.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (pp. 287–302). Münster: Waxmann.
- Meyer, E. (2003). Lerngruppen brauchen geeignete Lerninstruktionen. In H. Gudjons (Ed.), *Handbuch Gruppenunterricht* (pp. 137–145). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2000). *Unterrichtsmethoden: II: Praxisband*. Frankfurt (Main): Cornelsen Scriptor.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Minkenberg, H. (2004). *Aspekte des Musikerlebens in Erwachsenenalter: Eine empirische Untersuchung. Vollständige Untersuchungsergebnisse*. Retrieved May 30, 2005, from <http://tww.fhduesseldorf.de/DOCS/FB/SOZPAD/minkenberg/stuff/musikerleben%20von%20erwachsenen.doc>
- Minkenberg, H. (2005). Musik – erst recht für Erwachsene: Eine empirische Untersuchung zum Musik-Erleben erwachsener Laienmusiker. *Neue Musikzeitung*, 54(3), 16. Retrieved March 10, 2009, from <http://www.nmz.de/artikel/musik-%E2%80%93-erst-recht-fuer-erwachsene>
- Möding, E., & Hofmann, G. (2010). Lampenfieber und Aufführungängste bei Kindern und Jugendlichen: Erhebungen zur Selbstwahrnehmung im Rahmen musikalischer Vortragssituationen. In N. Knolle (Ed.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (pp. 201–210). Essen: Die Blaue Eule.
- Mollat, K. (2009). *Großgruppenunterricht am Klavier: Eine neue Methode und ein Weg, in Musikschulen mit steigenden Schülerzahlen umzugehen*. Hamburg: Adlibri.
- Molsen, U., Leihenseder, M., & Stenger-Stein, G. (1996). *Klavierschule 2000*. Wilhelmshaven: Heinrichshafen.

- Mönig, M. (2005). *Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen: Darstellung, Hintergründe und Kritik*. Augsburg: Wißner.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 3–53). Weinheim: Beltz.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, *94*, 529–549.
- Moore, G. P. (1992). Piano Trills. *Music Perception*, *9*(3), 351–360.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 685–692). Weinheim: Beltz.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand: Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third international mathematics and science study“*. Chur: Rüegger.
- Mosler, K., & Savin, A. (2005a). Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium. *Das Hochschulwesen*, *53*(4), 144–150.
- Mosler, K., & Savin, A. (2005b). Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Hauptstudium. *Das Hochschulwesen*, *53*(5), 181–187.
- Müller, S. (2010). Klavierunterricht mit Erwachsenen aus der Sicht von Lehrenden: Ein Beitrag aus der Praxisforschung. *Diskussion Musikpädagogik*, *45*, 45–49.
- Münchener Volkshochschule (2010). *Musizieren: Herbst/Winter 2010/2011*. Retrieved October, 10, 2010, from [http://www.mvhs.de/3.1/mvhs.de/data/media/7191/hs10\\_musizieren.pdf](http://www.mvhs.de/3.1/mvhs.de/data/media/7191/hs10_musizieren.pdf)
- Naumann, S. (2002). Klavier-Workshop für erwachsene Wiedereinsteiger: Erfahrungen mit einem Unterrichtsangebot. *Üben und Musizieren*, *19*(3), 61–68.
- Nelson, D. J. (1983). String teaching and performance: A review of research findings. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *74*, 39–46.
- Neuhaus, D. (2007). „Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“: Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. In N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (pp. 287–304). Essen: Die Blaue Eule.
- Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, *33*, 30–40.
- Nolting, H.-P. (2008). Unterrichtsstörungen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 187–196). Göttingen: Hogrefe.
- Nowak, S. (2009, May). *Klavier-Lernen in Gruppen*. Vortrag auf dem Musikschulkongress 2009, Berlin. Retrieved August 17, 2010, from <http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk09/AG%2032.pdf>
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Olbrich, J., & Siebert, H. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Pabst, T. (2002). *Auf den Flügeln der Musik: Perspektiven für den Klavierunterricht mit Erwachsenen*. Augsburg: Wißner.
- Palmer, C. (1996). Anatomy of a performance: Sources of musical expression. *Music Perception*, *13*(3), 433–453.
- Pape, W., & Pickert, D. (1999). *Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik: Perspektiven musikalischer Sozialisation*. Frankfurt (Main): Lang.



- Parlitz, D., Peschel, T., & Altenmüller, E. (1998). Assessment of dynamic finger forces in pianists: Effects of training and expertise. *Journal of Biomechanics*, 31(11), 1063–1067.
- Pearsall, T. (1999). Upgrading student motivation and teaching effectiveness in college group piano classes. *Piano Pedagogy Forum*, 2(1). Retrieved May 17, 2009, from <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/2.1/2.1.PPFgp.html>
- Pehl, K., & Reitz, G. (2004). *Volkshochschul-Statistik: 42. Folge, Arbeitsjahr 2003*. Retrieved May 15, 2010, from [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/pehl03\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/pehl03_02.pdf)
- Petrat, N. (2001). *Psychologie des Instrumentalunterrichts*. Kassel: Bosse.
- Petrat, N. (2003). Wenn die Übepausen immer länger werden...: Von der Störanfälligkeit und Wartung musikalischer Lernprozesse. *Üben und Musizieren*, 20(1), 14–19.
- Pfeffer, M. (2006). Ausbildung für Musikberufe. In Deutscher Musikrat (Ed.), *Musik Almanach 2007/08: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland* (pp. 25–37). Regensburg: ConBrio.
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept: Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (pp. 239–253). Essen: Die Blaue Eule.
- Pickert, D. (1992). *Außerschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern: Eine sozialpsychologische Untersuchung*. Regensburg: Bosse.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Price, S. (1998). Group piano study: Teacher's agenda vs. students' agenda. *Piano Pedagogy Forum*, 1(2). Retrieved December 10, 2010, from <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/1.2/1.2.PPFgp.html>
- Rainbow, B. (1990). Johann Bernhard Logier and the chiroplast controversy. *The Musical Times*, 131(1766), 193–196.
- Rechtien, W. (1999). *Angewandte Gruppendynamik: Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Beltz.
- Regenspurger, K., Seidel, E. J., Fischer, A., & Günther, P. (2011). Kurzer Atmen und langer Fuß: Methoden und Konzepte zur Prophylaxe und Behandlung musikerspezifischer Beschwerden. *Üben und Musizieren*, 28(2), 6–11.
- Reichart, E., & Huntemann, H. (2009). *Volkshochschul-Statistik 2008: 47. Folge, Arbeitsjahr 2008*. Retrieved May 15, 2010, from <http://www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf>
- Reichenbach, R. (2010). Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In J. Frank & U. Hallwirth (Eds.), *Heterogenität bejahren. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen* (pp. 33–48). Münster: Waxmann.
- Reimers, A. (2006). Laienmusizieren. In Deutscher Musikrat (Ed.), *Musik Almanach 2007/08: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland* (pp. 38–50). Regensburg: ConBrio.
- Reiserer, M., & Mandl, H. (2002). Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 923–939). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, C. (Ed.) (1993). *Instrumental- und Vokalpädagogik 2: Einzelfächer*. Kassel: Bärenreiter.
- Richter, R. (2005). Vielfalt als Chance: Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. In B. Behrendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (pp. 1–15). Berlin: Raabe.

- Rogers, W. F. (1974). *The effect of group and individual piano instruction on selected aspects of musical achievement*. Dissertation, Columbia University.
- Rohlf, E. (2002). Instrumentales Laienmusizieren. In Deutscher Musikrat (Ed.), *Musik-Almanach 2004/05: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland* (pp. 36–44). Regensburg: Bosse.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Roske, M. (1993). Umriss einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik. In C. Richter (Ed.), *Instrumental- und Vokalpädagogik: Grundlagen* (pp. 158–196). Kassel: Bärenreiter.
- Roth, K., & Winter, R. (1994). Entwicklung koordinativer Fähigkeiten. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Eds.), *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (pp. 191–216). Schorndorf: Hofmann.
- Rutkowski, J. (1996). The effectiveness of individual/small group singing activities on kindergartners' use of singing voice and developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 353–368.
- Sader, M. (2008). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim: Juventa.
- Saldern, M. von (2006). Klassengröße. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 327–333). Weinheim: Beltz.
- Schaeffer, J. E. (1975). More Music for More Students: Broadening the Base of Involvement. *NASSP Bulletin*, 59(393), 18–22.
- Schaller, K. (1995). Allein oder mit anderen? Sozialformen des Unterrichts auf dem Prüfstand ihrer Effizienz. *Üben und Musizieren*, 12(1), 13–17.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Ed.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (pp. 78–93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schlemmer, K. B. (2008). Absolutes Hören. In H. Bruhn, R. Kopiez, & A. C. Lehmann (Eds.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (pp. 490–498). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schleuter, S. L. (1993). The relationship of AMMA scores to sight-singing, dictation, and SAT scores of university music majors. *Contributions to Music Education*, 20, 57–63.
- Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., & Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 138–153.
- Schmidtbleicher, D. (1994). Entwicklung der Kraft und der Schnelligkeit. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Eds.), *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (pp. 129–150). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Köngernheim, W. (1994). Gruppenunterricht am Klavier: Projekt der Akademie für Musikpädagogik Mainz in Zusammenarbeit mit dem Verband deutscher Musikschulen. *Üben und Musizieren*, 11(5), 3–8.
- Schmidt-Köngernheim, W. (2000). Gruppenunterricht ja – aber wie? Zur Problematik der Gruppendidaktik und des Anfangsunterrichts. *Üben und Musizieren*, 17(6), 56–61.
- Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg.
- Schulmeistrat, S. (2009). *Musikausbildungsstätten: Musikhochschulen, Konservatorien bzw. Musikakademien und Kirchenmusikhochschulen*. Retrieved April 15, 2010, from <http://www.miz.org/artikel/ausbildungsstaetten1.pdf>
- Schultz-Greiner, R. (1996). Streicherklassenunterricht: Ein Beitrag zur Methodik des Instrumentalen Gruppenunterrichts. *Üben und Musizieren*, 13(4), 12–18.
- Schwane, U. (2000). Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. In R. Knoll & W. Lohmann (Eds.), *Instrumentaler Gruppenunterricht an den*

- Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt* (pp. 11–216). Essen: Die Blaue Eule.
- Schwippert, K. (2001). *Optimalklassen: mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster: Waxmann.
- Seipp, N. (1976). *A comparison of class and private music instruction*. Dissertation, West Virginia University.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shender, M. (1998). *An evaluation of the effectiveness of a group piano program using electronic keyboard and computer technology*. Dissertation, Columbia University.
- Shugert, J. M. (1969). *An experimental investigation of heterogeneous class and private methods of instruction with beginning instrumental music students*. Dissertation, University of Illinois.
- Siebenaler, D. J. (2006). Training teachers with little or no music background: Too little, too late? *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(1), 14–22.
- Sowa, G. (1973). *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800-1843): Pläne, Realisierung und zeitgenössische Kritik*. Regensburg: Bosse.
- Spiekermann, R. (2009). *Erwachsene im Instrumentalunterricht: Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne*. Mainz: Schott Music.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Spitzer, M. (2003). *Musik im Kopf: Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (2010). *Studien- und Prüfungsordnung für den Modularisierten Studiengang Schulmusik: Studienpläne*. Retrieved May 05, 2011, from [http://www.mh-stuttgart.de/uploads/media/Schulmusik\\_\\_Modularisiert\\_\\_Studienplaene\\_\\_07.12.10\\_.pdf](http://www.mh-stuttgart.de/uploads/media/Schulmusik__Modularisiert__Studienplaene__07.12.10_.pdf)
- Stahl, E. (2002). *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Hoher Anteil der Studienanfängerinnen bei Lehramt, Erziehung und Gesundheit*. Pressemitteilung vom 25.04.2006, Bonn. Retrieved April 15, 2009, from [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2006/PD06\\_\\_017\\_\\_p002.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2006/PD06__017__p002.psml)
- Statistisches Bundesamt (2009). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen: Wintersemester 2008/2009*, Wiesbaden: Author. Retrieved April 15, 2011, from <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410107004.property=file.pdf>
- Stevens, K. (1989). Interaction: The hidden key to success in group piano teaching. *International Journal of Music Education*, 13(1), 3–10.
- Strauß, M. (2003, May). *Spaß und Anspruch im Gitarrenunterricht*. Vortrag auf dem Musikschulkongress 2003, Hannover. Retrieved April 15, 2011 from <http://www.musikschulen.de/projekte/musikschulkongress/mk03/ag29/index.html>
- Stroebe, W., Diehl, M., & Abakoumkin, G. (1996). Social compensation and the Köhler effect: Toward a theoretical explanation of motivation and gains in group productivity. In E. H. Witte & J. H. Davis (Eds.), *Understanding group behavior: Small group processes and interpersonal relations* (pp. 37–66). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Strzoda, C., & Zinnecker, J. (1996). Das persönliche Zeitbudget zwischen 13 und 30. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics, & J. Zinnecker (Eds.), *Jungsein in Deutschland: Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996* (pp. 281–300). Opladen: Leske und Budrich.
- Suchor, V. (1977). The influence of personality composition on student performance, interaction, and perception in applied piano groups. *Journal of Research in Music Education*, 25(3), 171–183.
- Swank, P. R., Taylor, R. D., Brady, M. P., Cooley, R., & Freiberg, H. J. (1989). Outcomes of grouping students in mainstreamed middle school classrooms. *NASSP Bulletin*, 73(516), 62–66.
- Telle, K. (1995). Gruppenunterricht und kein Ende ...: Eine Zwischenbilanz. *Üben und Musizieren*, 12(5), 17–19.
- Theilig, S. (2002). Berufskrankheiten bei Musikpädagogen? „Aber die üben doch überhaupt nicht!“ *Üben und Musizieren*, 19(6), 32–38.
- Thompson, K. (1984). An analysis of group instrumental teaching. *British Journal of Music Education*, 1(2), 153–171.
- Tillmann, K.-J. (2007, March). *Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem*. Vortrag auf der Didacta 2007, Köln. Retrieved June 15, 2010, from [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren\\_und\\_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet\\_selektion\\_auch\\_GSOR071230\\_\\_1\\_\\_1\\_.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230__1__1_.pdf)
- Trautwein, U. (2008). Hausaufgaben. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 563–573). Göttingen: Hogrefe.
- Türk-Espitalier, A. (2006). Musiker üben. Sportler trainieren?! Ergänzung des instrumentalen Übens durch sportliches Training. Auswirkungen, Möglichkeiten und Grenzen. *Üben und Musizieren*, 23(3), 13–17.
- Ulrich, S., & Lehmann, A. C. (2011). „Da konnte ich mich völlig zurückziehen. Es brauchte mich nicht“ – Eine Tagebuchstudie zur beruflichen Zufriedenheit und Professionalisierung von Lehrkräften im Instrumentalen Gruppenunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–28. Retrieved April 26, 2011, from [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=47&path\[\]=107](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=47&path[]=107)
- Universität München (2011). *Informationsblatt Didaktikfach Musik. Lehramt Hauptschule*. Retrieved May 05, 2011, from [http://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/infomationsblatt\\_hs.pdf](http://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/infomationsblatt_hs.pdf)
- Universität Würzburg (2004). *Firma Yamaha fördert Würzburger Musikpädagogen*. Pressemitteilung vom 25.02.2004, Würzburg. Retrieved April 15, 2011, from <http://idw-online.de/pages/de/news80652>
- Universität Würzburg (2011). *BA Didaktikfach Musik Grundschule: Möglicher Studienverlaufsplan ohne Vertiefungsmodul*. Retrieved May 05, 2011, from [http://www.musikpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/04070200/\\_temp\\_/SVP\\_\\_reg\\_\\_BAMA\\_LA\\_GS\\_SVP\\_2010\\_-03-25\\_regul\\_\\_9500\\_nr.pdf](http://www.musikpaedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/04070200/_temp_/SVP__reg__BAMA_LA_GS_SVP_2010_-03-25_regul__9500_nr.pdf)
- Uszler, M. (1992). Research on the teaching of keyboard music. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 584–593). New York, NY: Schirmer Books.
- VdM (1981). *Die Musikschulen in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin-West: 1980*. Bonn: Author.
- VdM (1986). *Die Musikschulen in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin-West: 1985*. Bonn: Author.

- VdM (1991). *Die Musikschulen in der Bundesrepublik Deutschland: 1990*. Bonn: Author.
- VdM (1995). Leitgedanken zum instrumentalen und vokalen Gruppenunterricht. In R. Mehlig (Ed.), *Gruppenunterricht an Musikschulen* (p. 10). Bonn: Author.
- VdM (1996). *Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland: 1995*. Bonn: Author.
- VdM (2001). *Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland: 2000*. Bonn: Author.
- VdM (2004). *Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland: 2003*. Bonn: Author.
- VdM (2009). *VdM-Jahresbericht: Themenschwerpunkte und statistische Daten 2008*. Bonn: Author.
- Veldman, D. J., & Sanford, J. P. (1984). The influence of class ability level on student achievement and classroom behavior. *American Educational Research Journal*, 21(3), 629–644.
- Vetter, H.-J. (Ed.) (1977). *Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht in Musikschulen: Dokumentation zum Musikschulkongress '75, Hamburg 28.2.-2.3.1975*. Regensburg: Bosse.
- VHS Würzburg (2003). *Programm September 2003 bis Februar 2004*. München: Bayerischer Volkshochschulverband.
- VHS Würzburg (2010). *Programm September 2010 bis Februar 2011*. München: Bayerischer Volkshochschulverband.
- Viebahn, P. (2010). Differentielle Hochschuldidaktik: Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht. In B. Behrendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (pp. 1–29). Berlin: Raabe.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134–153.
- Waa, L. R. (1965). *An experimental study of class and private methods of instruction in instrumental music*. Dissertation, University of Illinois.
- Wahren, H.-K. E. (1994). *Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen*. Berlin: De Gruyter.
- Weber, B., & Hertel, G. (2007). Motivation gains of inferior group members: A meta-analytical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 973–993.
- Weerts, R. (1992). Research on the teaching of instrumental music. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 577–583). New York, NY: Schirmer Books.
- Weidenbach, V. (1994). Technology teaching the teacher: A study of keyboard instructional praxis in a computer-based learning environment. *Research Studies in Music Education*, 3(3), 44–53.
- Weigele, K. K. (1998). *Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen*. Augsburg: Wißner.
- Weinmann-Lutz, B. (2006). „Jetzt noch studieren...“: *Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Wellenreuther, M. (2005, May). *Empirisch geprüfte Modelle des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht*. Vortrag auf der Didacta 2005, Stuttgart. Retrieved April 15, 2010, from [www.vds-bildungsmedien.de/...zur.../dokumentation-symposium-2005.pdf](http://www.vds-bildungsmedien.de/...zur.../dokumentation-symposium-2005.pdf)
- Weng, A. (1992). *Instrumentalunterricht im Erwachsenenalter: Aspekte zur Theorie und Praxis unter Berücksichtigung von Musikschularbeit in Nordrhein-Westfalen*. Staatsexamensarbeit, Musikhochschule Köln.

- Werner, I., Fürst, C., & Kloibmüller, M. (2006). Erwachsene ans Instrument: Lebenslanges Lernen an Musikschulen. Ein EU-Projekt erforscht den Erwachsenenunterricht. *Üben und Musizieren*, 23(2), 16–19.
- Westermann, R. (2006). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 756–763). Weinheim: Beltz.
- Wiedemann, H. (2003). *Erwachsenen-Instrumentalunterricht am Beispiel Klavier*. Retrieved May 10, 2011, from [http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat\\_ag03.pdf](http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat_ag03.pdf)
- Wilberg, S., & Rost, D. H. (1999). Grosse Klassen – kleine Leistung? Klassenstärken und Geschichtskennntnisse in fünfzehn Ländern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(3), 138–143.
- Williams, K. (2002). Attrition in applied music study: Three retrospective case studies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21(1), 1–9.
- Winter, R., & Hartmann, C. (1998). Die motorische Entwicklung des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter. In K. Meinel & G. Schnabel (Eds.), *Bewegungslehre Sportmotorik: Abriß einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (pp. 237–349). Berlin: Sportverlag.
- Winzen, A. (1993). Musiklernen im Erwachsenenalter: Bericht über eine Untersuchung an der VHS Köln. In M. L. Schulten (Ed.), *Musikvermittlung als Beruf* (pp. 185–194). Essen: Die Blaue Eule.
- Witte, E. H. (1989). Köhler rediscovered: The anti-Ringelmann effect. *European Journal of Social Psychology*, 19(2), 147–154.
- Witte, E. H. (2001). *Der Köhler-Effekt: Begriffsbestimmung, seine empirische Überprüfung und ein theoretisches Konzept*. Hamburg: Universität Hamburg. Retrieved May 18, 2011, from <http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fb16/absozpsy/HAFOS-36.pdf>
- Wolters, G. (1999). ...von wegen eintönig! Die Wiederentdeckung vergessener Unterrichtsformen. *Üben und Musizieren*, 13(4), 20–23.
- Wristen, B. (2005). *Demographics and motivation of adult group piano students*. Lincoln: University of Nebraska. Retrieved May 26, 2009, from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=musicfacpub>
- Wulf, G., Shea, C. H., & Wright, D. L. (1998). Möglichkeiten der Effektivierung des Übens in der Musik aus der Sicht der motorischen Lernforschung. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. Maas (Eds.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (pp. 208–220). Augsburg: Wißner.
- Wüstenhube, B. (2008). Wie samma? Guat samma! Die vier Saiten des Gruppenunterrichts. *Üben und Musizieren*, 25(5), 12–17.
- Zach, A. (2006). *Kommunale und private Musikschulen in Deutschland: Wirtschaftliche und pädagogische Aspekte der Musikschularbeit*. Berlin: Frank und Timme.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation: A solution is suggested for an old unresolved social psychological problem. *Science*, 149(3681), 269–274.
- Zdechlik, L. (2003a). Ann Milliman Gipson group teaching presentation: Facilitating group interaction within the piano class. *Piano Pedagogy Forum*, 6(1). Retrieved May 26, 2009, from <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/6.1/6.1.PPFgipson.html>
- Zdechlik, L. (2003b). Michelle Conda group teaching presentation: Teaching popular chording in the group piano setting. *Piano Pedagogy Forum*, 6(1). Retrieved May 26, 2009, from <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/6.1/6.1.PPFconda.html>
- Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

# Anhang

## Fragebogen zur musikalischen Biographie

Name:.....

Studienfach, Semester.....

Geburtsjahr .....

B1. Welche Instrumente spielen Sie oder haben Sie gespielt? Bitte beginnen Sie mit dem Hauptinstrument.

- Instrument 1 .....
- Instrument 2 .....
- Instrument 3 .....
- Instrument 4 .....

B2. Wie lange hatten Sie Unterricht? Bitte Jahreszahlen (von .. bis) mit Pausen angeben.

- Instrument 1 .....
- Instrument 2 .....
- Instrument 3 .....
- Instrument 4 .....

B3. Wie lange haben Sie regelmäßig geübt? Bitte Jahreszahlen (von .. bis) mit Pausen angeben.

- Instrument 1 .....
- Instrument 2 .....
- Instrument 3 .....
- Instrument 4 .....



B4. Wo hatten Sie Unterricht (z.B. Privatlehrer, Musikschule, Verein, autodidaktisch)?

- Instrument 1 .....
- Instrument 2 .....
- Instrument 3 .....
- Instrument 4 .....

B5. Hatten Sie alleine, zu zweit oder in einer Gruppe Unterricht? (Mehrfachnennungen möglich)

- Instrument 1       alleine       zu zweit       3 oder mehr Schüler
- Instrument 2       alleine       zu zweit       3 oder mehr Schüler
- Instrument 3       alleine       zu zweit       3 oder mehr Schüler
- Instrument 4       alleine       zu zweit       3 oder mehr Schüler

B6a. Was waren die zwei schwierigsten Stücke, die Sie auf Instrument 1 gespielt haben?

- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....
- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....

B6b. Was waren die zwei schwierigsten Stücke, die Sie auf Instrument 2 gespielt haben?

- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....
- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....

B6c. Was waren die zwei schwierigsten Stücke, die Sie auf Instrument 3 gespielt haben?

- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....
- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....

B6d. Was waren die zwei schwierigsten Stücke, die Sie auf Instrument 4 gespielt haben?

- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....
- Titel / Komponist: .....
- Wann gespielt? .....

B7. Wie oft spielen Sie heute das Instrument?

Instrument 1

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Täglich, fast täglich | <input type="checkbox"/> 1-2mal die Woche                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Monat       | <input type="checkbox"/> Mehrmals im Jahr                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Jahr        | <input type="checkbox"/> Ich spiele das Instrument nicht mehr |

Instrument 2

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Täglich, fast täglich | <input type="checkbox"/> 1-2mal die Woche                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Monat       | <input type="checkbox"/> Mehrmals im Jahr                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Jahr        | <input type="checkbox"/> Ich spiele das Instrument nicht mehr |

Instrument 3

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Täglich, fast täglich | <input type="checkbox"/> 1-2mal die Woche                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Monat       | <input type="checkbox"/> Mehrmals im Jahr                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Jahr        | <input type="checkbox"/> Ich spiele das Instrument nicht mehr |

---

Instrument 4

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Täglich, fast täglich | <input type="checkbox"/> 1-2mal die Woche                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Monat       | <input type="checkbox"/> Mehrmals im Jahr                     |
| <input type="checkbox"/> 1-2mal im Jahr        | <input type="checkbox"/> Ich spiele das Instrument nicht mehr |

B6. Musizieren Sie zur Zeit in einem Ensemble? (Mehrfachnennungen möglich)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Orchester                | <input type="checkbox"/> Band                |
| <input type="checkbox"/> Blaskapelle              | <input type="checkbox"/> Chor, Gesangsverein |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar..... |  |

B7. Erteilen Sie selbst Instrumental- oder Gesangsunterricht?

- Nein
  - Ja, ich gebe Gesangsunterricht, und zwar für.....
  - Ja, ich gebe Instrumentalunterricht, und zwar für.....
- Ich erteile  Einzelunterricht,  
 Partnerunterricht (zwei Schüler)  
 Gruppenunterricht (3 oder mehr Schüler)

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT

# Übetagebuch

Name .....

Übeplan für die Woche ab .....

Tag	Übe-Zeit (von-bis)	Nicht geübt, weil	Wie viel Spaß hat das Üben gemacht?
<i>Mittwoch</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️
<i>Donnerstag</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️
<i>Freitag</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️
<i>Samstag</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️
<i>Sonntag</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️
<i>Montag</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️
<i>Dienstag</i>			😊😊    😊    😐    ☹️    ☹️☹️

Was haben Sie diese Woche geübt?

.....

.....

.....

Kommentare, Probleme, etc.

.....

.....

.....

.....

## Fragebogen zum Kursende

Liebe Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer,

Sie haben nun ein bzw. zwei Semester am Forschungsprojekt „Unterrichtspraktisches Spiel: Instrumentaler Gruppenunterricht mit Erwachsenen“ teilgenommen. Da unser Projekt dazu beitragen soll, die Möglichkeiten und Grenzen des Instrumentalen Gruppenunterrichts im Hochschulbereich zu untersuchen, ist uns Ihr Urteil als Kursteilnehmer sehr wichtig. Es wäre daher schön, wenn Sie sich ein paar Minuten Zeit nehmen würden, um diesen Fragebogen zu beantworten. Wir danken bereits jetzt für Ihre Mitarbeit und wünschen Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen.

Sonja Winkler & Prof. Dr. Andreas Lehmann

F1. Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet? (Mehrfachnennungen möglich)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Scheinerwerb                   | <input type="checkbox"/> Interesse am Klavierspielen                    |
| <input type="checkbox"/> Vorbereitung auf den Beruf     | <input type="checkbox"/> Interesse am Gruppenunterricht                 |
| <input type="checkbox"/> Interesse am Forschungsprojekt | <input type="checkbox"/> Keine Möglichkeit für Klaviereinzelnunterricht |
| <input type="checkbox"/> Sonstige Gründe, und zwar..... |   |

F2. Wie fanden Sie die Stücke, die Sie im Unterricht gelernt haben?

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F3. Wie fanden Sie die Übungs-CD?

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F4. Hat Ihnen der Unterricht Spaß gemacht?

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

5. Wie ist es Ihnen beim Üben hinsichtlich folgender Aspekte ergangen?

F5a. Motivation zum Üben

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F5b. Regelmäßigkeit des Übens

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F5c. Konzentration beim Üben

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F5d. Umsetzung des Gelernten zu Hause



F6. Haben Sie sich normalerweise auf die nächste Kursstunde gefreut?

- ja       eher ja       unentschieden       eher nein       nein

F7. War Ihnen im Unterricht langweilig?

- sehr oft       oft       manchmal       selten       nie

F8. Haben Sie sich im Unterricht überfordert gefühlt?

- sehr oft       oft       manchmal       selten       nie

F9. Haben Sie sich im Unterricht unterfordert gefühlt?

- sehr oft       oft       manchmal       selten       nie

F10. Was haben Sie im Unterricht gerne gemacht (Mehrfachnennungen möglich)?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mit den anderen zusammen spielen | <input type="checkbox"/> alleine vorspielen |
| <input type="checkbox"/> Noten lernen                     | <input type="checkbox"/> transponieren      |
| <input type="checkbox"/> den anderen zuhören              | <input type="checkbox"/> Musiktheorie       |
| <input type="checkbox"/> dem Lehrer beim Spielen zuhören  | <input type="checkbox"/> Liedbegleitung     |
| <input type="checkbox"/> singen                           | <input type="checkbox"/> Ensemblestücke     |
| <input type="checkbox"/> Improvisation                    |   |
| <input type="checkbox"/> etwas anderes.....               |   |

F11. Was haben Sie persönlich als positiv am Instrumentalen Gruppenunterricht empfunden?

.....

.....

.....

.....

F12. Was haben Sie im Unterricht nicht gerne gemacht (Mehrfachnennungen möglich)?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mit den anderen zusammen spielen | <input type="checkbox"/> alleine vorspielen |
| <input type="checkbox"/> Noten lernen                     | <input type="checkbox"/> transponieren      |
| <input type="checkbox"/> den anderen zuhören              | <input type="checkbox"/> Musiktheorie       |
| <input type="checkbox"/> dem Lehrer beim Spielen zuhören  | <input type="checkbox"/> Liedbegleitung     |
| <input type="checkbox"/> singen                           | <input type="checkbox"/> Ensemblestücke     |
| <input type="checkbox"/> Improvisation                    |   |
| <input type="checkbox"/> etwas anderes.....               |   |

F13. Was haben Sie persönlich als nachteilig oder störend am Instrumentalen Gruppenunterricht empfunden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

F14. Mit wie vielen Studierenden hätten Sie am liebsten Unterricht im Schulpraktischen Spiel?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mit weniger Studenten als jetzt, und zwar mit..... | <input type="checkbox"/> mit mehr Studenten, und zwar mit..... |
| <input type="checkbox"/> ich möchte am liebsten Einzelunterricht haben      | <input type="checkbox"/> ich fand es gut, so wie es war        |

F15. Wie fanden Sie Ihre Gruppenmitglieder?

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F16. Halten Sie sich selbst für einen guten Musiker?

😊😊                      😊                      😐                      😞                      😞😞

F17. Was glauben Sie, spielen Sie besser, schlechter oder genauso gut wie Ihre Gruppenmitglieder?

- |                                      |                                      |                                      |  |  |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Viel besser | <input type="checkbox"/> eher besser | <input type="checkbox"/> genauso gut | <input type="checkbox"/> eher schlechter | <input type="checkbox"/> viel schlechter |
| <input type="checkbox"/> weiß nicht  |                                      |                                      |  |  |





F22. Haben Sie Verbesserungs- oder Änderungsvorschläge?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

F23. Würden Sie gern an einem Fortsetzungskurs teilnehmen? (dies ist keine Anmeldung für das Sommersemester!)

- ja                       nein                       weiß noch nicht

F24. Gibt es sonst noch etwas, was Sie mitteilen möchten? Wünsche, Kritik, Kommentare, Anmerkungen

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME

## Interview-Leitfaden

1. Wie haben Sie das Lernen in der Gruppe erlebt?
2. Was hat Ihnen gefallen? Warum?
3. Gibt es etwas, was Sie am Gruppenunterricht gestört hat?
4. Wie war es mit Lampenfieber aus?
5. Haben Sie im Unterricht gelangweilt? Wann und warum?
6. Was haben Sie gemacht, wenn die anderen vorspielen bzw. in Wartezeiten?
7. Haben Sie sich überfordert gefühlt? Oder gebremst?
8. Wie empfanden Sie die Gruppengröße? Kleiner/größer
9. Wie hat das Üben geklappt? Hatten Sie die nötige Motivation zum Üben?
10. Hatten Sie das Gefühl im GU mehr zu üben als im EU oder eher weniger? Warum?
11. Was bereitete Ihnen beim Üben / Klavier spielen die meisten Probleme?
12. Haben Sie mit jemandem aus der Gruppe zusammen geübt? Wie oft, wie hat das geklappt?
13. Würden Sie sich zutrauen das Erlernte im Unterricht zu nutzen, d.h. auch auf andere Stücke zu übertragen?
14. Wie sind Sie mit dem Konzept (Tetrachorde) zurechtgekommen?
15. Glauben Sie, dass Sie auch nach dem Kurs weiter üben werden?
16. Wo besteht Ihrer Meinung nach noch Nachholbedarf? Was hätten Sie gerne noch gelernt?
17. Sind Sie mit Ihrem Lernfortschritt zufrieden?
18. NUR FÜR ZWEITSEMESTER: Wie hat Ihnen der Fortgeschrittenkurs im Gegensatz zum ersten Semester gefallen (14-täglicher Rhythmus, 90 Minuten, andere Inhalte, andere Gruppenmitglieder etc.)?
19. NUR FÜR TEILNEHMER, DIE AUCH AKTUELL EINZELUNTERRICHT AM KLAVIER HABEN: Im Vergleich zum Einzelunterricht: Wie beurteilen Sie Ihren Lernfortschritt im Gruppenunterricht (haben Sie mehr oder weniger gelernt), üben Sie für den Gruppenunterricht mehr oder weniger? Warum?

## Lehrerevaluation

Veranstaltung..... Datum:.....

Mit den folgenden Fragen werden Sie gebeten, eine kurze Beurteilung der von Ihnen besuchten Lehrveranstaltung **aus Ihrer persönlichen Sicht** zu geben. Die Beurteilung soll nach Schulnoten vorgenommen werden (1 = sehr gut; 2 = gut; 3 = befriedigend, 4 = ausreichend; 5 = mangelhaft; 6 = ungenügend). Ihre Beurteilung ist vollkommen **anonym** und soll helfen, die Qualität der Lehrer zu sichern und die Gestaltung der Lehrveranstaltungen zu verbessern.

L1. Vermittlung von Information und Wissen	1	2	3	4	5	6
L2. Vorbereitung des Dozenten	1	2	3	4	5	6
L3. Didaktische Aufbereitung	1	2	3	4	5	6
L4. Sachkompetenz des Dozenten	1	2	3	4	5	6
L5. Fähigkeit zur Motivierung der Teilnehmer	1	2	3	4	5	6
L6. Freundlichkeit des Dozenten	1	2	3	4	5	6
L7. Fähigkeit, unterschiedliche Niveaus zu berücksichtigen	1	2	3	4	5	6
L8. Eingehen auf Fragen der Studierenden	1	2	3	4	5	6
L9. Gruppenführung	1	2	3	4	5	6
L10. Fähigkeit, die Teilnehmer zur Zusammenarbeit anzuregen	1	2	3	4	5	6
L11. Schaffung einer angstfreien Unterrichts Atmosphäre	1	2	3	4	5	6
L12. Gesamtnote der Lehrveranstaltung	1	2	3	4	5	6

L13. Hat diese Lehrveranstaltung Ihren Erwartungen entsprochen?

- voll und ganz     
 überwiegend     
 eher weniger     
 überhaupt nicht

L14. Würden Sie Ihren Kommilitonen den Besuch dieser Lehrveranstaltung empfehlen?

- ja     
 vielleicht     
 nein

VIELEN DANK FÜR IHRE HILFE

## Fragebogen zum musikalischen Selbstkonzept

Name ..... Datum .....

Hauptinstrument .....

Wie schätzen Sie Ihre musikalischen Fähigkeiten ein? Markieren Sie für jedes angegebene Kriterium die entsprechende Ziffer.

	schlecht						ausgezeichnet
S1: Allgemeiner Spielstandard	1	2	3	4	5	6	7
S2: Natürliche Begabung oder Talent	1	2	3	4	5	6	7
S3: Notenlesen	1	2	3	4	5	6	7
S4: Technisches Können	1	2	3	4	5	6	7
S5: Rhythmische Genauigkeit	1	2	3	4	5	6	7
S6: Vor anderen etwas vorspielen	1	2	3	4	5	6	7
S7: Fertigwerden mit Lampenfieber	1	2	3	4	5	6	7
S8: Fähigkeit, auswendig zu lernen	1	2	3	4	5	6	7
S9: Fähigkeit, sauber vom Blatt zu spielen	1	2	3	4	5	6	7
S10: Fähigkeit, im Tempo vom Blatt zu spielen	1	2	3	4	5	6	7
S11: Improvisieren	1	2	3	4	5	6	7
S12: Transponieren	1	2	3	4	5	6	7
S13: Fähigkeit, ein Lied zu begleiten	1	2	3	4	5	6	7
S14: Fähigkeit, spontan etwas ohne Noten zu spielen	1	2	3	4	5	6	7
S15: Musikalität	1	2	3	4	5	6	7
S16: Musiktheoretische Kenntnisse	1	2	3	4	5	6	7
S17: Lust zu Musizieren	1	2	3	4	5	6	7
S18: Quantität des Übens	1	2	3	4	5	6	7
S19: Effektivität des Übens	1	2	3	4	5	6	7
S20: Durchhaltevermögen	1	2	3	4	5	6	7

**Triller-Test (excel-sheet)**

Note	Source	On	Off	Length	Velocity	Pitch	Octave	<b>ON(x+1) – ON(x)</b>
1	Tp_28.mid	3,879	4,067	0,188	61	C	5	
2	Tp_28.mid	4,067	4,204	0,138	52	D	5	<b>0,188</b>
3	Tp_28.mid	4,221	4,371	0,150	52	C	5	<b>0,154</b>
4	Tp_28.mid	4,371	4,500	0,129	61	D	5	<b>0,150</b>
5	Tp_28.mid	4,521	4,683	0,163	52	C	5	<b>0,150</b>
6	Tp_28.mid	4,679	4,825	0,146	54	D	5	<b>0,158</b>
7	Tp_28.mid	4,838	4,996	0,158	55	C	5	<b>0,159</b>
8	Tp_28.mid	4,996	5,146	0,150	65	D	5	<b>0,158</b>
9	Tp_28.mid	5,163	5,338	0,175	55	C	5	<b>0,167</b>
10	Tp_28.mid	5,325	5,463	0,138	52	D	5	<b>0,162</b>
11	Tp_28.mid	5,463	5,654	0,192	41	C	5	<b>0,138</b>
12	Tp_28.mid	5,642	5,771	0,129	51	D	5	<b>0,179</b>
13	Tp_28.mid	5,783	5,954	0,171	54	C	5	<b>0,141</b>
14	Tp_28.mid	5,946	6,088	0,142	57	D	5	<b>0,163</b>
15	Tp_28.mid	6,092	6,263	0,171	56	C	5	<b>0,146</b>
16	Tp_28.mid	6,254	6,404	0,150	63	D	5	<b>0,162</b>
17	Tp_28.mid	6,413	6,596	0,183	61	C	5	<b>0,159</b>
18	Tp_28.mid	6,579	6,717	0,138	57	D	5	<b>0,166</b>
19	Tp_28.mid	6,708	6,913	0,204	56	C	5	<b>0,129</b>
20	Tp_28.mid	6,896	7,042	0,146	57	D	5	<b>0,188</b>
21	Tp_28.mid	7,029	7,208	0,179	44	C	5	<b>0,133</b>
22	Tp_28.mid	7,200	7,350	0,150	57	D	5	<b>0,171</b>
23	Tp_28.mid	7,350	7,525	0,175	45	C	5	<b>0,150</b>
24	Tp_28.mid	7,517	7,675	0,158	61	D	5	<b>0,167</b>
25	Tp_28.mid	7,692	7,842	0,150	61	C	5	<b>0,175</b>
26	Tp_28.mid	7,846	7,992	0,146	61	D	5	<b>0,154</b>
27	Tp_28.mid	8,004	8,196	0,192	64	C	5	<b>0,158</b>
28	Tp_28.mid	8,175	8,325	0,150	47	D	5	<b>0,171</b>
29	Tp_28.mid	8,333	8,529	0,196	54	C	5	<b>0,158</b>
30	Tp_28.mid	8,504	8,650	0,146	46	D	5	<b>0,171</b>
31	Tp_28.mid	8,650	8,858	0,208	52	C	5	<b>0,146</b>
32	Tp_28.mid	8,829	8,988	0,158	58	D	5	<b>0,179</b>
33	Tp_28.mid	8,988	9,200	0,213	61	C	5	<b>0,159</b>
34	Tp_28.mid	9,167	9,308	0,142	52	D	5	<b>0,179</b>
35	Tp_28.mid	9,308	9,496	0,188	55	C	5	<b>0,141</b>
36	Tp_28.mid	9,488	9,625	0,138	56	D	5	<b>0,180</b>
37	Tp_28.mid	9,629	9,821	0,192	50	C	5	<b>0,141</b>
38	Tp_28.mid	9,808	9,938	0,129	48	D	5	<b>0,179</b>
39	Tp_28.mid	9,933	10,113	0,179	51	C	5	<b>0,125</b>
40	Tp_28.mid	10,113	10,258	0,146	65	D	5	<b>0,180</b>
41	Tp_28.mid	10,275	10,438	0,163	64	C	5	<b>0,162</b>
42	Tp_28.mid	10,438	10,563	0,125	56	D	5	<b>0,163</b>
43	Tp_28.mid	10,571	10,758	0,188	52	C	5	<b>0,133</b>
44	Tp_28.mid	10,742	10,900	0,158	59	D	5	<b>0,171</b>
45	Tp_28.mid	10,913	11,117	0,204	63	C	5	<b>0,171</b>
46	Tp_28.mid	11,092	11,233	0,142	46	D	5	<b>0,179</b>
47	Tp_28.mid	11,242	11,404	0,163	53	C	5	<b>0,150</b>

# Notenlese-Test Violinschlüssel

Name

Benennen Sie die Noten (ohne Oktavbereich)



## Notenlese-Test Bassschlüssel

Name \_\_\_\_\_

Benennen Sie die Noten (ohne Oktavbereich)



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Köhler-Effekt.....	46
Abb. 2: Altersstruktur erwachsener Schüler an Musikschulen 1990 und 2008 .....	84
Abb. 3: Altersstruktur Studierende Hochschule für Musik Würzburg.....	88
Abb. 4: Studierende im ersten Fachsemester nach Alter (Wintersemester 2008/09).....	89
Abb. 5: Entwicklung Teilnehmerzahlen BMH 1980-2009 .....	90
Abb. 6: Anordnung der Instrumente im Unterrichtsraum .....	101
Abb. 7: Unterrichtsraum und Positionierung der Videokamera .....	114
Abb. 8: Altersverteilung der Probanden (N = 43) .....	120
Abb. 9: Beginn Instrumentalspiel Hauptinstrument (N = 40) .....	130
Abb. 10: Verteilung der Instrumente nach Unterrichtsformen.....	132
Abb. 11: Akkumulierte Übezeiten nach Typen .....	145
Abb. 12: Einschätzung der Unterrichtsinhalte durch die Studierenden .....	156
Abb. 13: Probleme mit Leistungsunterschieden, proz. Häufigkeitsauszählung (N = 52) .....	169
Abb. 14: Testergebnisse Notenlesen (Pretest), N = 43.....	176
Abb. 15: Entwicklung der Notenlesefertigkeiten über zwei Semester (N = 9).....	177
Abb. 16: Notenlesekenntnisse im Violinschlüssel (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52).....	178
Abb. 17: Notenlesekenntnisse im Bassschlüssel (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52) .....	179
Abb. 18: Verteilung Gesamtpunktzahl AMMA (Pretest), alle Teilnehmer .....	181
Abb. 19: Boxplot Gesamtzahl AMMA Fortsetzer .....	182
Abb. 20: AMMA (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52).....	184
Abb. 21: Trillergeschwindigkeit (Pretests) Triller_13 und Triller_34 (N = 43) .....	186
Abb. 22: Trillergeschwindigkeit Fortsetzer, gemittelte Werte (N = 9).....	189
Abb. 23: Trillergeschwindigkeit (Pretest) nach Lerngruppen (N = 52) .....	190
Abb. 24: Entwicklung musikalisches Selbstkonzept über ein Semester (N = 52) .....	196
Abb. 25: Verteilung der wöchentlichen Übezeiten in Minuten (N = 52).....	204
Abb. 26: Entwicklung der wöchentlichen Übezeiten im Semestervergleich (N = 52) .....	205
Abb. 27: Wöchentliche Übezeiten in Minuten nach Lerngruppen (N = 52).....	209
Abb. 28: Einschätzung des Übeverhaltens (N = 52) .....	210
Abb. 29: Bewertung des Lernfortschritts (N = 52).....	212
Abb. 30: Modell zum Übeverhalten in Gruppen .....	260



## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Schülerzahlen und Altersverteilung an öffentlichen Musikschulen .....	84
Tab. 2: Kurse an Volkshochschulen nach Programmbereichen.....	85
Tab. 3: Zusammenstellung der Lerngruppen (N = 52).....	102
Tab. 4: Konstruktion Notenlesetest Violinschlüssel .....	110
Tab. 5: Gründe für die Kursteilnahme .....	122
Tab. 6: Hauptinstrumente nach Instrumentengruppen .....	125
Tab. 7: Häufigkeitsauszählung aller bislang gespielten Instrumente .....	128
Tab. 8: Gruppengröße und Einschätzung des Unterrichts, U-Test nach Mann-Whitney .....	151
Tab. 9: Unterrichtsmaterialien und motivationale Faktoren, Rangkorrelation $r_s$ .....	154
Tab. 10: Ergebnisse der Lehrerevaluation.....	162
Tab. 11: Aussagen der Studierenden zum Lehrer, Häufigkeitsauszählung.....	163
Tab. 12: Selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe im Vergleich .....	168
Tab. 13: Probleme mit Leistungsunterschieden im Gruppenvergleich .....	168
Tab. 14: Zusammenhang zwischen erlebten Leistungsunterschieden und Befindlichkeit im Unterricht bzw. Lernfeldern, Rangkorrelation ( $r_s$ ).....	171
Tab. 15: Veränderung Notenkenntnisse (Pre-/Posttest), t-Test bei gep. Stichproben.....	176
Tab. 16: Veränderung Notenlesekenntnisse Fortsetzer (einfaktorielle Varianzanalyse) .....	176
Tab. 17: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Notenkenntnissen im Pretest und musikalischer Vorerfahrung bzw. gruppenspezifischen Faktoren. ....	180
Tab. 18: Veränderung AMMA (Pre-/Posttest), t-Test bei gepaarten Stichproben.....	182
Tab. 19: Veränderung AMMA Fortsetzer (einfaktorielle Varianzanalyse) .....	183
Tab. 20: Zusammenhang zwischen AMMA im Pretest und musikalischer Vorerfahrung bzw. gruppenspezifischen Faktoren. Rangkorrelation ( $r_s$ ).....	184
Tab. 21: Veränderung Trillergeschwindigkeit, t-Test bei gepaarten Stichproben .....	187
Tab. 22: Vergleich der Trillergeschwindigkeiten bei Klavieranfängern, Klavierfortsetzern und in der Kontrollgruppe (ANOVA).....	188
Tab. 23: Veränderung Trillergeschwindigkeit Fortsetzer (einfakt. Varianzanalyse).....	189
Tab. 24: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen erlebter Unter- /Überforderung und Trillergeschwindigkeit im Pretest .....	191
Tab. 25: Selbsteingeschätzte Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe und Trillergeschwindigkeit im Pretest .....	192
Tab. 26: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen musikalischer Vorerfahrung, Alter und Trillergeschwindigkeit im Pretest .....	192
Tab. 27: Ergebnisse Tipptest: Tippgeschwindigkeit und Fehlerquote .....	193
Tab. 28: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Schreibfertigkeit und Trillergeschwindigkeit im Pretest .....	194
Tab. 29: Veränderung der Selbsteinschätzung, Wilcoxon-Test bei gep. Stichproben .....	197
Tab. 30: Veränderung des Selbstkonzepts nach selbsteingeschätzter Leistungsposition in der Lerngruppe, Kruskal-Wallis-Tests .....	199

Tab. 31: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen selbsteingeschätzten Noten- und Musiktheoriekenntnissen und Ergebnissen im Notenlesetest.....	201
Tab. 32: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen selbsteingeschätzten Kenntnissen und Ergebnissen in den AMMA .....	202
Tab. 33: Semestervergleich im Übeverhalten, t-Test bei gep. Stichproben .....	206
Tab. 34: Semestervergleich im Übeverhalten der Fortsetzer, t-Test bei gep. Stichproben .....	207
Tab. 35: Wöchentliche Übezeiten in Minuten nach Lerngruppen .....	208
Tab. 36: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen erlebtem Lernerfolg und Variablen zum Übeverhalten .....	214
Tab. 37: Kommentare in Übetagebüchern zu körperlichen Beeinträchtigungen .....	215
Tab. 38: Auswertung Übetagebücher, Kommentare im Bezug auf neue Lerninhalte.....	216
Tab. 39: Gründe für Nicht-Üben .....	218
Tab. 40: Ausgangsmotivation (F1) und Übeverhalten (t-Tests).....	222
Tab. 41: Ausgangsmotivation (modifizierte Variablen) und Übeverhalten (t-Tests).....	224
Tab. 42: Notenkenntnisse Pretest und Übeverhalten, U-Test nach Mann-Whitney.....	225
Tab. 43: Übeverhalten nach Spielpraxis in Jahren, Kruskal-Wallis-Test .....	227
Tab. 44: Zusammenhang (Rangkorrel.) zwischen Übeverhalten und AMMA Pretest .....	228
Tab. 45: Zusammenhang (Rangkorrelation nach Spearman) zwischen selbsteingeschätzten Fähigkeiten und Übeverhalten.....	228
Tab. 46: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Trillergeschwindigkeit Pretest und Variablen zum Übeverhalten .....	230
Tab. 47: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Übeverhalten und Veränderung der Trillergeschwindigkeit.....	230
Tab. 48: Unterschiede im Übeverhalten nach Altersgruppen, U-Test .....	232
Tab. 49: Übegemeinschaft und Übeverhalten, U-Test .....	236
Tab. 50: Zusammenhang (Rangkorrelation) zwischen Über-, Unterforderung, Langeweile und Variablen zum Übeverhalten .....	237
Tab. 51: Übeverhalten nach selbsteingeschätzter Leistungsposition innerhalb der Lerngruppe, H-Test nach Kruskal-Wallis .....	239
Tab. 52: Gesamtübezeit und Einflussfaktoren in Lerngruppe 1 .....	241
Tab. 53: Gesamtübezeit und Einflussfaktoren in Lerngruppe 6.....	243

## Abkürzungsverzeichnis

Ans./Sek.	Anschläge pro Sekunde
EU	Einzelunterricht
Gr	Lerngruppe
IGU	Instrumentaler Gruppenunterricht
M	Mittelwert
Mdn	Median
Df	Zahl der Freiheitsgrade
r	Korrelationskoeffizient nach Pearson
$r_s$	Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman
o.S.	ohne Seitenangabe
PU	Partnerunterricht
SD	Standardabweichung
SWS	Semesterwochenstunden
Tl	Testleiter
Tp	Testperson
VdM	Verband deutscher Musikschulen
Vk	Variationskoeffizient