

Georg Wissner

Üben am Instrument

Übertragbarkeit der Expertiseforschung auf
normalbegabte, poplarmusikalisch interessierte Schüler



Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart

Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart

Herausgegeben von Claudia Bullerjahn

Band 7

Üben am Instrument

Übertragbarkeit der Expertiseforschung auf normalbegabte, poplarmusikalisch interessierte Schüler

von

Georg Wissner

Tectum Verlag

Georg Wissner

Üben am Instrument

Übertragbarkeit der Expertiseforschung auf normalbegabte,
popularmusikalisch interessierte Schüler

Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart;
Band 7

Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Umschlagabbildung: © Georg Wissner

E-Book: 978-3-8288-7099-4

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4202-1 im Tectum Verlag erschienen.)

ISSN: 1867-7630

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltverzeichnis

<i>I. Vorwort der Herausgeberin</i>	9
<i>II. Vorwort des Autors</i>	13
<i>III. Einleitung</i>	17
<i>IV. Definitionen, Theorie und Forschungsstand</i>	23
Was ist Üben?	23
Was ist Normalbegabung?	28
Erkenntnisse der Expertise- und Übungsforschung	35
<i>Das Konzept der »deliberate practice«</i>	42
<i>Wer ist ein Experte und wer nicht? Eine Definition</i>	48
<i>Talent vs. Übung</i>	53
<i>Die Rolle der Eltern</i>	56
<i>Musikalische Vorerfahrung</i>	64
<i>Die Rolle der Motivation beim Üben</i>	67
<i>Externale Handlungshemmnisse</i>	84
<i>Übeverhalten</i>	90
<i>Feedback des Lehrers (Unterrichtsgüte)</i>	102
<i>Die Rolle der Infrastruktur</i>	103
<i>Musikalische Leistung vs. Aktivität</i>	104
Probleme und Versäumnisse der Expertiseforschung	107
<i>Generalisierung der Erkenntnisse auf andere Instrumente</i>	108
<i>Methodische Forschungsprobleme und Versäumnisse</i>	109
<i>Einschränkung durch Beschränkung auf Experten</i>	110

<i>V. Fragestellung und Ziele</i>	115
Modell zur Übepaxis normalbegabter jugendlicher Instrumentalschüler: »amateur practice«	116
Forschungsfragen und Hypothesen	121
<i>VI. Methode</i>	127
Messinstrumente	127
Vorstudie	134
Durchführung der Datenerhebung	136
Beschreibung der Stichprobe	138
Statistische Auswertung	140
<i>VII. Ergebnisse</i>	143
Datendeskription	143
<i>Musikalische Vorerfahrung (FmV – Anhang A)</i>	143
<i>Übeverhalten (FÜV – Anhang B)</i>	154
<i>Übemotivationsfragebogens (ÜMF – Anhang C)</i>	162
<i>Infrastruktureller Background (FiBEM – Anhang D)</i>	162
<i>Externale Handlungshemmung (FeH – Anhang E)</i>	166
<i>Elterliche Unterstützung beim Erlernen eines Musikinstrumentes</i> <i>(FEZEM – Anhang F)</i>	171
<i>Musikalische Aktivität (FmA – Anhang G)</i>	178
<i>Musikpräferenz (FMP – Anhang H)</i>	180
Faktorenanalytische Auswertung und Messmodelle	182
<i>Musikalische Vorerfahrung (FmV)</i>	183
<i>Übeverhalten (FÜV)</i>	185
<i>Übemotivation (ÜMF)</i>	189

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------	---

<i>Infrastruktureller Background (FiBEM)</i>	190
<i>Externale Handlungshemmung (FeH)</i>	191
<i>Elterliche Unterstützung beim Erlernen eines Musikinstruments (FEZEM)</i>	194
<i>Musikalische Aktivität (FmA)</i>	198
Modellierung und Modellschätzung	199
Beantwortung von Forschungsfragen und Hypothesentestung	203

<i>VIII. Diskussion</i>	221
Modellinterpretation	221
P- und K-Schüler im Vergleich	227
Kritische Anmerkungen zur Studie	235
<i>Dichotome Zuordnung der Musikpräferenz</i>	235
<i>Abbruchquote</i>	236
<i>Fehlende Werte</i>	237
<i>Stichprobengröße</i>	240
<i>Verwendung der gleichen Stichprobe für explorative und konfirmatorische Analysen</i>	241
<i>Befragungszeitraum</i>	242

<i>IX. Fazit</i>	245
Mit Blick auf die Praxis	250
Schlusswort	257

<i>X. Literaturverzeichnis</i>	259
--------------------------------	-----

<i>XI. Verzeichnisse, Erläuterungen und verwendete Abkürzungen</i>	279
Abbildungsverzeichnis	279
Tabellenverzeichnis	280

Verwendete Abkürzungen	283
Erläuterung der Mess-, Pfad- und Strukturgleichungsmodelle	284
<hr/> <i>XII. Register</i>	285
<hr/> <i>XIII. Anhang</i>	291
Abbildungen	291
Tabellen	294
Fragebogen	311
<i>A. Fragen zur musikalischen Vorerfahrung (FmV)</i>	311
<i>B. Fragen zum Übeverhalten (FÜV)</i>	316
<i>C. Übemotivationsfragebogen (ÜMF)</i>	323
<i>D. Fragen zum infrastrukturellen Background beim Erlernen eines Musikinstrumentes (FiBEM)</i>	329
<i>E. Fragen zu externalen Handlungshemmnissen (FeH)</i>	332
<i>F. Fragen zur Elternförderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes (FEZEM)</i>	336
<i>G. Fragen zur musikalischen Aktivität (FmA)</i>	341
<i>H. Fragen zur Musikpräferenz (FMP)</i>	343

I. Vorwort der Herausgeberin

Musik ist zweifelsohne ein wichtiger Bestandteil im Leben heutiger Kinder und Jugendlicher. Dies hat vor allem mit der generellen, un-mittelbaren und häufig kostenlosen Verfügbarkeit von Musik über heutige Medien zu tun, die eine eigenständige Rezeption und damit Abgrenzung von Eltern und sonstigen Autoritätspersonen ermöglicht. Jedoch erfolgt eine Beschäftigung mit Musik zumeist nur über das Hören und gegebenenfalls Tanzen, wobei populäre Musik im Vordergrund steht. Viel weniger Kinder und Jugendliche unterziehen sich zusätzlich den Mühen des Erlernens eines Instruments und dies zumeist unter Anleitung eines Lehrers oder einer Lehrerin, mit dem oder der zusammen vornehmlich ein klassisches Repertoire an Musikstücken erarbeitet wird. Allerdings ist gerade im Jugendalter die autodidaktische Aneignung von Techniken des Instrumentalspiels oder der vielfältigen Möglichkeiten elektronischer Musikproduktion ebenfalls verbreitet, was individuelles und/oder gemeinsames Songwriting und Jammen ermöglicht. Ist für den musizierenden Zugang zu populärem Repertoire somit überhaupt eine Instrumentallehrkraft erforderlich?

Unbestreitbar erfordert auch das autodidaktische Lernen Übung: Über das Ausprobieren, das Konsultieren von Instrumentalschulen für Selbstlerner und *YouTube*-Lehrgängen sowie die Beobachtung von musizierenden Peers und anderen Vorbildern erkunden Jugendliche die Möglichkeiten ihres Instruments und eignen sich nach und nach verschiedene Techniken zum Spielen konkreter Songs an. Das autodidaktische Üben war bisher jedoch selten Gegenstand der Forschung (vgl. z. B. Green 2002). Ein noch größeres Forschungsdefizit ist bezogen auf das Üben von solchen Jugendlichen auszumachen, welche bei einem Lehrer an einer Musikschule ein Instrument erlernen, das mehrheitlich in der populären Musik Verwendung findet (z. B. E-Gitarre) oder mit dem ein populäres Repertoire aufgebaut

werden soll. Zwar handelt es sich beim Thema ›Üben‹ um eines der wichtigsten Forschungsfelder in der Musikpädagogik und in der Musikpsychologie (vgl. z. B. Miksza 2011; Lehmann/Jørgensen 2012; Jørgensen/Hallam 2016), jedoch spielt dabei das Erlernen von populären Musikstilen oder von Instrumenten, die Standard einer Rockband sind, keine Rolle. Allerdings deuten bisherige Ergebnisse zum Aufbau einer musikalischen Expertise über Üben darauf hin, dass bestimmte Überstrategien effektiver sind als andere und dass ein Lehrer dabei helfen kann oder vielleicht sogar erforderlich ist, die effektivsten Übestrategien kennenzulernen und die Einsicht zu gewinnen, welche Strategien wenig effizient und deshalb nur Zeitverschwendung sind (vgl. z. B. den Forschungsüberblick in Heller/Bullerjahn/von Georgi 2015, S. 2 f.). Denn auch wenn Jugendliche mehrheitlich keine virtuosen Leistungen anstreben, mit denen sie internationale Wettbewerbe gewinnen könnten, so geht es ihnen doch darum, eine gewisse Kompetenz aufzubauen, und sollte diese auch nur darin bestehen, endlich mit der eigenen Band ein Cover von *Smoke On The Water* spielen zu können.

Ausgangspunkt des vorliegenden Buches, dem eine von mir betreute Dissertation am *Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik* der *Justus-Liebig-Universität Gießen* zugrunde liegt, sind vor allem eigene Erfahrungen Georg Wissners als Gitarrenlehrer an verschiedenen Musikschulen sowie bereits durchgeführte eigene empirische Studien zum Thema Üben beispielsweise im Rahmen seiner Masterarbeit. Im Mittelpunkt seiner Forschung steht der durchschnittliche, von ihm »normalbegabt« genannte Instrumentalschüler, der wie die Mehrheit seiner Altersgenossen frühestens in der mittleren Grundschulzeit mit dem Instrumentalunterricht beginnt, eine Präferenz für das Hören und Musizieren von Populärmusik hat und wenig Zeit und Lust zum Üben. Georg Wissner interessiert, ob die im Rahmen der Expertiseforschung als am wichtigsten proklamierten Einflussfaktoren, wie eine hohe Anzahl an Übungsstunden, das hoch

strukturierte, zielgerichtete, anstrengende und von einem qualifizierten Lehrer überwachte Üben (»deliberate practice«) mit bewussten Pausen sowie große elterliche Unterstützung für diese Klientel in gleicher Weise von Bedeutung sind, oder ob sie vielleicht durch weitere Faktoren aus der allgemeinen Übeforschung (wie Motivation, infrastruktureller Hintergrund und externale Handlungshemmnisse) zu ergänzen oder durch andere Konzepte vielleicht sogar zu ersetzen sind. Sein Wunsch ist dabei auch, dass seine Erkenntnisse später in Lehrwerken für Instrumentallehrer und -schüler Berücksichtigung finden mögen, um einen zeitgemäßen, an den Zielsetzungen der durchschnittlichen Schüler ausgerichteten und für beide Seiten gewinnbringenden Unterricht zu ermöglichen.

Georg Wissner beginnt als Ausgangspunkt für seine eigene Untersuchung mit einem umfassenden Theorieüberblick, wobei er Begriffe wie »Üben«, »Normalbegabung« und »Experte« erläutert und Erkenntnisse der Expertise- und Übeforschung zusammenfasst. Dabei werden auch Probleme und Versäumnisse bisheriger Forschung nicht ausgespart. Diese Betrachtungen münden in sein Modell zur »amateur practice«, also der Übep Praxis normalbegabter jugendlicher Instrumentalschüler, und Forschungsfragen sowie Hypothesen.

Als Methode zur Datenerfassung wählt er die Befragung von Instrumentalschülern über einen längeren Fragebogen, der die musikalische Vorerfahrung, das Übeverhalten, die Übemotivation, den infrastrukturellen Background, externale Handlungshemmungen, elterliche Unterstützung, musikalische Aktivität und Musikpräferenz erfasst. Die vielen gesammelten Einzeldaten dienen der Bildung und Überprüfung eines linearen Strukturgleichungsmodells (SEM), um einen tiefergehenden Einblick in das Beziehungsgeflecht der relevanten Faktoren für das Üben jugendlicher Instrumentalschüler zu erlangen. Dabei geht es ihm letztlich auch um einen Vergleich zwischen Schülern, die eher am Musizieren klassischer Musik interessiert sind, und solchen, die populäre Musik machen wollen.

Mögen die Ergebnisse des vorliegenden Buches, dessen besondere Stärke die Überprüfung von Erkenntnissen der Übe- und Expertiseforschung hinsichtlich ihrer Relevanz für den Unterricht von normalbegabten Instrumentalschülern ist und welches populäre Musik nicht wie bisher viele Publikationen marginalisiert, möglichst bald Eingang in den Unterricht an deutschen Musikschulen und den von Privatmusiklehrern finden und dabei helfen, die Effektivität des Unterrichts in Hinblick auf eine Vorbereitung des Übens zu steigern, indem die Ziele und Wünsche solcher Jugendlichen nicht nur erkannt, sondern auch ernst genommen werden und sie von Lehrern und Eltern die Unterstützung beim Musik machen erhalten, die sie auch brauchen.

Gießen, im März 2018

Claudia Bullerjahn

II. Vorwort des Autors

Bereits seit über zwanzig Jahren gebe ich Instrumentalunterricht und habe dabei Schüler jeden Alters und jeder Leistungsklasse unterrichtet. Eines hat sich dabei immer wieder deutlich gezeigt: Lehrbücher, Tipps zum Üben und generelle Empfehlungen zur Erreichung eines Fortschritts am Instrument müssen zum einen für den jeweiligen Schüler gezielt ausgesucht werden und zum anderen auf ihre Eignung für den jeweiligen Unterricht, vor allem im popularmusikalischen Bereich, überprüft werden. Der überwiegende Anteil der vorhandenen Literatur und Lehrwerke zum Üben entstammt einer an klassischer Musik und deren Methodenrepertoire orientierten Lehre. Allerdings finden sich solche rein klassisch orientierten Schüler im heutigen Instrumentalunterricht kaum noch. Die populäre Musik ist gegenüber der Klassik ein Teil der Lebenswirklichkeit der Schüler und beeinflusst in starkem und immer noch zunehmendem Maße auch die Inhalte im Unterricht.

Wie also soll man mit Schülern umgehen, die einerseits klar an der populären Musik interessiert und orientiert sind und andererseits mit klassischer Musik und deren Methodenrepertoire nicht zufriedenstellend zu unterrichten sind? Sicher können einige der bekannten Methoden und Techniken beim Üben auch in der populären Musik Anwendung finden, eine direkte Eins-zu-eins-Übertragung ist aber kontraproduktiv und führt langfristig zu Unmut und Demotivation bei Schülern und Lehrern.

Muss ein Schüler, der beispielsweise ein bestimmtes Gitarrensolo lernen möchte, wirklich unweigerlich zuerst die entsprechend zugrunde liegende Skala perfekt als Fingerübung beherrschen oder sind vielleicht andere Herangehensweisen, gerade vor dem Hintergrund eines nicht expertisorientierten Anspruches, denkbar? Muss zuerst ein bestimmtes Repertoire an Etüden und Übungen durchgearbeitet

werden, bevor man sich an ›echte‹ Werke heranwagen darf, oder können erforderliche Kenntnisse möglicherweise auch direkt am konkreten Stück vermittelt werden?

Aus der Sicht des Lehrers heraus kann ich die tradierten Methoden nicht per se als schlecht, altmodisch oder überkommen verurteilen. Generationen von Musikern haben damit gelernt und ihre Ziele erreicht. Doch kann dies im Umkehrschluss nicht bedeuten, dass aktuelle Strömungen, wie zum Beispiel die Flut von Lernangeboten im Internet als Randerscheinungen oder kurzlebige Trends abgetan und in der Unterrichtsdidaktik nicht behandelt werden sollten. Im Gegenteil! Die vielfältigen Möglichkeiten, die sich durch neue Medien, neue Musikrichtungen und auch durch das technische und methodische Repertoire der populären Musik ergeben, müssen in einen modernen, zeitgemäßen Unterricht Eingang finden und können letztlich nur zu einer Verbesserung des Unterrichts insgesamt und somit zu einer Verbesserung des häuslichen Überverhaltens der Schüler und deren Motivation beitragen.

Was mir in der Unterrichtsvorbereitung immer wieder aufgefallen ist, sind die großen Lücken in der Forschung und damit auch der angebotenen Literatur in diesem Bereich. Zwar sind im Rock/Pop-Bereich vielfältige Lehrwerke vorhanden, doch orientieren sich deren Aufbau und die darin verwendeten Methoden doch immer wieder an klassischen Techniken und Althergebrachtem. Offensichtlich wird die Übemethodik weitgehend unreflektiert von Generation zu Generation übernommen. Dem unbestreitbaren Wandel jugendlicher Lebenswelten trägt dies nicht Rechnung. Dabei müssten gerade populär orientierte Musiker um die Besonderheiten ihres Genres hinsichtlich des Übens wissen.

Diese Diskrepanz zwischen der Wirklichkeit des alltäglichen Musikunterrichts und dem Angebot an Lehrwerken, den Tipps und Meinungen anderer Lehrer und Musiker und den Wünschen und Motivationen der Schüler hat mich dazu veranlasst, den Grundlagen des

Übens bei populär orientierten Instrumentalschülern auf den Grund zu gehen, um zum einen herauszufinden, wie das häusliche Üben jugendlicher normalbegabter Instrumentalschüler vor allem im poplarmusikalischen Bereich tatsächlich abläuft und zum anderen, wie man dieses optimiert, zeitgemäß und motivierend gestalten kann.

»Forschung zur populären Musik führt in der Musikpsychologie ein Schattendasein. Die Gründe hierfür sind vielfältig und das Forschungsdefizit widerspricht der großen gesellschaftlichen Bedeutung dieser Musik« (Lehmann/Kopiez 2013, S. 26).

Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit des Textes wurde auf eine durchgängige zweigeschlechtliche Bezeichnung verzichtet und stattdessen nur die männliche Form verwendet. Grundsätzlich sollen aber alle Aussagen stets für beide Geschlechter gelten, wenn nicht anders erwähnt.

Mein Dank gilt allen Personen, die während der Promotionsphase und der Erstellung meiner Dissertation mit hilfreicher Kritik, anregenden Hinweisen und emotionaler Unterstützung dafür gesorgt haben, dass ich diese Arbeit zu einem erfolgreichen Abschluss bringen konnte. Besonders bedanken möchte ich mich beim *Verband Deutscher Musikschulen (VDM)*, der die Benutzung des offiziellen Verbandslogos für die Umfrage freigegeben hat und diese über den Email-Verteiler des Verbands mehrfach in den Mitgliedsschulen publik gemacht hat. Darüber hinaus gilt mein Dank dem Inhaber des *Musikhauses Schöнау* in Gießen, Herrn Hans-Joachim Reh, der die Studie durch mehrere Gutscheine zur Verlosung finanziell unterstützt hat. Ganz besonders hervorheben möchte ich alle meine Schüler, die ich in den letzten zwanzig Jahren unterrichten durfte, und die durch ihre Anregungen und ihre individuellen Persönlichkeiten den Anstoß zu dieser Arbeit gaben.

Pohlheim, im Februar 2018

Georg Wissner

III. Einleitung

Bereits seit mehr als einhundert Jahren versuchen Forscher die Mechanismen zu ergründen, die sich hinter der Aneignung von Können und Leistungen auf verschiedenen Gebieten wie Sport, Schach oder Musik verbergen (vgl. Jørgensen/Lehmann 1997, S. 5). Die Forschung erstreckt sich dabei allerdings in vielen Fällen ausschließlich auf den Bereich von besonderer Begabung und das Erlangen außergewöhnlicher Expertise, die Untersuchungen bislang fast ausschließlich auf hochbegabte Schüler, Studenten und Experten (z. B. Kaczmarek 2012). Daraus resultiert die Frage, ob die gewonnenen Erkenntnisse sich, wie oft versucht, nahtlos auf den Bereich von Normalbegabung und durchschnittlicher Leistung beziehungsweise einem durchschnittlichen Leistungswillen übertragen lassen. Susan Hallam bemerkt mit Blick auf die Forschung dazu:

»Stichproben sind auch so eine Sache. Forschung, die nur definierte Experten ihres Faches berücksichtigt, berücksichtigt nicht jene, die möglicherweise als mittelmäßig zu beschreiben sind, obwohl Individuen in dieser Gruppe vielleicht dieselben langen Übezeiten haben« (Hallam 1998, S. 37).

Aufgrund dieser Forschungsfixierung muss auch überprüft werden, inwieweit die oft angeregte Praxisimplikation von Forschungsergebnissen in der musikpädagogischen Realität überhaupt Bestand haben kann. Die musikalische Jugendbildung, wie sie vornehmlich als Instrumentalunterricht in Einzel- oder Gruppenform von den öffentlichen und privaten Musikschulen in Deutschland angeboten wird, erstreckt sich hauptsächlich auf die Arbeit mit normalbegabten Schülern mit durchschnittlichem Leistungsanspruch. Des Weiteren belegt die populäre oder U-Musik seit Jahren einen Platz im Unterricht, der in den meisten Fällen die Beschäftigung mit der klassischen E-Musik, spätestens mit Eintritt in das Jugendalter, weit in den Hintergrund drängt. Aus diesem Grund scheint die Forschung in diesem Gebiet von besonderer Bedeutung.

»Die Populäre Musik umgibt uns ständig – ob wir sie nun schätzen oder nicht. Das allein sollte für Systematische Musikwissenschaftler, Musikpsychologen und andere Musikforscher Grund genug sein, sich dieser Musik zuzuwenden. Allerdings ist [...] international bislang erstaunlicherweise sehr wenig empirische Forschung zu diesem Sujet zu verbuchen« (Lehmann/Kopiez 2013, S. 25).

Aus dieser Divergenz zwischen Forschung und Praxis ergibt sich die Problemstellung der empirisch zu prüfenden Vereinbarkeit von Erkenntnissen der Expertiseforschung mit den Gegebenheiten im musikpädagogischen Alltag der Instrumentalerziehung. Schon Günter Kleinen wies darauf hin, dass man im Instrumentalunterricht vorwiegend auf normalbegabte Schüler trifft und bemerkte darüber hinaus:

»Daher muss ein entscheidender Ansatzpunkt bei den Musikinteressen liegen, die es zu fördern und auszubauen gilt« (Kleinen 1988, S. 891).

Eine Untersuchung zum Einfluss gezielter Übeinstruktionen auf den musikalischen Lernerfolg bei Instrumentalschülern zeigte bereits, dass einfache alltägliche Hinweise – etwa zur Benutzung eines Notenständers oder der Einrichtung eines geeigneten Übeplatzes – keinen signifikanten Nutzen beim Üben haben (vgl. Wissner/Bullerjahn/von Georgi 2006). Eine im Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführte Studie zu *Konzepten zum Üben am Instrument*, deren Stichprobe sich aus dem Schülerstamm verschiedener, populär-musikalisch ausgerichteter Musikschulen sowie aus Studenten verschiedener Fachbereiche speiste, lässt darüber hinaus Zweifel an einigen tradierten Feststellungen der Expertiseforschung aufkommen (vgl. Wissner 2010). Wie erklärt es sich beispielsweise, dass Teilnehmer, die sich eher als Autodidakten einschätzen, in der durchgeführten Studie längere tägliche Übezeiten aufweisen als Instrumentalschüler? Und warum üben diese Autodidakten häufiger mit innovativen Übertechniken wie Playalongs, Tutorials oder Selbstaufnahme als ihre durch Unterricht angeleiteten Altersgenossen? Hier liegt die Vermutung nahe, dass auch die zumeist populär orientierten, vorwiegend

von autodidaktischem Lernen geprägten Schüler ein hochwertiges Üben praktizieren, welches aber in seiner Ausgestaltung nicht zwingend den Grundsätzen der deliberate practice folgen muss. Dahingehende Vermutungen äußern auch Andreas Lehmann und Reinhard Kopiez:

»Die an klassischer Musik gewonnenen musikpsychologischen Erkenntnisse sind nicht auf die Populäre Musik übertragbar: So verläuft die Expertisierung von Popmusikern häufig informell (z. B. autodidaktisch), das Songwriting ist etwas anders als das Komponieren und die Persönlichkeitsmerkmale klassischer Musiker unterscheiden sich höchstwahrscheinlich von denen der Popmusiker.« (Lehmann/Kopiez 2013, S. 27).

Ebenso interessant erscheint, dass im Falle einer intrinsischen, lustbetonten Motivation hinsichtlich des Instrumentalspiels höhere Übezeiten angegeben werden als bei extrinsischer Motivation. Dies wirkt auf den ersten Blick vollkommen logisch, wirft aber Fragen in Bezug auf das Konzept der deliberate practice auf, welches hohe Übezeiten erfordert, aber gleichzeitig wiederholt betont wird, dass ein Üben im Sinne der deliberate practice selten lustbetont sei (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993). Auch im Hinblick auf das geforderte informative Feedback ergab sich in der durchgeführten Studie eine interessante Tendenz bezüglich der schriftlichen Fixierung von Hausaufgaben im Instrumentalunterricht: Je weniger schriftlich festgehalten wurde, umso höher waren die täglichen Übezeiten (vgl. Wissner 2010, S. 86). Auch hierbei stellt sich die Frage nach der Ausgestaltung des Übens und des damit verbundenen Ergebnisses. Eine durch den Lehrer fixierte Festlegung von Hausaufgaben, wie sie im Konzept der deliberate practice als wichtig erachtet wird, schränkt möglicherweise den eigenen kreativen Umgang mit dem Übematerial ein und verhindert somit eventuell eine selbstgewählte, möglicherweise lustbetontere Gestaltung des Übens.

Hinsichtlich der Rolle der Eltern, welchen in der Expertiseforschung eine zentrale Rolle zugeschrieben wird, zeigte sich, dass in

über 75 Prozent der Fälle die Eltern (oder der Partner) nicht am Übeprozess teilhaben. Dieser Umstand korreliert aber nicht mit der Dauer der Übezeit (vgl. Wissner 2010, S. 62). Offensichtlich gibt es also tatsächlich deutliche Diskrepanzen im Üben von populär und klassisch geprägten Instrumentalisten. Diese Diskrepanzen und Forschungslücken müssen aufgeklärt und verstanden werden, um letztlich zu Empfehlungen und einem Unterricht zu gelangen, der alle Instrumentalschüler auf ihrem jeweiligen Niveau, ihrer musikalischen Ausrichtung und ihrem spezifischen Leistungsanspruch umfassend fördern kann.

»Obwohl das Thema Üben für jeden Musiker von großer Bedeutung ist, gibt es in der deutschen Literatur sehr wenig Forschung auf diesem Gebiet. Dokumentierte Reflexionen oder Beobachtungen des Übens bzw. des Übeverhaltens sind selten zu finden. [...] Gleichzeitig wurden aber nicht viele experimentelle Untersuchungen auf diesem Gebiet gemacht« (Kaczmarek 2012, S. 56).

In vorliegender Arbeit sollen entgegen der gängigen Praxis vor allem jene Aspekte Berücksichtigung finden, die bislang in der Übeforschung vernachlässigt wurden. Dies bedeutet insbesondere eine Fokussierung auf ganz gewöhnliche, ›normalbegabte‹ jugendliche Instrumentalschüler, die sich vorwiegend im Bereich der Rock- und Popmusik heimisch fühlen beziehungsweise ein Instrument des Pop/Rockinstrumentariums spielen und sich in der Regel in ihrem Leistungsanspruch jenseits von außergewöhnlicher Expertise, wie etwa bei musikalischen Preisträgern unter ihren Altersgenossen, bewegen. Sie verfolgen weder das Ziel, virtuose Fähigkeiten auf einem Instrument zu erlangen, noch haben sie die Absicht, sich ein umfangreiches Spielrepertoire des klassischen Werkekanons anzueignen. Oft streben sie sogar nur an, ein ganz bestimmtes, ihnen schon vorher bekanntes Stück zu erlernen.

Da das Konzept der ›deliberate practice‹ bislang nur in Verbindung mit klassischer Musik und dem klassischen Instrumentenrepertoire an Experten oder weit fortgeschrittenen Schülern untersucht wurde, stellt sich ferner die Frage, ob sich populär und klassisch orientierte Schüler in ihrem Übeverhalten unterscheiden und inwieweit das Konzept der deliberate practice überhaupt bei diesen Gruppen greifen kann. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Üben und die Motivationen zum Erlernen eines Instrumentes bei diesen normalbegabten Schülern mit durchschnittlichem Anspruch an die eigene Leistung besser zu verstehen und mit den bisherigen Erkenntnissen aus der Übe- und Expertiseforschung, wie beispielsweise dem Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns, der elterlichen Teilhabe, der Übezeit, des sozialen Umfeldes und Fragen der Motivation, abzugleichen. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob es gravierende Unterschiede im Üben von Schülern im populären und klassischen Bereich gibt. Dies soll zur Beantwortung der Frage führen, ob die tradierten Empfehlungen zum Üben, die sich zumeist aus den Erkenntnissen der Expertiseforschung ableiten, überhaupt auf die alltägliche Übep Praxis normalbegabter Schüler und deren Lebenswirklichkeit anwendbar sind.

Im Anschluss an definitorische Überlegungen und eine Aufarbeitung des Forschungsstandes in den Bereichen musikalische Übe- und Expertiseforschung wird eine eigene empirische Untersuchung vorgestellt, die auf der Befragung von mehreren hundert Instrumental-schülern verschiedener Musikschulen mit einem umfangreichen Fragebogen basiert und in die Bildung und Überprüfung eines linearen Strukturgleichungsmodells (SEM) mündet, wofür das Modul AMOS des statistischen Softwarepakets SPSS (Version 22) Verwendung fand.

IV. Definitionen, Theorie und Forschungsstand

Was ist Üben?

Eine der Standardfragen zu Beginn einer Unterrichtsstunde im Instrumentalunterricht lautet: »Hast Du geübt«? Doch was genau meint der Lehrer mit dieser Frage? Welches Erkenntnisinteresse verbirgt sich hinter dieser vermeintlich banalen Fragestellung?

Möchte der Lehrer wissen, ob die reine Spielzeit des Schülers am Instrument seinen Erwartungen entspricht oder eher die allgemeine Zeit der Auseinandersetzung mit dem zu übenden Material als zufriedenstellend beurteilt werden kann? Zielt die Frage möglicherweise auf die Anwendung spezifischer Übetekniken ab oder soll damit letztlich eine Einschätzung des Lernfortschrittes des Schülers abgefragt werden? Eines wird in jedem Fall deutlich; die Frage nach dem, was mit dem Begriff Üben im musikalischen Kontext gemeint ist, ist keine solch einfache, wie vielleicht vermutet. Oftmals dürfte auch dem Instrumentallehrer selbst nicht erschöpfend klar sein, worin genau der Kern seiner Frage nach dem Üben liegt.

Es gibt diverse Versuche, den Begriff des Übens auf mehr oder weniger einfache Art und Weise zu definieren. Bei Martin Gellrich findet sich ein guter Überblick, in welchem mehrere Sichtweisen dessen, was Üben sein kann (Arbeit am Instrument, Ausübung der Kunst, Optimieren und Automatisieren von Handlungen), zusammengefasst werden (Gellrich 2005, S. 243). Doch bereits Christian Harnischmacher (1998b, S. 188) bemerkt treffend: »Nun ist das Üben jedoch keine banale Handlung.«

Bei Ulrich Mahlert heißt es:

»Was Üben ist, lässt sich zunächst leicht in wenigen Worten sagen: ein in Wiederholungen erfolgreiches Lernen und Vervollkommen einer praktischen Tätigkeit« (Mahlert 2006, S. 9).

Folgt man dieser Definition, bleibt die Frage offen, ab wann man von einer gelungenen Vervollkommnung einer Tätigkeit sprechen kann. Auch müsste man jegliche kognitiv repräsentierte Form des Lernens beim Üben ausklammern. Dies widerspricht einer Sichtweise auf das Üben, die auch mentale Formen des Übens sowie den Aufbau mentaler Repräsentationen, konkreter Bewegungsabläufe und musikalischer Inhalte mit einbezieht. Eckart Altenmüller gibt hierzu eine erweiterte Definition, die genau jene Aspekte betont:

»Üben ist eine zielgerichtete musikalische Betätigung, die dem Erwerb, der Verfeinerung und dem Erhalt sensomotorischer, auditiver, visueller, struktureller und emotionaler Repräsentationen von Musik dient. Diese Definition ist durch folgende Aussagen zu ergänzen:

- Üben setzt dabei nicht immer motorische Tätigkeit voraus, sondern kann auch als rein gedankliche Aktivierung und Verfeinerung dieser Repräsentationen geschehen. Wir sprechen dann vom mentalen Üben.
- Üben schafft auch die körperlichen Voraussetzungen zur Realisierung der mentalen Repräsentationen in Wechselwirkung von zentralem Nervensystem und Körperperipherie« (Altenmüller 2006, S. 47).

Nancy Barry und Susan Hallam definieren das Üben am Instrument in Anlehnung an einen Eintrag in *The New Lexicon Dictionary Of The English Language* (Cayne 1990) als ein wiederholtes und systematisches Üben, mit der Absicht des Lernens beziehungsweise der Verbesserung der eigenen Leistung. Sie bemerken darüber hinaus, dass oftmals die Begriffe Üben und Training simultan verwendet werden.

»Practice is defined as ›repeated performance or systematic exercise for the purpose of learning or acquiring proficiency‹ (Cayne, 1990, p. 787). In many contexts, such as sports and psychology, training and practice are often used synonymously« (Barry/Hallam 2002, S. 151).

Dabei wirft dieser Definitionsversuch mehr Fragen auf, als er beantwortet. Es bleibt etwa unklar, was mit ›systematischem Üben‹ gemeint ist. Allerdings wird hier bereits deutlich, dass der Begriff des Übens oft aus anderen Disziplinen wie dem Sport abgeleitet wird und

möglicherweise auch aus der Sichtweise dieser Disziplinen beeinflusst ist.

Auf den Faktor Zeit und dessen effektiver Nutzung beim Üben geht Hallam ein. Bei ihr liegt der Fokus somit auf der Effizienz des Übeprozesses.

»Man mag daher effektives Üben eher auf eine Definition zurückführen, nach der das gewünschte Endprodukt in der kürzest möglichen Zeit erreicht wird, ohne in Konflikt mit langfristigen Zielsetzungen zu geraten. In anderen Worten ist effektives Üben, was beim Lernen des zu Lernenden »funktioniert« (Hallam 1998, S. 17; s. auch Hallam/Rinta/Varvarigou und andere 2012, S. 653).

Ein in vielen Definitionen wiederkehrender Faktor stellt die Wiederholung beim Üben dar. Dies ist insofern wenig verwunderlich, als dass die Methode des wiederholenden Übens die von vielen Instrumentalschülern bevorzugte ist (Kopiez 1990, S. 25; Wissner 2010, S. 64). G. S. Reed definiert das Üben als eine Handlung des Optimierens und Automatisierens bis hin zur Sicherheit und Geläufigkeit. Er bemerkt aber, dass die reine Wiederholung nicht die beste Art der Übung ist, sondern die Art und Weise des Übens entscheidend ist (Reed 1976, S. 123). Demzufolge muss angemerkt werden, dass der Begriff der Automatisierung keinesfalls mit dem der reinen Wiederholung gleichzusetzen ist. Vielmehr führen die Verknüpfung verschiedener Methoden und die Auswahl der effektivsten Methode für die jeweilige Aufgabe zu den befriedigendsten Ergebnissen. Allzu oft kann man aber im Instrumentalunterricht feststellen, dass die Schüler ganze Stücke lediglich immer und immer wieder im Ganzen wiederholen, ohne gezielt auf auftretende Probleme einzugehen. Dabei ist das wiederholende Üben als Methode nicht generell zu verteufeln, sofern es abwechslungsreich und gezielt eingesetzt wird (vgl. Ernst 2006, S. 99).

»Das Gleiche ist nicht das Gleiche, und Wiederholen ist nicht Wiederholen. Auf die Qualität der Wiederholung kommt es entscheidend an« (Ernst 2006, S. 102).

Harnischmacher versucht das Üben von der eigentlichen motorischen Tätigkeit zu trennen und bezieht sich eher auf den situativen Charakter des Übens, indem er das Üben als zeitlich begrenzten Abschnitt im Tagesablauf sieht, in welchem der Übende die Absicht verfolgt, eine bestimmte Handlung durchzuführen (vgl. Harnischmacher 1998a, S. 93).

Worin liegt nun also die Quintessenz all dieser Definitionsversuche des Übens? Augenscheinlich gibt es bislang keinen erschöpfenden Konsens über einen kleinsten gemeinsamen Nenner dessen, was Üben am Instrument im Kern ausmacht. Möglicherweise ist eine Definition des Begriffs ähnlich schwer greifbar wie der eigentliche Vorgang des Übens selbst. Mahlerlert bemerkt dazu: »Üben erfolgt zwar zielgerichtet, bleibt aber ›unerschöpflich‹ – und somit prinzipiell unabschließbar« (Mahlerlert 2006, S. 37).

Beim Versuch, die bestehenden Definitionen und deren diverse Aspekte zu vereinen, muss festgehalten werden, dass das Üben am Instrument keine in sich abgekapselte Tätigkeit ist. Üben ist nicht nur motorisches oder wiederholendes Üben. Üben ist nicht nur ein mentaler oder sich in einem Zirkel diverser Methoden erschöpfender kognitiver Prozess. Üben ist kein monostrukturelles Konstrukt. Insofern sollte man den Begriff des *Übens am Instrument* eher in den Begriff des *Übens im musikalischen Kontext* überführen.

Was bleibt also übrig, wenn man das Üben auf eine Ebene herunterbrechen will, die möglichst vielen Sichtweisen Rechnung trägt? Üben im musikalischen Kontext besteht letztlich in der Beschäftigung mit dem domänenspezifischen Material. Beschäftigung ist in diesem Kontext als eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand, welchem das Erkenntnisinteresse zum Zeitpunkt des Übens zugewandt ist, zu verstehen. Richtet sich ein Schüler Fingersätze für

eine neue Etüde ein, so übt er. Sieht er sich ein Lernvideo oder eine Interpretation eines Stückes an, so übt er. Tauscht er sich mit befreundeten Musikern über ein Stück, musikalische Techniken oder Möglichkeiten der Klanggestaltung aus, so kann man ebenfalls von Üben sprechen. Oft wird dies aber nicht als Üben verstanden, sondern unter dem Begriff des informellen Lernens abgelegt (vgl. Herold 2009, S. 175).

Zusätzlich verschwimmen die Grenzen zwischen dem rein zielgerichteten Üben und dem eher lustvoll konnotierten Spielen. Auch wenn beim Spielen am Instrument vom Spieler nicht zwingend ein Lernzuwachs oder eine Reflexion der eigenen Tätigkeit vorgesehen ist, so geben Hör-, Seh- und Tastsinn doch laufend sensorische Rückmeldung, die unbewusst im Gehirn verarbeitet werden. Als Beispiel kann hier exemplarisch der menschliche Stimmapparat genannt werden. Schon alleine beim Zuhören einer (musikalischen) Darbietung bewegt sich der Kehlkopf des Zuhörers mit (Eckert/Laver 1994, S. 38 u. 101). Dieser, auch ›Carpenter-Effekt‹ genannte, Vorgang findet auch bei der Betrachtung von Bewegungsvorgängen am Instrument statt (Kopiez 1990, S. 32). Blendet man diese Aspekte beim Üben aus, so bleibt das Üben letztlich auf rein technische Aspekte beschränkt (vgl. Richter 2006, S. 132 f.).

Das Üben in seiner Gesamtheit aller geschilderten Aspekte ist an sich schon als eine Kunstform zu verstehen. Wie einst Otto Friedrich Bollnow anmerkte, ist das Üben bereits im weitesten Sinne die Ausübung der Kunst (vgl. Bollnow 1978/1991). Gellrich weist ergänzend darauf hin, dass dieses Verständnis auch heute noch im Begriff ›sich in einer Kunst üben‹ vorhanden sei (Gellrich 2005, S. 243).

Wichtig ist, sich von der Vorstellung eines im stillen Kämmerlein am Notenständer hochkonzentriert und eifrig vor sich hin übenden Instrumentalschülers zu trennen. Alle Prozesse, die letztlich zur Erweiterung des musikalischen Horizonts dienen können, sind unter dem Begriff des Übens zu subsumieren.

Was ist Normalbegabung?

Sucht man nach einer Definition von *Normalbegabung* stößt man paradoxerweise in den allermeisten Fällen zuerst auf Definitionen dessen, was *Hochbegabung* sein soll. Dabei zeigt sich schon in der Recherche zur Normalbegabung, dass jene nicht als normal, sondern eher als etwas Minderwertiges angesehen wird (vgl. Kleinen 1988, S. 891). Hochbegabte sind schlauer, kreativer, motivierter, schneller – einfach rundum besser. Doch diese Sicht trägt, nicht zuletzt, wenn man auf die vielen Probleme schaut, die mit einer Hochbegabung einhergehen (vgl. Obschonka 2015). Viele Kinder, denen eine Hochbegabung zugeschrieben wird, stehen unter einem immensen Leistungsdruck und tun sich im alltäglichen sozialen Miteinander schwer. Sie fühlen sich im Umfeld Normalbegabter oft missverstanden, gelangweilt und als Fremdkörper (vgl. Ball 2014, S. 8; Damian/Simonton 2014, S. 381).

Stellt man die Frage nach der Begabung im Allgemeinen, muss man zuerst definieren, was Begabung eigentlich meint. Hallam definiert sie als die Menge an (musikalischer) Vorerfahrung und verweist auf die positiven Effekte des proaktiven Transfers, also die Begünstigung des Lernprozesses durch bereits vorhandenes Wissen (vgl. Hallam 1998, S. 20 f.), während etwa Heiner Gembris bemerkt, dass zwar eine hohe Übezeit bessere Ergebnisse bringe, aber begabtere Kinder insgesamt höherwertige Fähigkeiten aufweisen als jene, die nur viel geübt haben (vgl. Gembris 1998, S. 119). Die Zuschreibung besonderen Talentes oder einer besonderen Begabung erfolgt in der Regel durch die Lehrer. Doch muss man die Frage stellen, ob diese überhaupt in der Lage sind, eine solche Beurteilung vorzunehmen, da sie in den meisten Fällen nicht über weitreichende Kenntnisse der Schülerumwelt über den Unterricht hinaus verfügen. Daraus ergibt sich das Problem, dass Talent und Expertise häufig aus der Bewertungssituation heraus zugeschrieben werden. Spielen beispielsweise zwei Kinder das gleiche Stück und sind deutliche Unterschiede in der Aufführungsqualität zu erkennen, so stellt sich zuerst die Frage nach

dem Alter und dem Unterrichtsbeginn der Schüler. Weichen diese voneinander ab, so lässt sich leicht sagen, dass der Ältere, welcher vermutlich auch länger Unterricht hatte, durch Übung entsprechend besser ist. Sind beide Schüler jedoch gleich alt und haben gleich lange Unterricht genossen, so schreibt man Unterschiede im Können eher dem Talent zu (vgl. Lehmann 1998, S. 128 f.). Lehmann gibt des Weiteren Beispiele aus Sport und Schule, wo häufig objektive Kriterien wie Einschulungsalter und damit verbundene Unterschiede in der körperlichen und kognitiven Reifung übersehen werden und relativ ältere Kinder in einer gleichen Gruppe häufig die besseren Leistungen zugeschrieben und sie damit auch besser gefördert werden. Dabei wird übersehen, dass diese älteren Kinder mehr Zeit hatten sich zu entwickeln und zu trainieren (ebd.). Stella Kaczmarek bemerkt dazu allerdings, dass

»für die traditionelle musikpädagogische Forschung [...] das Üben ein wichtiger, aber nicht der entscheidende Faktor zur Erklärung des musikalischen Fähigkeitserwerbs [ist]. [...] obwohl man beachten muss, dass die rein am Instrument verbrachte Zeit auch kein Garant für die Qualität des musikalischen Lernens und Übens ist.« (Kaczmarek 2012, S. 72).

Die Kontroverse zwischen Begabung und Übung zeigt sich auch in neueren Veröffentlichungen. Hinsichtlich der Übequalität von Amateuren wird entgegen der oft behaupteten Minderwertigkeit dieses Übens von Friedrich Platz, Reinhard Kopiez, Andreas Lehmann und Anna Wolf bemerkt, dass auch im Üben musikalischer Amateure Aspekte der deliberate practice vorhanden seien (vgl. Platz/Kopiez/Lehmann und andere 2014). Des Weiteren zeigen die Metaanalysen von Brooke Macnamara, David Hambrick und Frederick Oswald, dass deliberate practice weit weniger Varianz in musikalischer Leistung erklärt als bislang angenommen wurde, und auch Faktoren, die eher im Bereich der Begabung subsummiert werden, einen großen Anteil am erreichten Leistungsstand haben (vgl. Macnamara/Hambrick/Os-

wald 2014). Dieser Sichtweise widerspricht die von Platz und Kollegen durchgeführte Metaanalyse, die zum Ergebnis kommt, dass *deliberate practice* immer noch das beste Mittel zur Vorhersage musikalischer Expertise sei und der wahre Effekt bedingt durch Messproblematiken sogar unterschätzt werde (vgl. Platz und andere 2014). Zu bemerken ist hier allerdings, dass wiederum ein von David Hambrick, Erik Altmann, Frederick Oswald und anderen zu dieser Untersuchung verfasster kritischer Kommentar schlüssige Belege dafür liefert, dass die Interpretation der Ergebnisse durch Platz und Kollegen den Effekt der *deliberate practice* weit überschätzt (vgl. Hambrick/Altmann/Oswald und andere 2014; siehe auch Hambrick/Oswald/Altmann und andere 2014).

In diesem Zusammenhang erscheint der Befund einer Studie von Swathi Swaminathan, Glenn Schellenberg und Safia Khalil interessant, in welcher der Zusammenhang zwischen musikalischer Begabung und Intelligenz nicht durch musikalisches Training beeinflusst wurde (vgl. Swaminathan/Schellenberg/Khalil 2017). Im Gegensatz dazu finden allerdings Dana Strait, Nina Kraus, Alexandra Parbery-Clark und Richard Ashley Hinweise darauf, dass das Üben über einen langen Zeitraum hinweg speziell auditorische kognitive Wahrnehmungsprozesse fördert. Für einen positiven Effekt hinsichtlich visueller Wahrnehmungsprozesse ergaben sich dagegen keine Anzeichen (Strait/Kraus/Parbery-Clark und andere 2010, S. 26). Auch Sissela Bergman Nutley, Fahimeh Darki und Torkel Klingberg gehen auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Langzeitstudie zur Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses davon aus, dass musikalisches Training messbare positive Effekte auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten hat (Bergman Nutley/Darki/Klingberg 2014).

Der Begriff der Begabung im Allgemeinen ist also nach wie vor undeutlich formuliert und auch die Unterscheidung zwischen Hoch- und Normalbegabung konnte bislang nicht als fassbares, trennscharfes Konstrukt etabliert werden. Jan Hemming schlägt deswegen vor,

den Begriff der Begabung im Bereich der Musik analog zu dem von Wolfgang Detel (1997) formulierten Konzept des ›dünnen Begriffs‹ in der Geschlechterforschung neu zu definieren. Begabung müsste somit als *dünner Begriff* auf basale Faktoren reduziert werden. Verschiedene Teilaspekte des Musizierens (und damit auch des Übens) verlangen, laut Hemming, nach unterschiedlichen Arten von Begabung. Somit brauche es eine individuelle Differenzierung, welche anscheinend dem Begriff der Begabung schon unbewusst innewohne. Diese Möglichkeit der individuellen Differenzierung ist aber im Expertisekonzept nicht gegeben (vgl. Hemming 2002, S. 57). Definiert man nicht den dünnen Begriff von Begabung, macht eine individuelle Differenzierung anhand von Umwelteinflüssen laut Hemming keinen Sinn. Begabung müsse grundsätzlich so definiert werden, dass klar werde, *wofür* genau eine bestimmte Begabung vorliege (ebd., S. 58).

Einer solchen Neudefinition des Begabungsbegriffs ist grundsätzlich zuzustimmen. Es bleibt aber dennoch die Frage, wo die Trennlinie zwischen Hoch- und Normalbegabung verläuft. Karl Anders Ericsson bemerkt, dass es für viele Situationen, in denen eine außergewöhnliche Performance stattgefunden hat, keine gesicherten Beweise gibt beziehungsweise dass Beschreibungen solcher Ereignisse meist auf den Schilderungen von Einzelpersonen beruhen, die möglicherweise in der Retrospektive eine verzerrte Sichtweise haben oder bewusst Dinge falsch berichten, um ein bestimmtes Licht auf einen Künstler oder sich selbst zu werfen. Da die Begutachtung eines Künstlers schon per se eine sehr komplexe Angelegenheit ist, können sich Schilderungen einer außergewöhnlichen Leistung bei verschiedenen Personen deutlich unterscheiden. Es gibt keine festgelegten Kriterien, die belegen können, was eine herausragende Leistung ausmacht. Wenn solche Kriterien festgeschrieben werden, dann erlaubt eine geringere Anzahl der in diese Kriterien fallenden Berichte eine genauere Analyse der einzelnen Fälle (Ericsson 1997, S. 10 f.).

Darüber hinaus schlägt Ericsson einige Ansätze zur Identifizierung von Höchstleistungen beziehungsweise der besten Individuen in einer Domäne vor:

- (1) Diverse Aufnahmen eines Künstlers könnten geordnet und anhand des Fortschrittes die aktuelle Performance eingeordnet werden.
- (2) Man könnte Künstler in einem Wettbewerb paarweise gegeneinander antreten lassen, bis am Ende der Beste übrig bliebe.
- (3) Die Einschätzung der Leistung könnte auch anhand objektiv vorliegender Zeugnisse und belegter Qualifikationen erfolgen (vgl. ebd., S. 14).

Diesen Ideen muss aber teilweise widersprochen werden, denn bei Wettkämpfen kommt es auf die individuelle Bewertung durch eine Jury an und darüber hinaus schließt die Orientierung an vorliegenden Qualifikationsnachweisen all diejenigen aus, die sich zum Beispiel als Autodidakten abseits des etablierten Ausbildungssystems (in ihrer Domäne) gebildet haben.

Auch Kaczmarek widerspricht der Idee der Leistungsmessung anhand einer konkreten Vorführung und bemerkt, dass eine musikalische Vorführung ihrem Charakter nach etwas Einzigartiges sei und es demnach schwierig ist, die gezeigte Leistung genau so zu wiederholen und zu messen (vgl. Kaczmarek 2012, S. 76). Des Weiteren gibt Kaczmarek zu bedenken, dass die Leistungsmessung im musikalischen Bereich anders als im Sport nicht auf einer absoluten, sondern einer relativen Messung beruhe. Dadurch wird allerdings eine objektive Leistungsmessung erschwert, da die Einzigartigkeit der Situation, in welcher die Leistung entsteht, ein standardisiertes, repräsentatives Verfahren zur Ermittlung reproduzierbarer, herausragender Leistungen nicht zulasse (ebd.).

Die Messung einer hohen Begabung und damit einhergehend einer hohen Leistung wird in der Regel durch jene Organisationen vorgenommen, die selbst vom Geist der Hochleistung durchdrungen sind. Marek gibt zu bedenken, dass sich Amateure meist bewusst von der Definition der Profis abgrenzen und ihre Leistungen deswegen von der Sphäre der Profis oft als minderwertig angesehen werden. Die dadurch gewonnene Position versetzt die Amateure allerdings in die Lage, frei von Konventionen und Regeln ihrem Tun nachzugehen und dabei neue und innovative Wege und Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen. Durch diesen Umstand wiederum wird den Amateuren dann eine hohe Authentizität zugesprochen und sie werden für diese geschätzt. Teilweise ergeben sich sogar aus der Amateurszene heraus Impulse für die professionelle Sphäre. Als Beispiele dafür nennt Marek die Film- und Fotografierszene, in welcher die Entwicklung der Trockenplattentechnik auf Innovationen von Amateuren zurückgeht (vgl. Marek 2013, S. 51).

Begabungstests sind per se nicht unkritisch zu sehen. Bereits seit längerer Zeit ist man sich darüber einig, dass man nicht im wissenschaftlichen Sinne von einer angeborenen Begabung sprechen kann. Eine solche »klinisch rein« zu erfassen ist nicht möglich (Kleinen 1988, S. 892). Kleinen bemerkt dazu:

»Die Begabungstests messen nicht angeborenes Potential, sondern geben den momentanen Leistungsstand wieder. Wie dieser zustande gekommen ist, bleibt offen« (ebd.).

Da die Begriffe »Begabung« und »Intelligenz« in der psychologischen Literatur oftmals synonym verwendet werden (vgl. Rost/Sparfeldt 2017, S. 316), muss man sich auch mit der Messung der Intelligenz und somit der Begabung beschäftigen, wenn man erfassen will, was Begabung eigentlich ist und wie man Hoch- und Normalbegabung unterscheiden kann. Messungen der Intelligenz erfolgen in der Regel durch Intelligenztests, die anhand diverser zu lösender Aufgaben eine Zahl, den Intelligenzquotienten, festlegen, welcher ausdrückt,

wie intelligent ein Individuum im Vergleich zu einer Bezugsgruppe (z. B. anderen Musikschülern) ist (ebd.). Dabei gilt gemäß der meist verwendeten Wechsler-Skalierung der Wert 100 als Mittelwert mit einer Standardabweichung von $SD = 15$. Ab einem IQ-Wert von 130 spricht man von einer Hochbegabung, die allerdings nicht in allen Lebensbereichen sichtbar sein muss (ebd., S. 329). Die Werte der Intelligenz sind in der Gesamtbevölkerung letztlich normalverteilt und folgen in ihrem Verteilungsmuster einer gaußschen Glockenkurve (vgl. Kleinen 1988, S. 892). Etwa zwei Prozent der Bevölkerung werden dabei als überdurchschnittlich begabt eingestuft. Hinsichtlich der Frage, ob eine Messung der Begabung durch Intelligenztests möglicherweise für eine Relevanz im Alltag nicht valide genug sein könnte und deshalb eine Zuschreibung von Begabung eher durch Eltern, Lehrer oder die Peergroup erfolgen sollte, zeigt sich, dass eine Einschätzung durch diese Gruppen dem klassischen Intelligenztest unterlegen ist (vgl. Rost/Sparfeldt 2017). Auch Kleinen bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die Lehrer selten eine klare Vorstellung davon haben, auf welchem Begabungsniveau der jeweilige Schüler unterwegs ist (vgl. Kleinen 1988, S. 891).

Diesen Erläuterungen folgend ist normalbegabt, wer nicht zu den wenigen Individuen gehört, die über oder unter dem Schwellenwert des Intelligenztests im Bereich der Normalbegabung liegen. Anders ausgedrückt – der größte Teil der Bevölkerung kann als normalbegabt gelten.

Hinsichtlich der im Forschungsteil dieser Arbeit durchgeführten Studie wurde auf Grundlage der geschilderten Erkenntnisse davon ausgegangen, dass die Stichprobe einer gaußschen Normalverteilung und damit sinngemäß dem Begriff der mittleren Begabung von Kleinen folgt (vgl. ebd.). Kleinen geht davon aus, dass der »pädagogische Alltag [...] vor allem mit den mittleren Begabungen zu tun« hat (ebd., S. 891). Diese Annahme wird zum Beispiel auch durch die Aussagen von Hemming unterstützt, der darauf hinweist, dass die meisten

Menschen eine normale Begabung aufweisen und die Hoch- und Spitzenbegabung auf einen kleinen Bereich beschränkt bleibe (vgl. Hemming 2002). Günter Kleinen und Ralf von Appen gehen sogar davon aus, dass gerade im populären Sektor die musikalische Begabung eine relativ geringe Relevanz besitze (vgl. Kleinen/Appen 2007). Da im Musikunterricht der Musikschulen oftmals gerade Schüler höherer Bildungsschichten unterrichtet werden, erscheint darüber hinaus die Aussage von Elsbeth Stern interessant, die behauptet, dass selbst die meisten Gymnasialschüler nur mittelmäßig begabt seien (vgl. Friedmann 2013).

Erkenntnisse der Expertise- und Übungsforschung

Der Drang nach dem Verstehen des Übeprozesses und damit einhergehend auch der Verbesserung, Effektivierung und Ökonomisierung desselben ist nicht neu. Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im frühen 20. Jahrhundert beschäftigten sich Forscher wie Sir Francis Galton (1869), William Lowe Bryan und Noble Harter (1897) oder der Psychologe Edward Lee Thorndike (1913) mit dem Phänomen außergewöhnlicher Leistungen und ihrer Erklärung.

Frühe Annahmen zur Erklärung außergewöhnlicher Leistungen gehen von göttlichen Interventionen (*divine intervention*) aus. Dazu wurden auch Einflüsse der Sterne, innerer Organe oder spezieller Fähigkeiten gezählt (vgl. Murray 1989, S. 9–31). Neuere Ansätze wählen naturgemäß einen wissenschaftlicheren Zugang. Ericsson, Krampe und Tesch-Römer Römer bemerken, dass ein wirklich wissenschaftlicher Zugang bezogen auf außergewöhnliche Leistungen sowohl die Entwicklung hin zu dieser Leistung als auch die genetische Disposition dazu betrachten müsse. Dabei sei beobachtbares Verhalten das Resultat von Umweltfaktoren und Genen während einer ausgedehnten Zeitspanne der Entwicklung (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 363 f.). Ansätze auf diesem Gebiet müssen also sowohl die Umweltumstände, wie etwa die Zeit und Struktur des Trainings, als

auch biologische Determinanten genauer spezifizieren, um die An-eignung außergewöhnlicher Leistung erklären und beschreiben zu können.

Sir Francis Galton war der erste Forscher, welcher der Annahme war, dass hervorstechende Leistungen nicht nur in einer Ursache al-lein begründet liegen. Er stellte fest, dass unter Verwandten auf den britischen Inseln, die außergewöhnliche Leistungen zeigten, solche Hochleistungen öfter vorkamen als unter Nicht-Verwandten. Dies galt ferner für unterschiedliche Disziplinen. Galton schloss daraus, dass bedeutende Leistungen beziehungsweise die Disposition zu sol-chen von den Eltern an ihre Kinder übertragen werden müssten. Er bemerkte auch, dass die Disposition zu außergewöhnlicher Leistung anscheinend über verschiedene Domänen hinweg übertragbar sei. Galton schrieb, dass außergewöhnliche Leistungen aus natürlichen, vererbten Fähigkeiten herrührten, welche eine Verknüpfung von drei Elementen darstellten: (1) natürliche Fähigkeiten, (2) physiologische Übung, um motorische Fähigkeiten zu verbessern, (3) Begeisterung (Galton 2006/1869, S. 46).

Bereits 1897 hatten Bryan und Harter sogenannte *Fähigkeitspla-teaus* beschrieben. Dabei zeigen Personen über einen längeren Zeit-raum keine Fortschritte, sondern stagnierten einige Zeit auf ihrem er-reichten Fähigkeitsniveau, bevor neue Fortschritte zu verzeichnen sind (vgl. Bryan/Harter 1897, S. 27 f.). Solche Plateaus wurden auch bei Thorndike beschrieben (Thorndike 1923, S. 285). Keller konnte später anhand von Untersuchungen zur Sprachphysiologie zeigen, dass die Plateaus (bei Untersuchungen mit Morse-Codes) durch neue und bessere Trainingsmethoden überwunden werden konnten (vgl. Keller 1958). Bryan und Harter hatten bereits die reine Wiederholung als minderwertiges Mittel zur Fähigkeitsverbesserung identifiziert und rieten zur engagierten Neuorganisation der Fähigkeiten (Bryan/Harter 1897, S. 50 ff.).

Anfang des 20. Jahrhunderts beobachtete Thorndike, dass Erwachsene oft weit unter ihren maximalen Möglichkeiten operierten und auch keine Fortschritte erzielten, selbst wenn es sich um Tätigkeiten handelte, die sie sehr oft ausführten. Diese Beobachtungen konnten in verschiedenen Domänen wie Mathematik, Musik, Schach und Kartenspielen bestätigt werden (Thorndike 1923, S. 101).

Harry Kitson zeigte einen Anstieg der Leistung zwischen 58 und 97 Prozent als Antwort auf ein Bonussystem innerhalb von zwanzig Wochen bei einer Stichprobe von vierzig Schriftsetzern, die über einen Zeitraum von insgesamt zwölf Monaten getestet wurden (vgl. Book/Norvell 1922, S. 308). William Book und Lee Norvell selbst konnten zeigen, dass in einer Studie zum Lernfortschritt bei einer Schreibaufgabe diejenige Gruppe (gegenüber den Kontrollgruppen) bessere Fortschritte machte, bei der ein bestimmter Stimulus als Trainingsreiz vorlag (vgl. ebd., S. 332). August Dvorak, Nellie Merrick, William Dealey und Gertrude Ford konnten ähnliche Ergebnisse vorweisen, wenn ›fortgeschrittene Schreiber‹ hohes Bemühen bei bestimmten Aufgaben zeigten (vgl. Dvorak/Merrick/Dealey und andere 1936).

Der Level an Höchstleistung hat sich im letzten Abschnitt des 20. Jahrhunderts enorm nach oben verschoben (Ericsson 1997, S. 18–20). Dies gilt vor allem auch im Sportbereich. Zum Teil kann dieser Umstand auf verbessertes Equipment und Regeländerungen zurückgeführt werden. Aber auch in Sportarten, in denen solche Aspekte eine geringere Rolle spielen, wie beispielsweise dem Schwimmen oder Laufen, gab es beachtliche Leistungszuwächse. Doch ebenfalls im musikalischen Bereich ist das Phänomen der Verschiebung von Leistungsgrenzen zu beobachten. Stücke, die etwa zu Zeiten Pjotr Iljitsch Tschaikowskis als fast unspielbar galten, gehören heute, ebenso wie etwa Stücke von Niccolò Paganini, zum Standardrepertoire, und einstige Spitzenmusiker würden heute vermutlich eine nicht sehr gute Figur abgeben. Hinsichtlich solcher historischer Veränderungen

verweist Lehmann auf verschiedene Quellen (z. B. Lehmann/Ericsson 1995) die zeigen, dass sich das Niveau über die Zeit hinweg immer weiter gesteigert hat und dass heute vormals als sehr schwierig klassifizierte Stücke von immer jüngeren Musikern bewältigt werden. Dies schreibt Lehmann einer Verbesserung in den Lehrmethoden und den Lehrmitteln der Instrumentalpädagogik zu. Er verweist außerdem auf die Entwicklung von Instrumenten, die heutzutage zum Beispiel die Nutzung eines erheblichen größeren Tonraumes zulassen (Lehmann 1998, S. 134–137).

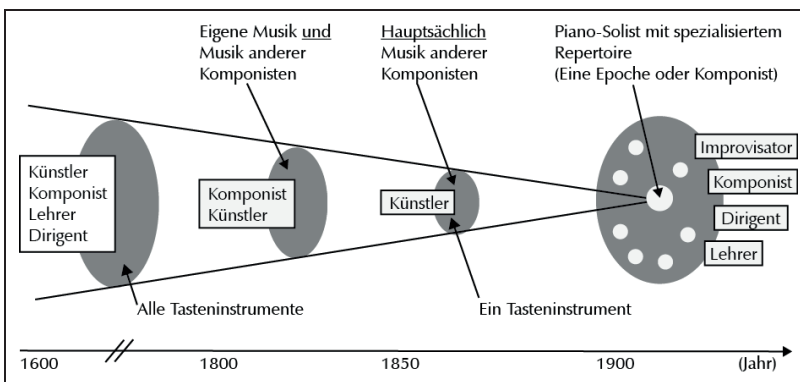


Abb. 1: Spezialisierung von Pianisten im historischen Überblick (nach Ericsson 1997, S. 22)

Heutzutage ist gegenüber vergangenen Zeiten eine starke Spezialisierung in vielen Domänen anzutreffen. So konzentrieren sich beispielsweise Sportler meist nur auf eine Disziplin, ebenso wie Musiker. In früheren Zeiten waren die Anforderungen an das einzelne Individuum viel höher. Ein Musiker musste verschiedene Instrumente spielen, sowohl komponieren als auch darbieten, lehren und dirigieren können. Inzwischen ist lediglich zu beobachten, dass Individuen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Karriere in verschiedenen Unterbereichen ihrer Domäne Höchstleistungen zeigen. Dazu gehört auch

der Wechsel von der ausführenden zur lehrenden Seite, wie die folgende Grafik zeigt (vgl. Abb. 1).

Einige Aspekte außergewöhnlicher Leistung können durch intensives Training erklärt werden, während andere vermutlich genetisch determiniert sein können. In fast allen Bereichen spezifischer Hochleistung ist die Leistungsgrenze und das generelle Niveau über das letzte Jahrhundert hinweg stark angestiegen und Leistungen, die vormals noch für exzellente Ergebnisse gereicht haben, sind heute schon als Standard für durchschnittliche Künstler anzusehen. Dabei ist aber nicht gesagt, dass die Erreichung dieser Ziele heutzutage auf dem gleichen Wege erfolgt wie in früheren Zeiten durch die alten Meister. Nach Ericsson, Krampe und Tesch-Römer müssen zur Erreichung des Expertenstatus zuerst die bedeutsamen Techniken und Fähigkeiten der entsprechenden Domäne erworben werden. Um darüber hinaus bedeutsame Fortschritte machen zu können, ist es unabdingbar, neue innovative Ideen zur Domäne beizusteuern. Ericsson, Krampe und Tesch-Römer betonen dabei, dass es nicht ausreicht, nur auf herkömmliche Art und Weise zu üben, um einen Expertenstatus erreichen zu können (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 365 f.). Die Autoren merken darüber hinaus an, dass die Forschung sich bislang vor allem auf das Nervensystem und damit verbundene stabile Differenzen bezüglich außergewöhnlicher Leistungen fokussiert habe (ebd.).

In ihrer Studie aus dem Jahr 1993 konnten Ericsson, Krampe und Tesch-Römer zeigen, dass Violinstudenten im Verlauf ihres Lebens mehr geübt hatten als andere Studenten des gleichen Studienganges (Diplom) und dass Lehramtsstudenten mit Hauptfach Violine weniger geübt hatten als Studenten des Ausbildungsstudienganges. Lehmann betont, dass solche Ergebnisse inzwischen auch in anderen Bereichen wie Sport, Schach und bei Musikschülern vorliegen (vgl. Lehmann 1998, S. 134 f.).

Langanhaltendes und intensives Training führe zu körperlichen Veränderungen, wie zum Beispiel zur Vergrößerung des Herzens bei Langstreckenläufern. Laut Lehmann wird dies oft auf genetische Faktoren zurückgeführt, was allerdings durch neuere Forschungen als überholt angesehen werden müsse. Er bemerkt weiterhin, dass solche Effekte durch Training bedingt und auch wieder zurückbildbar seien. Beispielsweise sei bei Streichern das Gehirnareal, welches für die Motorik der Finger der linken Hand zuständig ist, vergrößert, das für den Daumen allerdings nicht (vgl. Lehmann 1998, S. 136 f.). Eine offensichtlichere Veränderung zeigt sich beispielsweise auch bei Gitarristen in Form vermehrter Hornhautbildung an den Fingerkuppen.

Hinweise auf eine plastische Anpassung des neuromuskulären Systems durch das Üben am Klavier fanden Shinichi Furuya, Ayumi Nakamura und Noriko Nagata. Insbesondere für die Unabhängigkeit der Beweglichkeit der einzelnen Finger wurden Hinweise für einen positiven Effekt durch das Üben am Klavier gefunden. Die Teilnehmer ihrer Studie übten vier Tage in Folge am Klavier und zeigten danach eine deutliche Verbesserung der Fingerfertigkeit. Die Autoren betonen, dass diese Erkenntnisse vor allem auch für die Therapie von älteren Menschen Bedeutung haben könnte, welche in der Beweglichkeit der Finger eingeschränkt seien (vgl. Furuya/ Nakamura/Nagata 2014).

Ebenso finden sich Belege für die Veränderung verschiedener Hirnstrukturen durch musikalisches Training bei Mathilde Groussard, Fausto Viader, Brigitte Landeau und weiteren Kollegen. Die Autoren untersuchten in einer Studie mit 44 Personen (Altersdurchschnitt 23,75 Jahre, 26 Männer, 18 Frauen) welche Veränderungen sich in der Struktur des Gehirns feststellen lassen, die auf das Üben am Instrument zurückzuführen sind. Unter den Teilnehmern waren elf Nichtmusiker und 33 Amateurmusiker, die zwischen null und 26 Jahren Erfahrung an ihrem Instrument verfügten. Dabei stell-

ten sie fest, dass bei Musikern in verschiedenen Hirnregionen deutliche Veränderungen sichtbar waren. Besonders die Areale des linken Hippocampus und der mittleren rechten sowie der oberen frontalen Region waren vergrößert. Nach einer langjährigen Instrumentalpraxis scheinen sich aber noch weitere Regionen wie die rechte Insula, der obere linke Temporallappen, Regionen für die motorische Steuerung und der cinguläre Cortex zu vergrößern. Dies führen die Autoren auf die steigenden kognitiven Anforderungen zurück, welche eine höhere Entwicklungsstufe am Instrument mit sich bringe. Als Beispiele nennen sie die emotionale Interpretation eines Stückes und den musikalischen Ausdruck (vgl. Groussard/Viader/Landeau und andere 2014).

Christoph Wagner konnte Anpassungen der Körperhaltung an bestimmte Instrumente feststellen. Solche Belege lassen laut Lehmann die Annahme genetischer Disposition unwahrscheinlich erscheinen. Auch im kognitiven Bereich gebe es Erkenntnisse darüber, dass Gedächtnisleistung durch Training gesteigert werden könne. Allerdings gilt dies nur für solche Gedächtnisinhalte, die mit einer bestimmten, trainierten Fähigkeit in Verbindung stehen und nicht für beliebige Inhalte (vgl. Lehmann 1998).

Die Tatsache, dass das Erreichen von Höchstleistung in verschiedenen Bereichen trotz hoher Anreize sehr selten vorkommt, lässt laut Ericsson die Vermutung zu, dass es diverse Faktoren geben müsse, welche die extreme Spezialisierung erklären können. Ericsson gibt einige Beispiele aus der Historie (z. B. Leonardo da Vinci), vergisst dabei aber, dass Beschreibungen historischer Personen oft nicht auf Realitäten basieren (Ericsson 1997, S. 20 f.). So wird nach neuen Erkenntnissen zum Beispiel das Genie Leonardo da Vincis stark angezweifelt und ihm etwa weit weniger eigene Erfindungen zugeschrieben als bisher allgemein angenommen (vgl. Schümer 2015). Nach Ericsson, Krampe und Tesch-Römer herrscht schon sehr lange die Ansicht,

dass lediglich die hinreichende Beschäftigung innerhalb einer Domäne, egal in welcher Art und Weise, zu maximaler Leistung führe (vgl. Ericsson 1997, S. 20–21).

Bei all diesen Beobachtungen und Ergebnissen vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis heute lag der Fokus bislang stets auf der Messung und dem Verstehen von außergewöhnlichen Leistungen und Begabungen. Dabei liegt eine solche Beschränkung in allen untersuchten Domänen zugrunde – ganz egal ob im Sport, im Spiel, bei professionalisierten Arbeitsabläufen oder beim instrumentalen Musizieren. Es wurde bislang versäumt, solche Beobachtungen und Messungen ebenfalls auf Normalbegabungen und den freizeitorientierten Bereich auszudehnen. Dabei sollte auch bedacht werden, dass der Leistungsbegriff hier völlig neu und anders als bisher definiert werden müsste, da bei dieser Klientel nicht mit dem Anspruch der Hochbegabung oder dem steten Willen zu außergewöhnlichen Leistungen gerechnet werden kann. Dieser Gedanke schließt aber keineswegs die Forderung nach bestmöglicher Förderung von Freizeitmusikern oder Freizeitsportlern aus. Hier kann die Forschung von Nutzen sein, um die ausübenden Individuen in der Erreichung ihrer selbstgesteckten Ziele bestmöglich zu unterstützen.

Das Konzept der ›deliberate practice‹

In Abgrenzung zu den Begabungstheorien des musikalischen Lernens, die voraussetzen, dass ein grundlegendes, angeborenes Potential für außergewöhnliche Fähigkeiten vorliegen muss, geht die Expertiseforschung davon aus, dass jedes Individuum die gleichen Voraussetzungen für das Erreichen außergewöhnlicher Leistungen in sich trägt und dass einzig das Maß an Übung als Prädiktor für eine hohe Expertise angesehen werden kann. Des Weiteren spielen auch diverse Faktoren wie frühe Förderung, elterliche Teilhabe und das Vorhandensein der nötigen monetären, sachlichen und personellen Ressourcen eine große Rolle. Die Expertiseforschung hat sich in ihrer

heutigen Form aus verschiedenen Teilbereichen wie Naturwissenschaften, Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie den Erziehungswissenschaften entwickelt.

Im Jahr 1993 legten Ericsson, Krampe und Tesch-Römer den Grundstein für das Konzept der *deliberate practice*. Mit ihrem Ansatz versuchten sie die Grundlagen für außergewöhnliche Leistungen im musikalischen Bereich systematisch zu erforschen und bereits vorhandene Erkenntnisse in einem neuen Ansatz zusammenzuführen. Dabei sind hohe Konzentration auf einen bestimmten domänenspezifischen Lerngegenstand, hoher Leistungswille und informatives Feedback von Lehrern die wichtigsten Merkmale der *deliberate practice*.

»Deliberate practice« bezeichnet die Praxis des zielgerichteten, absichtsvollen Übens, das in klarer Abgrenzung zum reinen Wiederholen auf stets gleichem Niveau und zu unreflektiertem Spielen steht, wie es von den meisten normalbegabten Amateuren und Instrumentalschülern praktiziert wird (vgl. Wissner 2010, S. 63 f.). Sie unterliegt typischen Rahmenbedingungen (vgl. Lehmann/Oerter 2009, S. 121–122):

- (1) Übungsressourcen, wie ein Platz zum Üben und natürlich ein Instrument, müssen verfügbar sein.
- (2) Der Übende muss seine Leistung tatsächlich steigern wollen, da das Üben im Sinne der *deliberate practice* eine anstrengende Tätigkeit darstellt, die nur begrenzt Spaß bietet.
- (3) Aufgrund der hohen Konzentration ist das Üben zeitlich begrenzt – man benötigt Entspannungspausen, da es sonst zu physischen und psychischen Problemen kommen kann.

Ericsson (1997, S. 27) definiert *deliberate practice* als einen Übungsprozess, in dem folgende Voraussetzungen erfüllt sein müssen:

- (1) eine genau definierte Aufgabe mit einem adäquaten Schwierigkeitslevel für den jeweiligen Übenden,
- (2) informatives Feedback,
- (3) die Chance zum Wiederholen und zur Korrektur von Fehlern.

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) bemerken dazu:

»The goal of deliberate practice is not ›doing more of the same‹. Rather it involves engaging with full concentration in a special activity to improve one's performance« (ebd., S. 390).

Ericsson (1997) geht davon aus, dass mit einem Mehr an Übung grundsätzlich auch eine Leistungssteigerung einhergehe und bemerkt: »The most straight-forward one is that increased amount of deliberate practice will lead to increased performance« (ebd., S. 27).

Deliberate practice ist nach Ericsson, Krampe und Tesch-Römer nicht natürlicherweise eine lustvolle Angelegenheit und somit weit entfernt von Begriffen wie Spaß oder Flow. Diese positiven Effekte können sich ihres Erachtens erst dann einstellen, wenn das intentionelle Üben seinen Erfolg in Form hoher Leistungen offenbart, und ebenso kann sich außergewöhnliche Leistung nur dann entwickeln, wenn im Sinne der deliberate practice geübt wird. Bereits vor Aufnahme der deliberate practice müssen ein Interesse und eine grundlegende Motivation vorhanden sein, die darauf abzielen, die eigene Leistung zu verbessern (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 368).

Deliberate practice lässt sich gegenüber anderen Handlungen, wie Arbeit oder Spiel, durch ihren ganz speziellen Charakter deutlich abgrenzen. ›Arbeit‹ beinhaltet öffentliche Performance, Wettbewerb, bezahlte Dienstleistungen sowie weitere Aktivitäten, die durch externe Faktoren motiviert sind. Unter dem Begriff ›Spiel‹ können Tätigkeiten subsummiert werden, die kein bestimmtes Ziel verfolgen und die natürlicherweise erfreulich sind. Deliberate practice hingegen schließt Handlungen ein, die speziell darauf ausgerichtet sind, ein bestehendes Leistungslevel zu erhöhen. Die Ziele, Kosten und die

Entlohnung dieser Tätigkeiten unterscheiden sich genauso wie die Häufigkeit, mit der Personen sie ausführen. Bei Handlungen, die der Arbeit zuzurechnen sind, wird eine Person im Allgemeinen zu Beginn der Tätigkeit für diese angelernt. Es werden spezielle Methoden vermittelt, um einen zuverlässigen Arbeitsablauf zu gewährleisten. Nach dieser Lehrzeit werden allerdings kaum neue Strategien erlernt und man bleibt auf dem erlernten Level stehen. Im Gegensatz dazu ermöglicht die *deliberate practice* dem Individuum wiederholte Erfahrungen zu machen, durch welche die Beschäftigung mit den kritischen Aspekten einer Aufgabe und eine schrittweise Verbesserung der Fähigkeiten ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 368).

Die externe Belohnung der Arbeit schließt soziale Anerkennung und vor allem eine monetäre Bezahlung ein, welche den Lebensunterhalt sichert. Demgegenüber gibt es beim Spiel und der *deliberate practice* keine externe Belohnung in Form von Bezahlung. Das Ziel beim Spielen ist das Spiel an sich und der inhärente Spaß der Handlung, welcher bei Kindern zu lang anhaltender Beschäftigung führen kann. Bei Erwachsenen spricht man vom Phänomen des *„Flow“*, wenn man in einer Tätigkeit vollkommen versinkt (vgl. Csikszentmihalyi 1991). Dieser Zustand ist weit entfernt von der fokussierten Aufmerksamkeit der *deliberate practice* mit ihrem maximalen Feedback. Im Gegensatz zum Spiel ist *deliberate practice* eine hochstrukturierte Aktivität mit dem expliziten Ziel der Leistungssteigerung. Dabei ist diese Tätigkeit potentiell anstrengend und bietet wenig bis keinen Spaß. Die Motivation rührt aus einer Antizipation der Verbesserung der eigenen Fähigkeiten. Da aber *deliberate practice* keine Belohnung in Form von Bezahlung und darüber hinaus Kosten in Form von Unterricht und einer adäquaten Lernumgebung verursacht, betonen Ericsson, Krampe und Tesch-Römer die Wichtigkeit des Verständnisses der Langzeit-Konsequenzen, welche sich aus der *deliberate practice* ergeben können (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 368).

Beim Üben im Sinne der deliberate practice wird davon ausgegangen, dass ein solches Üben nicht ohne physische und psychische Beeinträchtigungen möglich ist. Andreas Lehmann und Rolf Oerter gehen von einer Zeitspanne zwischen vier und fünf Stunden aus, in der effektives Üben möglich sei. Sie vermuten, dass sogenannte Wunderkinder in der Regel immer unter Aufsicht übten und somit vermutlich ähnliche Zeitspannen erreichen könnten. Die Autoren bemerken allerdings, dass Forschungen dazu bislang fehlen (vgl. Lehmann/Oerter 2009, S. 121 f.). Ericsson, Krampe und Tesch-Römer schreiben:

»[...] deliberate practice is an effortful activity that can be sustained only for a limited time each day during extended periods without leading to exhaustion (effort constraint)« (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 369).

Die Übung solle über den Tag und die Woche so verteilt werden, dass einem Erschöpfungszustand entgegengewirkt werde (ebd., S. 368 f.). In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse von Nicolò Francesco Bernardi, Alexander Schories, Hans-Christian Jabusch und anderen interessant, welche zeigen, dass bei einer Kombination von mentaler und physischer Übung die Zeiten für die physische Betätigung am Instrument deutlich reduziert werden können (vgl. Bernardi/Schories/Jabusch und andere 2013). Somit könnte zumindest einem physischen Erschöpfungszustand entgegen gewirkt werden.

Anja Herold berichtet, dass in ihrer Stichprobe (Studie mit Musikerinnen, die ihren Instrumentalunterricht abgebrochen hatten) der Aspekt der Leistung von zentraler Bedeutung war. Es zeigte sich, dass die implizite (unbewusste) oder explizite (bewusste) Zielsetzung immer auch einen Leistungsdruck erzeuge. Die Erreichung der gesteckten Ziele wurde sowohl von den Übenden selbst als auch von Außenstehenden (Eltern, Lehrer, Publikum, Konkurrenz) bewertet. Herold fand allerdings heraus, dass die Selbstbewertung die größte Rolle spielte. Besonders Konkurrenzsituationen, die laut Herold vor allem im institutionalisierten Musikunterricht eine Rolle spielen, führten unweigerlich auch zu Bewertungssituationen (implizit und

explizit). Dabei ordnet Herold solche Situationen als schädlich für die Motivation ein, da ein Leistungsdruck entstehe, der grundsätzlich zur Demotivierung beitrage. Dies widerspricht den Aussagen in der Expertiseforschung und auch dem Konzept der *deliberate practice*, wonach das Präsentieren der eigenen Leistung grundsätzlich als motivationsfördernd angesehen wird (Herold 2004, S. 192).

Deliberate practice schließt auch eine qualitativ hochwertige Rückmeldung eines Lehrers mit ein. Dabei muss nach Ericsson ein selbst gut ausgebildeter Lehrer seinem Schüler Aufgaben stellen, die an dessen Bedürfnissen und Fähigkeiten orientiert sind. Der Schüler solle dann diese Aufgaben alleine bearbeiten und anschließend zusammen mit dem Lehrer die eigene Leistung evaluieren. Zusätzlich solle der Lehrer den Schüler korrigieren und ihm auf Grundlage der gezeigten Leistung neue Aufgaben an die Hand geben (Ericsson 1997, S. 27). Die beste Trainingsumgebung (Lehrer, Ressourcen etc.) führe auch zum besten Erfolg beziehungsweise zu bester Leistung (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 392).

Um effektives Lernen sicherzustellen, sollten idealerweise explizite Instruktionen über die besten Methoden gegeben und die Schüler durch einen Lehrer begleitet werden, der die individuelle Fehlerdiagnose sicherstellt, informatives Feedback gibt und das Üben unterstützt sowie geeignete Aufgaben auswählt. Auch muss der Lehrer entscheiden, wann es Zeit ist, zu komplexeren Aufgaben überzugehen. Obwohl auch Gruppenunterricht und das Lernen nach Lernplänen möglich sind, hat sich das individuelle Lernen mit einem Lehrer als effektivste Methode herausgestellt. Gerade Personen mit weniger ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten scheinen von einer individuellen Betreuung mehr zu profitieren als solche Personen mit ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 367). Heutzutage hat sich in allen großen Bereichen, wie Musik, Sport oder anderen Spezialgebieten, ein umfangreiches Wissen um die besten Methoden und Strategien gebildet, welche es ermöglichen, ein Expertenlevel zu erreichen.

Vollzeitlehrer und Trainer sind verfügbar, um ein bestmögliches Training auf jedem Level zu gewährleisten. Darüber hinaus können Lehrer Aufgaben stellen, die der Schüler zwischen den Unterrichtseinheiten bearbeitet. Diese Form der Übungshandlungen subsumieren Ericsson, Krampe und Tesch-Römer mit unter den Begriff der deliberate practice und unterscheiden diese deutlich von anderen domänenspezifischen Tätigkeiten wie etwa die Beobachtung Anderer. (vgl. ebd., S. 367 f.).

Susan Hallam, Tiija Rinta, Maria Varvarigou und andere untersuchten 2012 in ihrer Studie speziell die Entwicklung von Übestrategien bei jungen Musikern. Die Autorinnen befragten 3.325 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 19 Jahren, deren Expertise am Instrument vom Anfänger bis zum Bestehen einer Aufnahmeprüfung reichte (1–172 Monate Instrumentalpraxis). Die gespielten Instrumente in der Stichprobe entstammten hauptsächlich dem klassischen Bereich (28 % Violine, 10 % Klavier, 10 % Klarinette, 8 % Violoncello, 4 % Gitarre, 2 % Schlagzeug und 38 % andere). In dieser Studie konnten sieben Faktoren des Übens gefunden werden:

- (1) Übernahme systematischer Übestrategien,
- (2) Organisation des Übens,
- (3) Benutzung von Aufnahmen (Hören und Selbstfeedback) sowie die Benutzung eines Metronoms,
- (4) Nutzung analytischer Strategien,
- (5) Übernahme ineffektiver Übestrategien,
- (6) Konzentration und
- (7) sofortige Korrektur von Fehlern.

Interessanterweise fanden sich keine Hinweise darauf, dass das Üben mit steigendem Expertisegrad insgesamt organisierter wird und analytische Strategien stärker genutzt werden. Allerdings übten die fort-

geschrittenen Schüler deutlich mehr als die Anfänger und verwendeten stärker systematische Strategien wie langsames Üben beim Auftreten von Fehlern, wiederholtes Üben schwieriger Passagen und graduelles Beschleunigen bei schnellen Passagen. Ineffektive Strategien wie reines Durchspielen vom Anfang bis zum Ende eines Stückes, das Zurückspringen bei Fehlern direkt zum Anfang oder die sofortige Korrektur wurden mit steigendem Grad der Expertise dagegen weniger. Außerdem ging steigende Expertise mit der stärkeren Verwendung von Hilfsmitteln wie Tonaufnahmen und Metronom einher. Darüber hinaus zeigte sich in dieser Studie aber auch eine negative Verbindung zwischen der Lust zum Üben und der *deliberate practice* (vgl. Hallam/Rinta/Varvarigou und andere 2012). In einer Reanalyse der Daten durch Susan Hallam, Maria Varvarigou, Andrea Creech und anderen aus dem Jahr 2016 wurden keine Geschlechterunterschiede für den Hauptaspekt der *deliberate practice*, die Übezeit, gefunden, allerdings übten Mädchen signifikant systematischer und korrigierten häufiger Fehler direkt (vgl. Hallam/Varvarigou/Creech und andere 2016).

Wer ist ein Experte und wer nicht? Eine Definition

Da die Expertiseforschung sich auf das Verstehen der Erlangung außergewöhnlicher Leistungen fokussiert und dazu ihre Beobachtungen in aller Regel an »fertigen Experten« vornimmt, muss eine Definition dessen, was einen Experten ausmacht, erfolgen. Lehmann schreibt dazu:

»Experten können z. B. relevantes Material schnell erfassen, speichern und wieder abrufen sowie domänenspezifische Informationen flexibel verarbeiten« (Lehmann 1998, S. 138).

Er bemerkt weiterhin zum Werdegang von Experten, dass fast alle professionellen Musiker ihre musikalische Ausbildung bereits im Kindesalter begonnen hätten und somit anatomische und kognitive Reifungsprozesse grundlegende Determinanten für die musikalische

Entwicklung sein müssten. Zur Stützung dieser These verweist Lehmann auf Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) sowie Kopiez (1997). Der sehr frühe Unterrichtsbeginn scheine gegenüber einem späteren Beginn bei durchschnittlichen Musikschülern einen Entwicklungsvorsprung zu bieten. Die Pubertät sei ein einschneidender Faktor in der musikalischen Entwicklung mit Einfluss auf musikalische und andere kognitive Fähigkeiten (vgl. Lehmann 1998, S. 126–128).

Auch Ana Rodrigues, Maurício Loureiro und Paulo Caramelli fanden Beweise für einen positiven Einfluss des frühen Einstiegs in regelmäßiges musikalisches Training hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten. In ihrer Studie untersuchten sie insgesamt 76 Personen, von denen die Hälfte professionelle Orchestermusiker waren. Es zeigte sich, dass Musiker gegenüber Nichtmusikern bessere Leistungen in den durchgeführten Tests zur visuellen Wahrnehmung erzielten. Am besten aber schnitten jene Musiker ab, die früher als andere mit dem musikalischen Training begonnen hatten (vgl. Rodrigues/Loureiro/Caramelli 2013).

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch bei Bergman Nutley, Darki und Klingberg. In einer Langzeitstudie, über zwei Jahre mit 352 Teilnehmern im Alter von sechs bis 25 Jahren, zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Musikern und Nichtmusikern hinsichtlich der Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses. Musiker schnitten in den durchgeführten Tests besser ab. Darüber hinaus offenbarte sich auch in dieser Studie nicht nur ein Zuwachs an kognitiven Fähigkeiten, welchen die Autoren auf das musikalische Training der Teilnehmer zurückführen, sondern auch eine Vergrößerung der für das musikalische Verständnis wichtigen Teile des Cortex an sich (vgl. Bergman Nutley/Darki/Klingberg 2014, S. 4 f.).

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer merken an, dass Experten nur in ihrer eigenen Domäne herausragende Leistungen zeigen und keine Universalgenies seien:

»[...] experts are faster and more accurate than less accomplished individuals. However, experts' superior speed in their domain of expertise does not transfer to general tests« (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 365).

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer unterscheiden zunächst zwischen »elite performance« und »eminent performance«. Während Erstere die außergewöhnliche Leistung innerhalb einer Domäne, zum Beispiel hinsichtlich musikalischer Aufführung meint, ist der zweite Begriff weitgreifender und schließt die Einbringung neuer Inhalte oder wesentlicher Fortschritte innerhalb einer Domäne mit ein (ebd., S. 392).

Die Autoren unterscheiden vier Phasen der Expertiseentwicklung: Die erste Phase startet mit der Aufnahme von Handlungen in der Domäne und endet mit dem Beginn von Unterricht und deliberate practice. Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch eine ausgedehnte Übephase und endet mit der Entscheidung, die Tätigkeit in der Domäne in Vollzeit auszuführen. Phase drei beinhaltet Vollzeit-Engagement, um die eigene Performance zu verbessern, und endet entweder mit der Möglichkeit, als Profi in der Domäne seinen Lebensunterhalt zu verdienen oder mit dem Abbruch des Vollzeit-Engagements in der Domäne. In der vierten Phase werden neue eigene Beiträge zur Domäne gemacht. Dies können zum Beispiel relevante Neuinterpretationen oder das Entwickeln neuer Techniken sein. Grundsätzlich sei während aller Phasen immer Hilfe von Eltern, Lehrern und Bildungsinstitutionen nötig (vgl. ebd., S. 369). Zu Beginn ist der Bezugsrahmen des kindlichen Schülers relativ klein und umfasst lokale Gegebenheiten, wie den Vergleich mit Nachbarskindern im gleichen Alter. Mit der Teilnahme an Wettkämpfen erweitert sich dieser Bezugsrahmen zusehends und der Vergleich erfolgt nun mit anderen gut trainierten Individuen aus einem größeren Einzugsgebiet. Damit steigen auch die Anforderungen. In jungen Jahren werden die Schüler aus dem Blickwinkel der Expertiseforschung hauptsächlich aufgrund ihrer technischen Fähigkeiten bewertet, während erwachsene Experten vor

allem auch durch ihre interpretatorischen Leistungen und Ausdrucksfähigkeiten überzeugen müssen. Hier muss allerdings die Frage nach der Sinnhaftigkeit dieser Bewertungen gestellt werden. In der Praxis ist zu beobachten, dass auch im Kindesalter bereits interpretatorische Fähigkeiten entwickelt werden können und dass bei Erwachsenen oft noch große Schwächen in der Technik zu finden sind. Sinnvoller erscheint eine allumfassende Bewertung unter Berücksichtigung des Zeitpunktes, an dem der Unterricht begonnen wurde.

Bei Ericsson, Krampe und Tesch-Römer findet sich eine Übersicht der Faktoren, welche zur Erreichung eines Experten-Levels notwendig sind. Bereits William Chase und Herbert Simon fanden in einer Untersuchung mit Schachspielern eine langjährige Beschäftigung in einer Domäne als Grundlage für einen Expertenstatus in dieser Domäne (Chase/Simon 1973, S. 56). Darüber hinaus war Nikolai Krogus (1976) in der Lage zu zeigen, dass Schachspieler, die später mit dem Spielen anfangen, eher einen Expertenstatus erreichten als frühe Anfänger (11,7 vs. 16,5 Jahre). Damit kann zumindest teilweise dem Argument eines Vorteils des frühen Unterrichtsbeginns widersprochen werden.

John Hayes (1981) konnte Belege für die 10-Jahres-Regel ebenfalls im musikalischen Bereich finden. Er untersuchte Komponisten und nahm eine Zeitspanne von zwanzig Jahren bis zur ersten außergewöhnlichen (guten) Komposition an. Er vermutete, dass diese Zeit notwendig sei, um sich alle Grundlagen bezüglich der Instrumente und ihrer Besonderheiten, dem Sound sowie akkordischer und harmonischer Strukturen anzueignen. Auch Hayes zeigte, dass bei frühem Beginn (durch eine noch nicht erfolgte Entwicklung) die Zeitspanne bis zur ersten außergewöhnlichen Leistung nicht kürzer ist als bei späterem Beginn. Im Durchschnitt betrage diese Zeitspanne zehn Jahre.

Desgleichen in anderen, außermusikalischen Domänen wie Mathematik (Gustin 1985), Tennis (Monsaas 1985), Schwimmen (Kalinoski 1985) und Langstreckenlauf (Wallingford 1975) entdeckte man Evidenzen für die 10-Jahres-Regel. Raskin (1936) fand auch bei Wissenschaftlern, Poeten und Autoren Belege für eine zehnjährige Zeitspanne zur Erlangung des Expertengrads.

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer schreiben, dass die 10-Jahres-Regel auch in Verbindung mit der Überzeugung Galtons (1869/2006) stehe, dass Motivation und Ausdauer wichtige Faktoren für die Erreichung außergewöhnlicher Leistung seien. Des Weiteren verweisen sie darauf, dass nicht allein durch eine zehnjährige Beschäftigung mit einer Domäne Expertise erreicht werde, sondern dass dafür auch eine zielgerichtete Beschäftigung im Sinne der *deliberate practice* notwendig sei. Sie fordern, genau zu beschreiben, was mit dem Begriff Übung gemeint sei und führen schwache Forschungsergebnisse in diesem Bereich auch darauf zurück, dass es an einer klaren Definition des Begriffs mangle (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 366). Für die 10-Jahres-Regel erklärt das Autorenteam deren Gültigkeit auch für gegeben, wenn erst in späterem Alter mit der Übung begonnen werde. Unabhängig vom Anfangsalter wird bei der 10-Jahres-Regel eine kontinuierliche Aneignung der Inhalte beziehungsweise der Expertise impliziert. Eine Übersicht diverser Studien in diesem Bereich findet sich ebenfalls bei Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993, S. 387). Beachtenswert sind dabei auch die Evidenzen, die eine relativ schnelle Wiederbelebung der Fähigkeiten nach einer längeren Abstinenzphase zeigen. Dabei kann sowohl das alte Level wieder erreicht, als auch sogar überschritten werden (vgl. Bahrick/Hall 1991).

Talent vs. Übung

In der musikalischen Forschung um Grundlagen und Entwicklung musikalischer (Höchst-)Leistungen stehen sich letztlich zwei kontroverse Sichtweisen gegenüber: Zum einen gehen die Befürworter des

Expertiseansatzes davon aus, dass hohe Leistung nur durch langfristiges, gezieltes Üben im Sinne des Konzepts der *deliberate practice* von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) erreicht werden könne, zum anderen betonen die Gegner dieser Sichtweise die genetischen Determinanten, welche in Sachen Begabung und Erreichung außergewöhnlicher musikalischer Leistungen von grundlegender Bedeutung seien.

Dieses Problem ist allerdings nur in der Expertiseforschung präsent, während zum Beispiel in der Entwicklungspsychologie kein Zweifel daran besteht, dass angeborene Unterschiede in verschiedenen Aspekten eines Individuums grundsätzlich vorhanden sind. Lee Thompson und Robert Plomin (1993) schätzen beispielsweise die Bedeutung erblicher Faktoren in Bezug auf die Intelligenz als äußerst wichtig ein. Auch wenn die vorhandenen Tests zur Messung der Musikalität nicht mit modernen Erhebungsinstrumenten aus dem Bereich der Psychologie konkurrieren können, so ist doch zu betonen, dass der genetische Faktor für den Bereich der musikalischen Begabung nicht gänzlich verworfen werden darf (vgl. Gembris 1998, S. 112 f.).

Gembris bemerkt, dass das Expertisemodell ausschließlich auf den Erwerb von instrumentalen Fähigkeiten fokussiert ist, dabei aber Wahrnehmungs-, Erlebnis-, Improvisations-, oder Kompositionsfähigkeit ausschließt. Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass bislang keine Übertragung des Expertiseansatzes auf den Bereich der populären Musik für den einzelnen Schüler erfolgt ist. Vorhandene Studien in diesem Bereich beschäftigen sich in aller Regel mit Gruppen und deren Mitgliedern im popularmusikalischen Bereich (z. B. Hemming 2002; Kleinen und Appen 2007). Wobei grundlegend überlegt werden muss, ob in diesem Bereich überhaupt die gleichen Maßstäbe für Leistung und Expertise gelten können und ob zur Beurteilung dieser Aspekte dieselben Kriterien anwendbar sind wie im Bereich der klassischen Musik, welche der Expertiseforschung einzig zu

Grunde liegt. Gembris weist ebenfalls darauf hin, dass dies auch ein Problem aller Begabungstheorien sei (vgl. Gembris 1998, S. 117 f.).

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer verdeutlichen aus ihrer Sicht die Nachteile der Begabungstheorie gegenüber dem Expertiseansatz. Sie gehen davon aus, dass unterschiedliche Leistungsniveaus nur durch die Menge und Güte der zurückliegenden Übung entstehen und nicht etwa durch unterschiedlich ausgeprägtes Talent. Darüber hinaus gebe es wesentlich mehr und schlüssigere Beweise für den Expertise- als für den Begabungsansatz. Auch verneine der Expertiseansatz nicht die Möglichkeit, dass jeder zu außergewöhnlicher Leistung gelangen könne, wenn er nur genug und richtig übe. Die populäre Talentzuschreibung vermuten die Autoren vor allem bei jenen, die früh mit der Übung beziehungsweise mit *deliberate practice* begonnen haben und somit auch schon in jungem Alter sehr hohe Leistungen im Vergleich mit ihren Altersgenossen zeigen. Allerdings bemerken die Autoren gleichfalls, dass womöglich früh gezeigtes ›Talent‹ ein Anreiz für die Umwelt sein könnte, überhaupt die entsprechende Förderung einzuleiten. Diejenigen, die erst später einsteigen, würden dagegen oft zur eigenen Überforderung bis hin zu Verletzungen neigen, um den Rückstand zu den frühen Anfängern noch aufholen zu können (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 393). Gleichwohl betont das Forschungsteam, dass es womöglich Persönlichkeitsmerkmale gebe, welche die Art und Menge der Übung beeinflussen könnten. Diese Merkmale sollten allerdings nicht als Talent missverstanden werden. Letztlich stellen Ericsson, Krampe und Tesch-Römer die These auf, dass mit Beginn und Ausübung des Übens im Sinne der *deliberate practice* die schnellen Erfolge ein mögliches Talent überdecken würden und dieses dann nicht mehr sichtbar sei (vgl. ebd., S. 392 f.). Insgesamt gehen sie zuerst einmal davon aus, dass die Beziehung zwischen *deliberate practice* und Leistungsfortschritt eine lineare sei. Je mehr *deliberate practice*, umso besser sei das Ergebnis (vgl. ebd.).

Die Rolle der Eltern

Die Rolle der Eltern beim Erlernen eines Musikinstrumentes ist unumstritten eine wichtige. An vielen Stellen in der Literatur zum Thema Üben ist die elterliche Teilhabe ein wichtiger Punkt, wenn es um die Leistung der Schüler geht, die aus dem Üben am Instrument resultieren sollte.

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer betonen in ihrem Konzept der *deliberate practice* auch die wichtige Rolle der Umwelt des Schülers und insbesondere die Rolle der Eltern:

»In the General Discussion section we consider this potential indirect role of innate talent at length, concluding instead that unique environmental conditions and parental support, rather than talent, may be the important factors determining the initial onset of training and ultimate performance« (ebd., S. 365).

Die Reaktion der Eltern und des sozialen Umfelds sind gemäß Ericsson, Krampe und Tesch-Römer sehr wichtig für die erste grundlegende Motivation (vgl. ebd., S. 371). Maria Manturzewska nennt verschiedene familiäre Faktoren für eine positive musikalische Entwicklung. Dazu gehören eine Konzentration der Eltern auf das Kind und die Begeisterung für dessen musikalische Ausbildung, die sorgsame Organisation und Lenkung der kindlichen Interessen, Zeit und Aktivitäten und der Glaube an das Potential des Kindes als zukünftiger Musiker sowie die Ermutigung des Kindes, wobei auch kleine Erfolge honoriert werden sollen. Der Fokus solle dabei aber nicht auf einer entsprechenden Karriere liegen, sondern auf dem lustbetonten Zugang zur Musik, verbunden mit der Schaffung einer positiven Atmosphäre, in welcher die musikalischen Tätigkeiten stattfinden könnten. Lehrer sollten sorgfältig ausgewählt und der Zugang zu anderen (professionellen) Musikern ermöglicht werden. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, müsse außerdem der Wille zur andauernden Aufbringung von Zeit und Anstrengung hinsichtlich musikalischer Aktivitäten vorhanden sein (Manturzewska 1995, S. 15). Heiner

Gembris und Jane Davidson nennen darüber hinaus weitere wichtige Einflüsse durch die Eltern, wie etwa die frühe Exposition gegenüber musikalischen Stimuli, die Möglichkeit zu einer hohen Anzahl an Übestunden und das Vorhandensein motivierender Faktoren in Form von Vorbildern zum Zweck des informellen Lernens (Gembris/Davidson 2002, S. 21 f.).

Unter anderem konnten Studien von Susan O'Neill (1997) und Lauren Sosniak (1985) zeigen, dass Üben, welches unter Beaufsichtigung (Supervision) der Eltern oder des Lehrers stattfindet, zu besseren Leistungen bei den Schülern führt. Dies gilt besonders für junge Schüler und Anfänger. Auch bei älteren Schülern konnte ein solcher Effekt nachgewiesen werden. Es können außer Lehrern und Eltern auch andere Erwachsene in dieser Funktion hilfreich sein.

Auch Andreas Lehmann und Flemming Kristensen berichten von der Unterstützung durch die Eltern und verweisen dabei besonders auf den finanziellen Aspekt, die zeitlichen Ressourcen und die aufzubringende Energie (vgl. Lehmann/Kristensen 2014, S. 66). Vorbilder und andere Unterstützer klassifizieren Lehmann und Kristensen als die oft unterschätzten »persons in the shadow«. Darunter fallen nicht nur Eltern, sondern auch Lehrer, Freunde, Verwandte oder andere Förderer. Diese Personen fungieren als soziale Unterstützer beim Erlernen eines Instrumentes. Allerdings unterscheiden Lehmann und Kristensen in die sogenannten »bright« und »dark persons«. Während die »bright persons« positive Unterstützung beim Erlernen des Instrumentes, in Form von hilfreichem Feedback, der Vermittlung von Kontakten zu anderen (professionellen) Musikern oder der finanziellen Unterstützung bieten, sind die »dark persons« gerade für eine lang anhaltende Motivation eher hinderlich. Sie üben vor allem Druck auf die jungen Instrumentalisten aus und verlangen sehr lange Übezeiten und Perfektion, bisweilen bis hin zu körperlicher Züchtigung. Die Folgen einer solchen Behandlung zeigen sich oft erst im Erwachsenenalter, nachdem ein hohes Fähigkeitsniveau erreicht ist.

Aufgrund des erfahrenen psychischen Drucks können ernsthafte Erkrankungen entstehen und sowohl die Freude an der Musik als auch die Beschäftigung mit dem Instrument nachhaltig gestört sein. Als Beispiel hierfür nennen Lehmann und Kristensen den Starviolinisten David Garret, der bereits in jungen Jahren unter enormem Druck seines Vaters oft stundenlang üben musste. Auch der ›King of Pop‹, Michael Jackson, litt unter einer ähnlich rigiden Erziehung seines Vaters hinsichtlich seiner musikalischen Ausbildung (ebd., S. 65).

Mihaly Csikszentmihalyi, Kevin Rathunde und Samuel Whalen weisen darauf hin, dass Eltern dafür sorgen, dass eine ungestörte Übeumgebung und alle benötigten Materialien sowie herausfordernde Möglichkeiten zur Präsentation des erreichten Fähigkeitsniveaus vorhanden sind (Csikszentmihalyi/Rathunde/Whalen 1997, S. 174).

Laut Hallam scheinen Eltern, die selber musizieren, einen stärkeren Einfluss auf das Üben ihrer Kinder zu haben als dies bei nicht musizierenden Eltern der Fall ist. Auch scheint eine Supervision durch die Eltern grundlegend für eine länger andauernde Beschäftigung mit dem Instrument zu sein, wenngleich diese auch zu familiären Spannungen führen könne (Hallam 1998, S. 32-34). Auch Dietmar Pickert sieht die Familie als wichtigen Einflussfaktor beim Erlernen eines Instrumentes (vgl. Pickert 1997, S. 174).

Leider ist die Anteilnahme der Eltern oft nur auf das Überwachen der Übezeit (Minutenangabe) beschränkt (vgl. Sosniak 1985; Howe/Sloboda 1991). Hallam bemerkt dazu: »Brokaw (1983) und Sperti (1970) kamen jedoch zu dem Schluss, dass der Aufwand der elterlichen Unterstützung der Hauptbeitrag zur Leistung der Schüler war« (Hallam 1998, S. 32 f.).

Die Kommunikation mit dem Instrumentallehrer ist ein weiterer wichtiger Punkt für die Entwicklung des Schülers. Ist diese Kommunikation gestört oder sind die Eltern nicht über Probleme im Unterricht oder beim häuslichen Üben informiert, kann sich dies negativ

auf die musikalische Weiterentwicklung des Schülers auswirken. Das Gleiche gilt, wenn der Lehrer nicht über Probleme im häuslichen Umfeld des Schülers informiert ist. Dies zeigt sich in der Praxis häufig bei Kindern getrennt lebender Eltern. Bedingt durch einen oftmals häufigen Wechsel des Lebensmittelpunktes des Kindes oder Zeitverluste durch weite Wege zwischen den Wohnorten der Eltern sowie durch Probleme innerhalb der Familie ist an eine kontinuierliche Übepaxis kaum zu denken. Die normalerweise mit den Eltern stattfindende Kommunikation muss somit teilweise direkt mit dem Schüler erfolgen, weil die Zuständigkeiten zwischen den Eltern nicht geklärt sind.

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer betonen, dass für ein gutes Lernergebnis am Instrument die elterliche Fürsorge sogar wichtiger als das Talent der Schüler sei (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 365). Laut den Autoren unterstützen die Eltern ihre Kinder in der Aneignung von Übungsgewohnheiten und vermitteln die Wichtigkeit des Übens im Sinne der *deliberate practice*, indem sie auf Fortschritte in der Entwicklung hinweisen (vgl. ebd., S. 369). Des Weiteren schreiben Ericsson, Krampe und Tesch-Römer, dass die Eltern ihren Kindern zu Beginn helfen, einen täglichen Übepplan einzuhalten und auf die benötigte Menge an Übung hinweisen. Gerade diese Aussagen zum elterlichen Engagement von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer müssen aber in Bezug auf den Unterricht mit normalbegabten Schülern im populären Bereich sehr kritisch gesehen und somit modifiziert werden, da in diesen Fällen die Eltern eben oft nicht am Übepprozess teilhaben und ihren Kindern keine geeignete Grundlage für die Entwicklung höherer Fertigkeiten im Sinne von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer bieten.

Laut Benjamin Bloom lassen Eltern ihre Kinder zuerst einige Zeit spielerisch eine Domäne erkunden. Nachdem sie ein gewisses Talent erkannt haben, starten sie nach einigen Monaten mit der *deliberate practice* (Bloom 1985, S. 510 f.).

Es scheint also so zu sein, dass ein Mehr an Übezeit, initiiert durch die Teilhabe der Eltern und den guten Kontakt zum Lehrer, zu einer besseren musikalischen Entwicklung am Instrument führt (vgl. O'Neill 1997, S. 54 f.). In O'Neills Studie zeigte sich der positive Einfluss der Teilhabe der Eltern am Übeprozess, aber sie betont, dass es möglicherweise auch so zu interpretieren sei, dass die Eltern erst dann anfangen teilzuhaben, wenn sie eine gewisse Begabung bemerken und nicht allein die Teilhabe an sich eine besonders schnelle Aneignung mit sich bringe. Dabei saßen die Eltern selten in Unterrichtsstunden mit dabei. Sie beschränkten sich vor allem auf die Kontrolle des häuslichen Übens. Eine gewisse elterliche Teilhabe scheint auf jeden Fall von Vorteil zu sein (vgl. ebd., S. 57 f.), obwohl die elterliche Teilhabe mit der Zeit abnehme (ebd., S. 62). Hallam fand hingegen heraus, dass die elterliche Einmischung in das Üben zu Unmut bei den Schülern führte und somit kontraproduktiv sein dürfte (Hallam 1997, S. 99 f.). Auch Harnischmacher sieht die Teilhabe der Eltern am Übeprozess kritisch und bemerkt, dass die elterliche Teilhabe nicht die Qualität einer echten Supervision oder gar eines ›live-in-teachers‹ erreichen könne (Harnischmacher 1998a, S. 95). In der Studie von Wissner (2010) zeigte sich, dass bei 75 Prozent der Schüler und Schülerinnen die Eltern keine besondere Teilhabe am Übeprozess hatten. Nur circa 19 Prozent spielten ihren Eltern öfter etwas vor. Allerdings wurden keine Angaben darüber erhoben, ob die Eltern selbst aktiv am Übeprozess ihrer Kinder teilhaben wollen (Wissner 2010, S. 62 u. 84).

In einer Studie von Bettina Switlick und Claudia Bullerjahn zu den Gründen für den Abbruch des Instrumentalunterrichts äußerten sich die Schüler bezüglich der elterlichen Zuwendung sowohl positiv als auch negativ. Auch die Kritik der Eltern nannten die Befragten als Abbruchgrund. Dabei spielen generelle Abgrenzung von den Eltern in der Pubertät, aber auch zu viel Druck und die Instrumentenwahl durch die Eltern eine Rolle. Zu viel Einmischung schien dort ebenso

wenig hilfreich wie zu wenig Unterstützung, Motivation und auch finanzielle Hilfe. Allerdings gaben in dieser Studie insgesamt nur 3,1 Prozent der Befragten an, wegen der eigenen Eltern den Instrumentalunterricht abgebrochen zu haben (Switlick/Bullerjahn 1999, S. 170 f.).

Im Hinblick auf das autodidaktische Lernen am Instrument stellt Kleinen die These auf, dass es allgemein bekannt sei, dass »bestimmte Griffe oder Spielweisen direkt von einem Vorbild oder aus den Medien abgeguckt sind« (Kleinen 2000, S. 123). Auch das Lernen von Freunden und innerhalb der peer-group erwähnt Kleinen. Das zentrale Thema im autodidaktischen Lernen ist dabei die zugrundeliegende Motivation, die eigene Bereitschaft zum Lernen, welche besonders hoch ist, da sie ohne den Einfluss äußerer Autoritäten, wie Eltern oder Lehrer, erfolge. Somit ist das autodidaktische Lernen nach Kleinen ein entscheidender Faktor für das Ausmaß der Ich-Identität sowie des musikalischen Selbstkonzeptes. Besondere Betonung verdient dabei die Tatsache, dass autodidaktisches Lernen mit der Pubertät meist in jener Phase der Entwicklung geschieht, in der die Bildung eines Selbstkonzeptes großen Raum einnimmt und eine Distanzierung zu den Eltern stattfindet (vgl. ebd., S. 123). In dieser Phase scheint also eine elterliche Einmischung in den Übeprozess eher kontraproduktiv.

Patricia Lange konnte in ihren Interviews feststellen, dass viele der Jugendlichen zwar davon ausgingen oder gar überzeugt davon waren, sich die meisten Dinge selbst beigebracht zu haben. Während der Interviews zeigte sich aber, dass es oft soziale Kontakte (Eltern, Geschwister, Peers, Onlinegruppen) gab, die maßgeblich zum Erwerb der Fähigkeiten beigetragen haben. Somit ist das autodidaktische Lernen in manchen Fällen mitnichten alleine autodidaktisch geprägt, sondern viel eher eine Mischform des Lernens aus verschiedenen Lernwegen (Lange 2014, S. 208 f.).

Auch der sozio-ökonomische Status des Elternhauses spielt eine Rolle, wenn es um das Erlernen eines Instrumentes geht. So gibt es Hinweise darauf, dass in sozial schwachen Schichten das musikalische Potential der Kinder nicht ausgeschöpft wird. Oerter schreibt dazu:

»Die validesten Prognosekriterien sind nämlich nicht genetischer Art, sondern gehobene Schicht, ein relativer Wohlstand und frühe musikalische Anregung. Das bedeutet, daß ca. 70 % des vorhandenen musikalischen Potentials der Bevölkerung ungenutzt bleibt, da die Eltern sich eine intensivere Förderung ihrer Kinder nicht leisten können beziehungsweise daran auch nicht interessiert sind« (Oerter 1998, S. 91).

Klaus-Ernst Behne vermerkt, dass bei Abiturienten wesentlich häufiger eine Präferenz für klassische Musik vorherrsche. Dagegen präferierten Hauptschüler eher Pop- und Volksmusik (vgl. Behne 1993, S. 346). Aus diesen Erkenntnissen ließe sich der Schluss ziehen, dass autodidaktisch, und somit auch oft populär, geprägte Musiker nicht nur nicht von den Eltern gefördert werden, sondern grundsätzlich auch aus bildungsfernen Sozialschichten stammen. Diese provokante These kann aus praktischer Sicht im heutigen Instrumentalunterricht kaum als haltbar angesehen werden.

Gellrich will gar die Eltern von der Verantwortung des Überwachens des Übeprozesses entbinden und schlägt vor, dass vom Lehrer ein schriftlicher Übeplan entworfen werden soll, mit welchem die Kinder selbstständig üben sollen. Gellrich verweist darüber hinaus auf die Probleme für die Motivation der Kinder, welche sich aus einer dauerhaften Übe-Überwachung ergeben könnten (Gellrich 1998, S. 229 f.).

Etwas differenzierter wird die elterliche Teilhabe bei Winfried Pape betrachtet. Er konnte beobachten, dass Jungen in stärkerem Maße von den Eltern beeinflusst werden, während Mädchen eher von den musizierenden Geschwistern beeinflusst zu sein scheinen. Trotzdem erhielten die Mädchen dreimal so viele Anregungen von

den Müttern als dies bei den Jungen der Fall war (vgl. Pape 1998, S. 115 f.). Anscheinend existiert aber keine Impulsfunktion für den Instrumentalunterricht im Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung, Förderung und Anteilnahme. Es gibt zwar bei hohen Werten der Unterstützung eine tendenzielle Konkordanz, aber wichtiger ist es meines Erachtens zu werten, dass sich bei fehlender Zuwendung keine negativen Auswirkungen zeigen. Der Autor verweist hier auf das hauptsächlich autodidaktisch geprägte Lernen in der Rock/Pop-Musik (vgl. ebd.). Er betont darüber hinaus, dass der Zusammenhang zwischen Eltern und Instrumentenwahl überwiegend nur bei den Streichinstrumenten angenommen werden könne. Besonders beim Rockinstrumentarium werde das Instrument in den meisten Fällen auf eigenen Wunsch hin gewählt (vgl. ebd., S. 123).

Anscheinend ist auch die Umgebung, in der die Kinder aufwachsen, maßgeblich an der Entwicklung zu außergewöhnlicher Leistung beteiligt. Sind die Eltern Experten oder zumindest sehr gut in einem Bereich, begünstigt dies die Entwicklung der Kinder in dieser Domäne. Eines der am häufigsten genannten Beispiele hierfür ist die Familie von Johann Sebastian Bach (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 397 f.). Dazu ist allerdings zu bemerken, dass dieses Beispiel zugleich auch als eines für den Aspekt der Vererbung dienen kann.

Auch das Geschlecht hat eine Rolle hinsichtlich der Beteiligung der Eltern am Instrumentallernen der Kinder. Ericsson, Krampe und Tesch-Römer zeigen, dass Eltern ihren Kindern je nach Geschlecht Begabungen zuschreiben (vgl. ebd.).

Anselm Ernst differenziert die Rolle der Eltern gegenüber der des Lehrers und schreibt, dass die Eltern in den Prozess des Übens mit einbezogen werden sollten, dabei aber nicht die Aufgaben des Lehrers (Ermahnung, Verbesserung, Kritik) übernehmen sollen. Sie sollen loben, ermuntern, eine angenehme Lernatmosphäre schaffen und sich für das Üben des Kindes interessieren. Als Tipp gibt Ernst den

Vorschlag eines Briefes an die Eltern, der die wichtigsten Grundprinzipien des Übens erläutern und ein Bewusstsein für den Übeprozess schaffen soll. Darüber hinaus gibt er einige weitere Tipps, die den Eltern vermittelt werden sollten (vgl. Ernst 2006, S. 113 f.).

Was bislang in den durchgeführten Untersuchungen fehlt, sind Daten darüber, wie die Teilhabe der Eltern am Übeprozess über das reine Zuhören hinaus genau gestaltet ist und ob manche Eltern womöglich darauf insistieren, dem Üben beizuwohnen, ob sie zum Üben ermahnen oder sogar mit Strafen drohen. Ausgehend von solchen Erkenntnissen ist auch O'Neill der Ansicht, dass die Elternrolle beim Erlernen besondere Berücksichtigung finden muss, da nur in einer teilhabenden Umgebung kreatives Talent zur Entfaltung kommen kann und die Überwindung von Schwierigkeiten nicht allein dem Kind überlassen bleiben darf. Zudem sollten Lehrer sich stärker mit den Eltern auseinandersetzen und diese in den Übeprozess mit einbeziehen, da dies ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche musikalische Bildung zu sein scheine (vgl. O'Neill 1997, S. 66 f.).

Musikalische Vorerfahrung

Musikalische Vorerfahrung im Kontext dieser Arbeit meint nicht etwa eine, durch teilweise fragwürdige Begabungstests ermittelte Fähigkeit bei Kindern, sondern die Fülle der Erfahrungen, die mit Musik gemacht wurden.

Kleinen kritisiert die klassischen Musikalitätstests, welche seiner Ansicht nach alle letztendlich nur mit geringen Änderungen auf Theodor Billroth (1895/1985) beziehungsweise auf den ersten Musikalitätstest von Carl Seashore (1915) zurückgehen. Diese Tests gründen auf der Ästhetik Eduard Hanslicks *Vom musikalisch-Schönen*, was impliziere, dass sie stark durch den Beethoven-Kult jener Zeit inspiriert seien (Kleinen 2000, S. 136 f.). Auch Franziska Degé und Gudrun Schwarzer weisen auf die Problematik der traditionellen Musika-

tätstests hin. Ihrer Ansicht nach sei etwa der Einfluss des Instrumentalunterrichts bei den jeweiligen Tests nicht zu kontrollieren. Darüber hinaus könnten auch Personen, die keinen Unterricht erfahren hätten, durchaus hohe musikalische Leistungen zeigen. Sie seien aber in der Regel bei der Durchführung solcher Tests benachteiligt (Degé/Schwarzer 2014, S. 231). Zusätzlich ist zu bemerken, dass bei den klassischen Musikalitätstests beispielsweise keine Spielfähigkeiten am Instrument getestet werden, sondern nur die Fähigkeit zur Wahrnehmung bestimmter musikalischer Reize.

Die musikalische Sozialisation, insbesondere in der Familie, ist eine grundlegende Quelle musikalischer Erfahrung. Dies gilt auch für die Zeit, bevor mit dem Instrumentalspiel begonnen und Unterricht genommen wurde. Gerade Schlüsselerlebnisse in der Kindheit können als determinierende Faktoren für den späteren Umgang mit Musik angesehen werden (vgl. Lüdtke/Neumann 1982/2014). Konkret kann man die musikalische Aktivität innerhalb des sozialen Umfeldes untersuchen. Spielen die Eltern, Geschwister oder andere nahe Bezugspersonen ein Instrument? Wurde in der Familie viel gemeinsam musiziert? Gab es musikspezifische Impulse, die möglicherweise zum Erlernen eines Musikinstrumentes angeregt haben? Hartmut Lüdtke und Peter Neumann gehen davon aus, dass gerade in der Vorschulzeit »entscheidende, wenn nicht die wichtigsten Prozesse der Hör- und Rezeptionsdifferenzierung ablaufen« (ebd., S. 3) und wollen die familiären Bedingungen, in welchen die musikalische Sozialisation in dieser Phase stattfindet, durch ihre Skala zur Messung des Anregungspotentials der musikalischen Frühsozialisation näher untersuchen. Diese Skala wurde an einer Stichprobe von 437 Personen im Alter von elf bis 32 Jahren entwickelt und fragt in acht dichotomen Items verschiedene Bereiche der Musikrezeption (z. B. Platten alleine oder zusammen hören) und des gemeinsamen Musizierens (z. B. gemeinsam Musizieren und Singen) ab (vgl. ebd.).

In einer entsprechenden Stichprobe (von Pickert 1997) spielten 37,2 Prozent der Väter, 32,1 Prozent der Mütter, 72,5 Prozent der Geschwister sowie 24,5 Prozent der Großeltern ein oder mehrere Instrumente. Beim erweiterten Familienkreis waren es 34,8 Prozent. In rund der Hälfte aller Fälle wurde regelmäßig (28 %) in familiärem, häuslichem Ambiente musiziert. An diesen Aktivitäten beteiligten sich allerdings nur 44,6 Prozent der Befragten. Es wurde dabei vorwiegend klassisch musiziert. Darüber hinaus zeigte sich ein Zusammenhang zwischen den Musikstilen, die im familiären Umfeld praktiziert wurden, und den Ensembles, in denen die Befragten spielten. Besonders kurios erschien Pape der positive Zusammenhang zwischen Volksliedsingen und Rock/Pop-Ensembles. Die Mütter waren insgesamt stärker in das Instrumentalspiel der Kinder involviert als die Väter. Beide Elternteile fühlten sich offenbar nicht in der Lage, musikalische Anregungen zu geben. Die Mädchen allerdings erhielten dreimal häufiger Anregungen von ihren Müttern als dies bei Jungen der Fall war. Negativ gesehen war die Rate des fehlenden Zuspruches bei Vätern höher als bei Müttern. Anscheinend gab es aber keine Impulsfunktion für den Unterricht im Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung, Förderung und Anteilnahme. Es zeigte sich, dass bei fehlender Zuwendung keine negativen Auswirkungen auftraten. Pape verweist hier auf das hauptsächlich autodidaktisch geprägte Lernen in der Rock/Pop-Musik (vgl. Pape 1998, S. 118).

Neben familiären Einflüssen sind aber auch andere Stimuli in der Erfahrungswelt von Kindern hinsichtlich der musikalischen Vorerfahrung nicht zu vernachlässigen. Solche können etwa Erfahrungen innerhalb der Peer-Group oder des Unterrichts sein (vgl. Gembiris/Davidson 2002, S. 21 f.). Heutzutage dürfen dabei auch die Erfahrungen nicht unbedacht bleiben, die Kinder und Jugendliche bereits in sehr jungen Jahren durch die Beschäftigung mit dem Internet machen (vgl. Wissner 2016). Vielfältige musikalische Erfahrungen und

der Zugang zu musikalischen Rollenvorbildern sind wichtige Determinanten musikalischer Sozialisation. Auch im schulischen Kontext können musikalische Ersterfahrungen gemacht werden. Walter Scheuer (1988) weist darauf hin, dass bereits seit Mitte der achtziger Jahre ein vermehrter Trend zum schulischen Musizieren zu beobachten sei.

Hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit nach den Unterschieden (insbesondere im Übeverhalten) zwischen populär und klassisch orientierten Schülern bemerkte bereits Pickert:

»Dabei ist eine grundlegende Hypothese, daß Merkmale instrumentaler Lernprozesse bei Musikern, die verschiedene Musikarten ausüben, unterschiedlich ausgeprägt sind« (Pickert 1997, S. 169).

Des Weiteren verweist Pickert auch auf die vielfältigen Berührungspunkte wie etwa ›Faszination des Instruments‹, ›Konzertbesuch‹, ›Motivation durch die Familie‹ oder ›musikalische Früherziehung‹ (vgl. ebd., S. 174). Auch die Frage der Instrumentenwahl ist vor dem Hintergrund der jeweiligen musikalischen Orientierung interessant. Es gibt Hinweise darauf, dass in diesem Punkt Unterschiede zwischen den Schülern verschiedener musikalischer Ausrichtungen vorliegen (vgl. Pape 1998, S. 123). Pape weist darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Eltern und Instrumentenwahl hauptsächlich für die Streichinstrumente angenommen werden könne. Besonders bei Instrumenten des Rockinstrumentariums werde das Instrument in den meisten Fällen auf eigenen Wunsch der Kinder ausgewählt.

Reed spricht die Zielvorstellung an, die nötig sei, um einen Lernfortschritt zu erzielen (vgl. Reed 1976, S. 129). Eine solche Zielvorstellung könne ebenfalls bereits in der Kindheit durch Vorbilder entstehen, denen nachgeeifert wird und die zum eigenen Maßstab werden.

Die Rolle der Motivation beim Üben

Die Motivation ist eine nicht zu unterschätzende Größe beim Erlernen eines Musikinstrumentes. Dabei gilt es nicht nur die Motivation

für das Erlernen des Instrumentes an sich, sondern auch die Motivation für das Üben und jede einzelne Übesession im Blick zu behalten.

Um diesen Bereich des Übens verstehen und analysieren zu können, muss zunächst klar sein, was der Begriff der Motivation genau umfasst. Jutta und Heinz Heckhausen bemerken dazu:

»Das Streben nach Wirksamkeit und damit nach direkter oder primärer Kontrolle der physischen und sozialen Umwelt gehört zur motivationalen Grundausstattung der menschlichen Spezies« (Heckhausen/Heckhausen 2010, S. 2).

Des Weiteren weisen die Autoren darauf hin, dass positive Ereignisse vom Individuum relativ schnell positiv konnotiert würden und eine schnelle Gewöhnung eintrete, während negative Ereignisse längerfristig negative Emotionen auslösen würden. Diese Tatsache stelle die Triebfeder für stetig neue Wirksamkeitsziele dar und motiviere auch nach Rückschlägen zu neuen Taten (vgl. ebd.). Heckhausen und Heckhausen entwerfen folgendes Modell zu den Determinanten und dem Verlauf motivierten Handelns (vgl. Abb. 2).

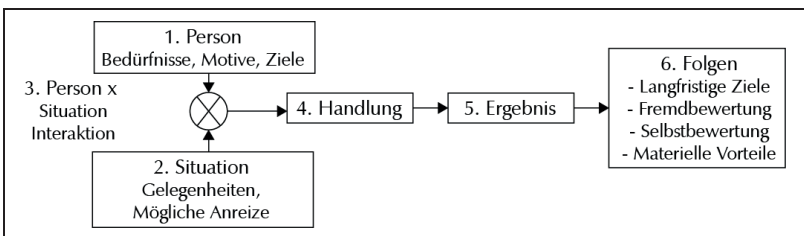


Abb. 2: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns (nach Heckhausen/Heckhausen 2010, S. 3)

Nach Barbara Roth ist: »[z]ielgerichtetes Verhalten [...] das wichtigste Merkmal der Motivation« (Roth 2012, S. 20). Hans-Dieter Schmalt und Kurt Sokolowski schreiben hierzu:

»Motivation umfasst sowohl automatische als auch bewusste Vorgänge, die auf einem Wechsel von vorherrschender zu antizipierter Emotionslage beruhen. Motivation beschreibt die Gesamtheit aller inneren und äußeren Bedingungsfaktoren, die für die Zielgenerierung, Energetisierung, selektive, zielbezogene Informationsverarbeitung und Steuerung (Kontrolle) des Erlebens und Verhaltens verantwortlich sind« (Schmalt/Sokolowski 2006, S. 504).

Das Konstrukt Motivation setzt sich nach Heckhausen und Heckhausen aus den drei großen Motiven »Leistung«, »Anschluss« und »Macht« zusammen (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2010, S. 5). Mit Blick auf die konkrete Motivationstendenz des Einzelindividuums bemerken die Autoren:

»Die Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hängt von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab. Die resultierende Motivationstendenz ist zusammengesetzt aus den verschiedenen nach dem persönlichen Motivprofil gewichteten Anreizen der Tätigkeit, des Handlungsergebnisses und sowohl von internen, die Selbstbewertung betreffenden, als auch von externen Folgen« (ebd., S. 7).

Die Motivation im Bereich des Übens allerdings lässt sich nur schwer messen, obgleich sie von vielen Forschern als zentral angesehen wird. Die Befürworter der Begabungstheorie sehen sie dabei als Resultat zügiger Lernfortschritte und besserer Leistungen (vgl. z. B. Sternberg 1996; Winner 1996; Gardner 2005). In der Expertiseforschung hingegen geht man davon aus, dass Motivation ein grundlegendes Element ist, welches die Übung erst initiiert. Dabei können auch immer wieder Rückschläge erfolgen, bevor sich ein Erfolg einstellt. Aus diesem Grund betont Lehmann die wichtige Rolle von Lehrern und Eltern, welche solche Rückschläge abfedern sollen, um motivationale Tiefpunkte zu vermeiden (Lehmann 1998, S. 139 f.).

Auch Harnischmacher sieht Probleme hinsichtlich der Motivationsforschung im Zusammenhang mit dem Üben am Instrument. Harnischmacher bemängelt den fehlenden verbindlichen Motivationsbegriff in diversen Veröffentlichungen (z. B. Hallam 1997;

Howe/Sloboda 1991; Bastian 1991). Ein solcher Motivationsbegriff erscheine nur bei Martin Gellrich, Matthias Osterwold und Jörg Schulz (1986; vgl. Harnischmacher 1998b, S. 169). Die Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation oder einer Mischform divergiere in verschiedenen Untersuchungen. Beispielsweise sei die Rolle der Eltern beim Üben nicht klar. Es gebe sowohl positive als auch negative Befunde dazu. Bestätigt scheine hingegen der extrinsische Effekt eines nahenden Vorspiels und damit einhergehende höhere Übezeiten. Bezüglich der Methodik in der Motivationsforschung bemängelt Harnischmacher, dass bestimmte Fragebogenitems wie zum Beispiel »Liebe zum Instrument« (Bastian 1991) als primäres Übemotiv bei offenen Befragungen so gut wie nie auftauchen würden, während sie in konstruierten Fragebögen als Item Verwendung fänden (Harnischmacher 1998b, S. 169–175).

Die Zusammenhänge zwischen der Motivation, der Leistung und dem Üben sind komplex. Barry und Hallam (2002) geben einen Überblick über diverse Studien mit Musikstudenten und zeigen, dass Studenten mit höherer täglicher Übezeit eher zum Improvisieren, Nachspielen nach Gehör und Komponieren neigen und zudem öfter für Musikklassen ausgewählt werden (vgl. auch McPherson/Bailey/Sinclair 1997). O'Neill (1997) fand heraus, dass Anfänger im Musikstudium, die mehr übten, auch bessere Leistungen erreichten. Dabei war aber nicht nur das zeitliche Ausmaß entscheidend, sondern vielmehr auch die Qualität des Übens. Grace Rubin-Rabson (1941) zeigte, dass verbale Ermutigung oder Geldzahlungen (gegenüber den Ergebnissen einer neutralen Kontrollgruppe) keine Auswirkungen auf die Motivation zum Üben hatten. Sture Brändström (1995) konnte dagegen belegen, dass Klavierstudierende, denen erlaubt wurde, ihre eigenen Ziele betreffend Fortschritt, Repertoire und Zeit festzulegen, dieses Setting als sehr angenehm empfanden und glaubten, dadurch besser geworden zu sein und eine größere Unabhängigkeit und bessere Planungsfähigkeiten bekommen zu haben.

Forschungen zur Motivation beim Üben zeigen sowohl bei Berufsmusikern (z. B. Hallam 1997) als auch bei Instrumentalanfängern (z. B. Gellrich/Osterwold/Schulz 1986; Howe/Sloboda 1991) drei Abstufungen von Leistungsmotiven: eine generelle ›extrinsische Leistungsmotivation‹, eine speziell ›musikbezogene intrinsische Leistungsorientierung‹ und ein ›gefühlshaft-ästhetisches Motiv‹, welches beide Motivatoren vereint. Hallam bemerkt, dass auch extrinsisch motiviertes Lernen zu guten Ergebnissen führen könne, indem es Belohnungen für Herausforderungen und das Gelingen biete (vgl. Hallam 1998, S. 26).

Eine hohe intrinsische Motivation mag zu einer ausgedehnten Übephase mit reiner Freude am Spiel führen. Eher durch externe Faktoren motivierte Musiker nutzen wohl eher effektive Übestrategien, um das Lernen zu optimieren und den Zeitaufwand des Übens zu reduzieren. Beide können nach Hallam das gleiche Leistungslevel erreichen (ebd., S. 27).

Hinsichtlich des Leistungsgedankens muss aber auch bedacht werden, dass gerade im Amateurbereich und vor allem auch in der Realität des Musikschulalltags andere Faktoren als die reine Leistung im Vordergrund stehen können. Lehmann bemerkt hierzu: »Zusätzlich gibt es Aktivitäten beim Üben, die andere Ziele als die Leistungssteigerung verfolgen und eher motivationale Funktionen erfüllen« (Lehmann 1998, S. 137). Ericsson, Krampe und Tesch-Römer betonen die Wichtigkeit von Motivation und Spaß an der Sache, um deliberate practice zu initiieren und aufrecht zu erhalten, obgleich sie an anderer Stelle eine lustvolle Komponente beim Üben im Sinne der deliberate practice negieren (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 397).

Ericsson unterstreicht die Wichtigkeit der intrinsischen Motivation beim Erlernen eines Instruments deutlich und bemerkt:

»The role of any innate factor is more likely to involve the motivations and capacity to engage in sustained levels of daily deliberate practice for weeks, months and years« (Ericsson 1997, S. 32).

Michael Howe äußert, dass frühe Erfolge mit der totalen Negierung von spaßvollen Tätigkeiten einhergehen, wie zum Beispiel dem Spielen mit anderen Kindern. Anscheinend ist auch die Umgebung, in der die Kinder aufwachsen, maßgeblich an der Entwicklung außergewöhnlicher Leistung beteiligt. Sind die Eltern Experten oder zumindest sehr gut in einem Bereich, begünstigt dies die Entwicklung der Kinder in dieser Domäne. Die Zuschreibung von Talent und die eigene Selbst-Überzeugung schützen die jungen Künstler vor Zweifeln und Rückschlägen und geben ihnen einen zusätzlichen Motivations Schub. Allerdings sollte man es mit dem Lob auch nicht übertreiben, um die jungen Künstler nicht ›abheben‹ zu lassen (vgl. Howe 1990).

Gellrich führte eine Studie zum selbstgeplanten Üben mit 37 Klavierschülern im Alter von sieben bis 14 Jahren durch und untersuchte dabei auch motivationale Aspekte des Übens. In seiner Studie sollten die Studienteilnehmer ihr Üben für die folgenden vier Wochen planen und dabei festlegen, in wie vielen Wochen (bis zu vier) sie ihr Ziel erreichen wollten (Gellrich 1998, S. 222). Bezüglich der Auswahl der zu spielenden Stücke fand Gellrich heraus, dass dreißig Prozent der Klavierspieler das zu übende Musikstück ausschließlich nach dem Kriterium des Gefallens wählten, ohne Rücksicht auf eventuelle Schwierigkeiten zu nehmen. Für sechzig Prozent war der Gefallensaspekt dem Aspekt der Schwierigkeit überlegen, während der Schwierigkeitsaspekt lediglich bei zehn Prozent im Vordergrund stand, jedoch bei keinem einzigen Schüler das alleinige Entscheidungskriterium bildete. Für Mädchen schien der Gefallensaspekt wichtiger zu sein als für Jungen ($\chi^2 = 7,43$; $p < 0,05$). Die erwähnten zehn Prozent, die nach Schwierigkeitsgrad wählten, waren ausnahmslos Jungen. Jene dreißig Prozent, die ausschließlich nach Gefallen wählten, waren zu 73 Prozent Mädchen. Unter Berücksichtigung

des Alters werden diese Befunde noch deutlicher: Jüngere Jungen wählen eher nach dem Schwierigkeitsaspekt und erst mit zunehmendem Alter nach Gefallen. Bei Mädchen verhält sich dies genau entgegengesetzt. Gellrich erklärt diese Befunde durch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Rollenkonformität.

»Jungen nehmen früher als Mädchen ein leistungsorientiertes Verhalten an. Für kleinere Mädchen steht dagegen der inhaltliche Bezug zu den Tätigkeiten im Vordergrund. Mit zunehmendem Alter schwächen sich beide Tendenzen ab« (Gellrich 1998, S. 226).

Gellrich geht nach seinen Befunden davon aus, dass das motivationale Geschehen bei der Stückauswahl nur in geringem Maße von der Leistungsmotivation beeinflusst wird (ca. 10 %) und der Aspekt motivationalen Verhaltens (Gefallensaspekt) wesentlich wichtiger sei (Gellrich 1998, S. 225 f.).

Lehmann bemerkt, dass zum Üben auch weitere Aktivitäten wie beispielsweise eine intensivere Beschäftigung mit dem Instrument gehören. Damit spricht er letztlich auch die Motivation zur Beschäftigung mit dem Instrument über das Üben hinaus an (Lehmann 1998, S. 140). Er wirft des Weiteren die Frage auf, welche Konsequenzen sich für Musiker aus der Annahme von Veränderlichkeit und Unveränderlichkeit der eigenen Fähigkeiten ergeben. Beispielsweise konnte Behne zeigen, dass Schüler, die sich für lernfähiger hielten oder denen Begabung von ihrer Umwelt zugeschrieben wurde, tatsächlich bessere Ergebnisse erzielten, motivierter waren und besser gefördert wurden. Somit könne sich die Zuschreibung von Talent oder Untalentiertheit im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung auswirken (vgl. Behne 1991).

Hinsichtlich der Selbstüberzeugung und der sich selbst erfüllenden Prophezeiungen sind die Ergebnisse einer Studie von Paul Evans und Gary McPherson interessant. Die Autoren führten eine Langzeitstudie mit 157 Probanden (87 weiblich, 70 männlich) im Alter zwischen sieben und neun Jahren durch. Die Ergebnisse zeigten, dass

jene Teilnehmer, die sich bereits vor Beginn des Instrumentalspiels ein Leben als (Berufs-)Musiker vorstellten und konkrete Gedanken zu ihrer eigenen musikalischen Laufbahn machten, nach zehn Jahren tatsächlich weniger oft den Instrumentalunterricht abgebrochen beziehungsweise länger ihr Instrument gespielt hatten, an ihrem Instrument größere Fortschritte gemacht hatten und sich in Hinblick auf das Üben mehr engagierten als jene Teilnehmer, die keine klare Vorstellung ihrer musikalischen Entwicklung hatten. Die Übezeit, welche nur in den ersten drei Jahren des Instrumentalspiels durch die Eltern der Teilnehmer geschätzt wurde, spielte zwar auch eine große Rolle, dennoch betonten Evans und McPherson, dass die Mechanismen hinter der Schaffung einer persönlichen Identität eine nicht zu unterschätzende Rolle für das Erlernen eines Musikinstrumentes spielen (vgl. Evans/McPherson 2015). Diese Ergebnisse werden auch durch eine Studie von Helene Eriksson, László Harmat, Töres Theorell und Fredrik Ullén untermauert. Die schwedischen Forscher konnten anhand einer Studie mit 1.312 eineiigen Zwillingspaaren, welche sich in musikalischer Hinsicht verschieden entwickelt hatten, zeigen, dass weder genetische Einflüsse noch Umwelteinflüsse zu einer diskordanten musikalischen Entwicklung der jeweiligen Zwillinge führten. Vielmehr berichteten die Teilnehmer eine Fülle an sehr spezifischen Erklärungen für die Unterschiede hinsichtlich der musikalischen Aktivität. Die musikalisch aktiven Zwillinge waren gegenüber ihrem musikalisch inaktiven Zwilling musikalisch weniger interessiert und motiviert. Darüber hinaus berichteten sie, dass die Musik in ihrem täglichen Leben eine weniger wichtige Rolle spiele als bei ihrem Zwilling. Die musikalisch aktiven Teilnehmer hingegen gaben an, dass Musik für ihr Selbstbild und ihre persönliche Identität eine wichtige Rolle spiele (vgl. Eriksson/Harmat/Theorell und andere 2017).

Lehmann führte diverse Studien durch, um herauszufinden, für welche Fähigkeiten Musikstudenten eher Talent oder eher Übung für

wichtig erachten. Bei einer Untersuchung mit 47 amerikanischen Musikstudenten im Alter von durchschnittlich etwa 18 Jahren fand er heraus, dass die Zuschreibung zu Talent oder Training für verschiedene Fähigkeiten unterschiedlich ausfällt. So sahen die Teilnehmer an erster Stelle das absolute Gehör als angeborenes Talent an, diesem folgten Fähigkeiten wie zum Beispiel emotionale Ansprechbarkeit durch Musik. Auf der anderen Seite standen Fähigkeiten wie Blattspiel, Schnelligkeit und Technik, die eher dem Training und Übung zugeschrieben wurden. Lehmann weist darauf hin, dass es allerdings empirische Belege dafür gibt, dass auch Fähigkeiten wie absolutes Gehör, emotionale Ansprechbarkeit und Gedächtnis durch Training erworben werden können (Lehmann 1998, S. 131 f.). Einzelne Hinweise auf die Auswirkungen dieser Ergebnisse hinsichtlich der Ausbildung und des Übens der Musiker finden sich auch in anderen Veröffentlichungen (z. B. Behne 1991 und Bastian 1991).

John Sloboda (1993) stellt die Frage nach den Gründen, welche ein extensives Üben überhaupt erst initiieren. Der Aufwand des Übens kann sich bei verschiedenen Personen höchst unterschiedlich gestalten, und bis heute sind die motivationalen Prozesse des Übens trotz aller Erkenntnisse der Expertiseforschung noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Ericsson 1996, S. 27). Diverse Untersuchungen haben die wichtige Rolle der frühen Förderung durch Eltern, Lehrer, positives Feedback, Belohnung und Erfolgserlebnisse betont, doch muss dies noch keine intensive Übepaxis induzieren (vgl. Gembris 1998, S. 113).

Möglicherweise kann die Tätigkeit des Übens an sich eine Art Flow-Erlebnis auslösen, dies nimmt zumindest Ericsson an. Allerdings betont er ebenfalls, dass Üben im Sinne der *deliberate practice* harte Arbeit sei (Ericsson 1996, S. 27 f.). Überdies gehen Ericsson, Krampe und Tesch-Römer sogar davon aus, dass Üben im Sinne der *deliberate practice* keineswegs motivierend sei: »[...] engagement in

deliberate practice is not inherently motivating« (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 368). Aus dieser Erkenntnis heraus schließen die Autoren, dass zuerst Interesse und eine grundlegende Motivation vorhanden sein müssen, welche darauf gerichtet seien, die eigene Leistung zu verbessern, bevor überhaupt mit der deliberate practice begonnen werden könne. Ein überaus wichtiger Punkt für die anhaltende Motivation sei auch die Fixierung auf ein bestimmtes Ziel und der Wille, die eigene Leistung zu verbessern. Dies sehen Ericsson, Krampe und Tesch-Römer als untrennbar miteinander verbunden an. Auch das Ziel, ein Experte zu werden, könne mit der Motivation zum Üben verschmelzen (vgl. ebd., S. 371). »Without the goal of improving performance, the motivation to engage in practice vanishes« (ebd. S. 372).

Im Gegensatz zu diesen Ansätzen betrachtet Ellen Winner (2004) die angeborene Begabung als grundlegendes Element für die nachhaltige Motivation zum Üben. Es herrscht allerdings Einigkeit darüber, dass Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle hinsichtlich verschiedener Interessen und Motivationen haben. Somit stellt sich auch die Frage, inwieweit eine Person überhaupt eine musikalische Betätigung als sinnerfüllt ansehen kann. Gembris verweist hierbei auf die unterschiedlichen Bedürfnisse verschiedener Individuen, die sicher nicht bei jedem durch intensives Üben befriedigt werden können (Gembris 1998, S. 113 f.). Im Abgleich mit dem Modell der Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow muss man sich hier fragen, auf welcher Stufe der menschlichen Bedürfnisse die Motivation zur Erreichung eines befriedigenden Übeergebnisses angesiedelt werden müsste (vgl. Zimbardo/Gerrig/Graf 2004, S. 540).

O'Neill (1997) konnte zeigen, dass es bei Kindern zwei Typen hinsichtlich der Motivation gibt: Zum einen jene, die in einer Situation, in der ihnen Leistung abverlangt wurde, versuchten Fehler zu vermeiden und ihre Kompetenz zu zeigen (vermeidender Motivations-typus), zum anderen jene, die Lernsituationen suchten, in welchen sie

Neues hinzulernen konnten (adaptiver Motivationstypus). Jene Kinder, die dem adaptiven Motivationstypus zugeordnet wurden, erreichten nach einem Jahr Unterricht höhere musikalische Leistungen (O'Neill 1997, S. 64 f.).

Auch der Lehrer spielt eine nicht unerhebliche Rolle bei der Motivation zum Üben. So bemerkt Hallam, dass der Einfluss des ersten Lehrers besonders wichtig sei, wobei es dabei weniger auf dessen solistische Qualitäten, sondern mehr auf eine warmherzige Persönlichkeit ankomme. Zu Beginn des Instrumentalunterrichts scheine dabei eher eine unkritische Ermutigung notwendig zu sein. Mädchen scheinen eher durch die Unterstützung durch Lehrer und Eltern zum Üben ermutigt zu werden, während bei Jungen die Peer-Group ein wichtigerer Einflussfaktor zu sein scheine (vgl. Hallam 1998, S. 30). Hallam ergänzt des Weiteren, dass sich Übezeiten und somit auch die Motivation zum Üben durch Verträge zwischen Schülern und Lehrern steigern lassen (Hallam 1998, S. 30). Hier erfolgt die Motivation also letztlich durch ein Belohnungssystem. Dies widerspricht jedoch Erkenntnissen von Rubin-Rabson (1941), nach denen sowohl extrinsische Belohnung als auch externe verbale Ermutigungen keine effektiven Wege zur Erhöhung der Übemotivation darstellen (siehe oben). Diese Erkenntnisse können auch durch eine Untersuchung von Wissner gestützt werden, in der sich keine positiven Einflüsse von Belohnung durch den Lehrer auf die Übezeiten der Schüler feststellen ließen (Wissner 2010, S. 85).

Laut Ericsson rührt eine grundlegende Motivation für eine erfolgreiche Musikerkarriere und damit auch für das Üben von einem lustvoll initiierten Zugang zum Instrument in jungen Jahren her (vgl. Ericsson 1997, S. 25). Ein solcher Zugang, der in der Regel durch die Eltern geschaffen wird, ist zwar auch als extrinsischer Reiz zu begreifen, allerdings nicht mit extrinsischem Druck und dessen negativen Nachteilen zu verwechseln. Extrinsische Anregung alleine kann aber keine dauerhaft nachhaltige Beschäftigung am Instrument mit hohen

Überzeiten erklären. Hier bemerkt Ericsson, dass die Aneignung kognitiver Strategien beim Üben und das Erkennen der Diskrepanz zwischen aktuellem Stand und anvisiertem Fähigkeitslevel entscheidende Triebkräfte für ein nachhaltiges Überverhalten seien (vgl. ebd., S. 43).

Kleinen betont die Wichtigkeit der intrinsischen Motivation in Abgrenzung zur extrinsischen und sieht vor allem im Lernverhalten von Autodidakten einen Vorteil für das Lernen ohne äußere Autoritäten wie Lehrer oder Eltern. Er erkennt sogar im intrinsisch motivierten Lernen einen entscheidenden Faktor für die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Schüler. Diese Bildung der Ich-Identität, gerade während der Adoleszenzphase, nehme einen großen Raum in der Entwicklung ein und werde durch intrinsisch motivierte Vorgänge positiv beeinflusst (Kleinen 2000, S. 123).

Nach Hallam haben positiv konnotierte Erlebnisse wie gelungene Vorspiele oder die erfolgreiche Erarbeitung eines schwierigen Werkes einen positiven Einfluss auf das weitere Üben. Dabei zeige sich, dass dies ein sich selbst tragendes Konstrukt werden könne. Erfolg führe zu mehr Motivation und Selbstvertrauen. Dies führe wiederum dazu, sich mehr zuzutrauen und schwierigere Aufgaben anzugehen, und natürlich auch zu vermehrtem Üben. Daraus könne sich ein Mehr an Erfolg entwickeln (Hallam 1998, S. 60 f.). Hierzu kann ergänzend auf Herold verwiesen werden, die bemerkt, dass in der Forschung zur Leistungsmotivation, insbesondere in der Attributions-theorie, regelmäßig davon ausgegangen werde, dass die Motivation zu einem Großteil von den wahrgenommenen Ursachen von musikalischem Erfolg oder Misserfolg beeinflusst werde (Herold 2004, S. 188). Gleichwohl will Herold diese Anmerkung kritisch verstanden wissen und verweist darauf, dass besonders Konkurrenzsituationen, die vor allem im institutionalisierten Musikunterricht eine Rolle spielen, unweigerlich auch zu Bewertungssituationen (implizit und explizit) führen. Dabei ordnet Herold solche Situationen als schädlich für

die Motivation ein, da ein Leistungsdruck entstehe, der grundsätzlich zur Demotivierung beitrage (vgl. ebd., S. 192).

»Das Anlegen einer Leistungsmesslatte an musikalische Tätigkeiten führt, neben anderen Faktoren, [...] durchgängig zur Demotivation und zum Abbruch der Instrumentalpraxis. Die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen Zielen und eigener Leistung führt auf die Dauer weder zur Regulation der Ziele (Herabsetzung des Anspruchsniveaus, Anpassung an die tatsächlichen Möglichkeiten) noch zu einer Leistungssteigerung. Leistungsdruck erzeugt Ängste und führt schließlich zum Abbruch« (ebd., S. 196).

Dies widerspricht den Aussagen in der Expertiseforschung, etwa im Konzept der *deliberate practice*, wo das Präsentieren der eigenen Leistung als grundsätzlich motivationsfördernd angesehen wird. Auch Switlick und Bullerjahn gehen von einem Verlust der Motivation als grundlegendem Faktor für den Abbruch des Instrumentalunterrichts aus (Switlick/Bullerjahn 1999, S. 191). Herold extrahiert aus den Interviews, die sie während ihrer Studie mit 16 Erwachsenen, die ihren Instrumentalunterricht abgebrochen hatten, im Alter von 25 bis 47 Jahren durchgeführt hat, diverse Gegensatzpaare:

»Technik«	▶	◀	»Gefühl«
»Arbeit«	▶	◀	»Spiel«
»Lernen«	▶	◀	»Spaß«
»Kopf«	▶	◀	»Bauch«
»Üben«	▶	◀	»Musikmachen«

Abb. 3: Gegensatzpaare der Motivation beim Instrumentallernen (nach Herold 2009, S. 194)

Herold bemerkt, dass Probleme dann auftauchen, wenn die auf der linken Seite von Abb. 3 angeführten Begriffe nicht mehr als Bedürfnis (intrinsisch), sondern als Pflicht (extrinsisch) wahrgenommen werden. Das »Kosten-Nutzen-Verhältnis« stimme dann bei den Übenden nicht mehr überein und führe schnell zum »Motivationstief« (ebd., S. 193 f.). Laut Herold kann nach einer motivational bedingten Krise

ein Abbruch verhindert werden, wenn das Anspruchsniveau herabgesetzt wird und alternative Handlungsstrategien entwickelt werden. So könne zum Beispiel nach einer längeren Pause ein anderer Zugang, wie etwa eine Tätigkeit in der Musikausbildung oder die Hinwendung zu einer anderen Stilistik gewählt werden (vgl. ebd., S. 202).

Hallam führte 1997 eine Studie mit 22 Orchestermitgliedern im Alter zwischen 22 und sechzig Jahren durch, in welcher das Übeverhalten der Musiker analysiert wurde. Dabei untersuchte sie auch motivationale Aspekte des Übens. Es zeigte sich, dass 54 Prozent der Befragten extrinsisch motiviert waren und bevorstehende Konzerte brauchten, um sich zu motivieren, 23 Prozent waren intrinsisch motiviert und erlebten Üben als etwas Freudvolles, die übrigen 23 Prozent wiesen eine Kombination beider Merkmale auf. Für sie war Üben manchmal sogar nur eine lästige Pflicht. Extrinsisch motivierte Personen versuchten oft, sich die Arbeit zu erleichtern, indem sie eher improvisierten oder beim Üben fernsahen. Intrinsisch Motivierte übten eher regelmäßig als extrinsisch Motivierte (vgl. Hallam 1997, S. 94 ff.). In einer weiteren Studie wurden diese Ergebnisse mit 55 Streichinstrumentenanfängern im Alter von sechs bis 18 Jahren abgeglichen. Anhand der Aufzeichnungen einer zehnminütigen Übephase und deren Bewertung wurden die Teilnehmer in acht Stufen des Könnens eingeteilt, wobei Stufe 8 das höchste Ausmaß an Können repräsentierte. Außerdem wurden sechs fortgeschrittene Studenten zwischen 15 und 19 Jahren untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Motivation der Anfänger jene der professionellen Musiker widerspiegelt, obwohl nur ein Teilnehmer über Stufe 2 berichtete, dass das Üben generell lustvoll sei. Unter Stufe 2 berichteten dies 41 Prozent, eventuell weil die Anforderungen an die Technik et cetera noch nicht so hoch waren. Allerdings mochten 76 Prozent das Üben zumindest manchmal, während 48 Prozent unter Stufe 2 dies angaben. Zehn Prozent über Stufe 2 gaben an, eine vollständig negative Einstellung zum

Üben zu haben. 92 Prozent berichteten über einen Anstieg des Übens in der Woche vor Prüfungen. Ansonsten kam es auf die gestellte Aufgabe an, wieviel geübt wurde. Selbst jene, die keine professionelle Karriere anstrebten, sahen das Üben als wichtig an, um erlangte Fähigkeiten aufrecht zu erhalten (vgl. ebd., S. 99–103). Für diesen Befund fehlen allerdings nähere Hinweise zu den genauen Werten. Hier muss die Frage gestellt werden, ob Kinder und Jugendliche im untersuchten Altersbereich überhaupt schon ihre Übepaxis mit einer möglicherweise antizipierten Berufslaufbahn als Musiker abgleichen können.

Laut Harnischmacher wirken äußere Bedingungen wie Vorspieltermine als Prädiktor für erhöhte Übezeiten bei Instrumentalstudenten (Harnischmacher 1993, S. 168; 1998a, S. 95). Er spricht von einer extrinsischen Motivation beim Üben für ein Vorspiel. Andere Studien zeigen aber, dass vor allem intrinsische Motivation zum Üben anrege. Es stellt sich also die Frage, ob die oft getroffene Aussage, dass Vorspiele generell von positivem Nutzen für den Schüler seien, so überhaupt gelten kann oder ob sich solche Situationen nicht, zumindest für manche Schüler, eher nachteilig auf die Motivation auswirken. Einen Beleg für diese These liefert Harnischmacher letztlich sogar selbst, wenn er unter Bezugnahme auf seine Studie mit 111 Holzbläserinnen im Alter zwischen neun und zwanzig Jahren schreibt:

»Im Gegensatz zu Musikstudenten scheint eine Vorspielvorbereitung bei Kindern und Jugendlichen jedoch besonders stressinduzierend zu wirken« (Harnischmacher 1998b, S. 106).

Ernst fordert ein verstärktes gemeinsames Üben und verweist auf die Vorteile des Übens in der Gruppe, wobei sich der Lehrer teilweise zurückziehen, aber für die Schüler immer erreichbar bleiben sollte. Die Schüler sollen sich gegenseitig unterstützen, beobachten und kritisieren. Gerade sonst oft verhasste technische Übungen oder Etüden sollen in der Gruppe mehr Spaß machen und es sollen soziale Kompetenzen gefestigt werden. Die Schüler seien mit mehr Konzentration

und auch Kritikbereitschaft bei der Sache. Die Motivation sei in der Gruppe höher und der individuelle Leistungswille stärker ausgeprägt. In einer Gruppe wolle sich, laut Ernst, keiner vor den anderen eine Schwäche erlauben (vgl. Ernst 2006, S. 111 f.).

Siw Nielsen, Guro Johansen und Harald Jørgensen konnten in einer Onlinestudie mit 99 Bachelor-Musikstudierenden (Kirchenmusik, Künstlerische Ausbildung und Musikpädagogik) in Norwegen herausfinden, dass besonders Musiker im Improvisations- und Jazz-Bereich gegenüber anderen Gruppen am meisten Übesessions in der Gruppe absolvierten. Die klassischen Musiker ($n = 79$) gaben in der Befragung an, das individuelle Üben zu bevorzugen, während die Popularmusiker ($n = 20$) das Üben in sozialen Settings präferierten. Dies schloss nicht nur das gemeinsame Üben mit ein, sondern auch das Hören von Musik und die Diskussion über das Üben in der Gruppe. Diese Unterschiede zwischen den unterschiedlichen musikalischen Genres waren signifikant ($\chi^2 = 45,9$; $df = 9$; $p < .001$). 89 Prozent der Popularmusiker übten mindestens einmal pro Woche mit anderen zusammen. Bei den klassischen Musikern taten dies nur fünfzig Prozent. Studierende der Kirchenmusik gaben überwiegend (75 %) an, überhaupt nicht mit anderen zusammen zu üben. Über die reine Häufigkeit des Gruppenübens hinaus zeigte sich auch, dass die Übesessions der Popularmusiker im Vergleich mit bis zu 4 Stunden bei einem Drittel dieser Personengruppe wesentlich länger dauerten ($\chi^2 = 32,29$; $df = 9$; $p < .001$). Hinsichtlich des Geschlechts der Befragten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Nielsen/Johansen/Jørgensen 2018, S. 5). Die Motivation zu längeren Übeeinheiten in einer Gruppe hängt demzufolge auch von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten musikalischen Stilrichtung ab.

Ernst mahnt den Aufbau einer dauerhaften Übemotivation an. Dabei solle auch die Motivation des Lehrers erhalten bleiben, der nicht gerne unmotivierte Schüler unterrichte. Die Motivation des

Schülers nennt Ernst als wichtigsten Faktor für dauerhafte Begeisterung und Bereitschaft zum Üben und Lernen. Sinkt die Motivation, müsse ein gut durchdachter, didaktisch fundierter Unterricht diese Motivationslücke zu schließen vermögen beziehungsweise über das Motivationstief hinweghelfen (vgl. ebd., S. 115 f.). auffordern

Wenngleich die diversen angesprochenen Studien versuchen, motivationale Faktoren für das Üben aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, so konstatiert Ericsson dennoch: »[...] the motivational processes that focus an individual's efforts on continuous improvement in a single domain is still poorly understood« (Ericsson 1997, S. 44). Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass in vielen Studien nicht klar ist oder oft gar nicht geklärt wird, was der Begriff Motivation im konkreten Kontext meint. Dabei wird oft der Begriff der Motivation aus anderen Bereichen wie der Psychologie übernommen, ohne eine spezielle Anpassung auf den Bereich des musikalischen Übens vorzunehmen oder zumindest zu überprüfen. Auch eine Überprüfung der Motivationen von nicht institutionalisierten und nicht klassisch ausgebildeten Musikern fehlt bislang. Herold schreibt hierzu, dass in der Forschung zu instrumentalen Lernabbrüchen und der musikalischen Motivationsforschung der Fokus bislang hauptsächlich auf quantitativen Methoden gelegen habe, mit denen jedoch »ästhetische, emotionale, soziale Momente, Motive der Selbstfindung und Selbstverwirklichung, oder das von Csikszentmihalyi (1992) beschriebene autotelische Flow-Erlebnis« (Herold 2004, S. 188) schlecht messbar seien und die demnach in der Motivationsforschung eine eher untergeordnete Rolle spielen. Darüber hinaus seien die meisten Studien einzig auf den institutionell organisierten Unterricht und einen eher »traditionellen musikalischen Wertekanon« (ebd.) ausgerichtet. Aufgrund dieser Erkenntnis sieht Herold die Übertragung bestimmter Befunde für den Bereich der populären Musik als kritisch an (vgl. ebd., S. 188 f.).

Generell ist die Forschungslage zur Motivation beim Üben im popularmusikalischen Bereich bislang sehr dürttig (vgl. auch Roth 2012, S. 29 f.). Wenn überhaupt, so wird nur auf motivationsförderliche Aspekte beim Üben eingegangen, wie sie etwa bei der Verwendung moderner Medien (z. B. *YouTube*) antizipiert werden (vgl. Beaudoin 2013).

Externale Handlungshemmnisse

Harnischmacher entwarf 1998 das Konzept der externalen Handlungshemmung. Er führte eine Fragebogenuntersuchung mit 151 Schülern an fünf deutschen Musikschulen durch. Aufgrund diverser instrumentenspezifischer und durch Drittvariablen verursachter Effekte wurden letztlich nur Holzbläser untersucht. Da in der Stichprobe nur 13 Prozent Jungen waren, wurden letztlich nur die Mädchen untersucht ($n = 111$). Das Alter lag zwischen neun und zwanzig Jahren ($M = 14$ Jahre). Harnischmacher beschreibt externe Handlungshemmung in der durchgeführten Studie als ein Konstrukt von außen kommender und als störend empfundener Reize, Ablenkungen oder Konfliktsituationen, die das Üben hemmen. Unter den Studienteilnehmern bezogen sich 47 Prozent der Aussagen dazu auf andere Personen (in Rangfolge: Mutter, Geschwister, Freunde, Vater, Nachbarn, Großeltern), 23 Prozent der Aussagen auf Musikstücke (ungeliebte Stücke), zwanzig Prozent der Aussagen auf andere Freizeitaktivitäten (z. B. Sport, Urlaub) und zehn Prozent der Aussagen auf das Wetter. Das Fernsehen wurde lediglich von einer Befragten als Handlungshemmnis angegeben. Harnischmacher weist hier darauf hin, dass die Familie also sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss auf das Üben haben könne. Gleiches gelte auch für die gespielten Stücke. Entgegen der Alltagsannahme wirkten sich Freizeitaktivitäten und Fernsehen in wesentlich geringerem Maße aus (vgl. Harnischmacher 1998a, S. 100–105).

Die Anfälligkeit für externe Handlungshemmung sieht Harnischmacher in verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen wie der Handlungs- und Lageorientierung der untersuchten Personen. Es wurden verschiedene Skalen abgefragt (*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel [SEIFI-K]*, *Zielorientierung [ZOU]*, *externe Handlungshemmung des Übens [EHUE]* und *Handlungskontrollskalen*) (vgl. ebd., S. 91 f.). Diese Untersuchung kann nach dem erwähnten Ausschluss vieler Instrumente und der Beschränkung auf weibliche Teilnehmer nur geringe praktische Relevanz besitzen und die generelle Übertragbarkeit kann nicht als gegeben angenommen werden.

Harnischmacher erhob Daten zu den Dimensionen des Übens und fragte nach der Durchführung des Übens (Einspielen, Spielen von vorne nach hinten, Wiederholung, langsames Tempo, vorheriges Durchgehen aller Noten, sofortige Einbindung von Dynamik) und gliederte die Angaben mit den genannten Skalen ab. Eine nachfolgende Faktorenanalyse ergab vier Faktoren:

- (1) *Basis*: Einspielen zur Aufrechterhaltung grundlegender Fähigkeiten;
- (2) *analytisch*: neue Stücke spielen, üben mit Metronom, Fehlerkorrektur;
- (3) *konstruktiv*: vorherige Tempowahl, Festlegen zu übender Abschnitte, Temposteigerung nach und nach, Teilen in Abschnitte;
- (4) *kreativ*: Spielen von bekannten und bereits gekannten Stücken, improvisieren und komponieren.

Zusammenfassend zeigte sich, dass die Kovariate ›Tage des Übens mit Zuhörer‹ einen signifikant positiven Einfluss auf das Üben der Basisfähigkeiten hatte. Jene mit geringer Neigung zu externaler Handlungshemmung übten eher nach Art des Basisfaktors. Bemer-

kenswert ist zudem, dass zwischen den Übemethoden und den Übezeiten kein nennenswerter Zusammenhang beobachtet werden konnte (vgl. ebd., S. 103).

Je geringer die Neigung zu externaler Handlungshemmung und je höher das Alter, desto höher waren die Mindestübezeiten für die Vorspielvorbereitung. Die Anzahl der Übetage konnte allein durch den Einfluss der Handlungsorientierung nach Misserfolg zu vierzig Prozent erklärt werden. Je eher zu Handlungsorientierung nach Misserfolg tendiert wurde, umso mehr Übetage ergaben sich.

In der Gruppe ohne Vorspielvorbereitung gab es keinen signifikanten Alterseinfluss auf die Übezeit. Allerdings zeigte sich ein negativer Effekt der externalen Handlungshemmung auf die maximale Übezeit und das zeitliche Minimum des Übens. Je geringer die externe Handlungshemmung, umso höher waren die Maximal- und Minimalzeiten für das Üben. Die Übetage wurden zu elf Prozent von planungsbezogener Handlungsorientierung beeinflusst. Je mehr Handlungsorientierung gezeigt wurde, an umso mehr Tagen wurde pro Woche geübt (vgl. ebd.).

Handlungshindernisse beim Üben werden dann zum Problem, wenn sie den Übeverlauf beeinträchtigen und langfristig mit Leistungsdefiziten zu rechnen ist. Deshalb ist die Bewältigung und Prävention von Handlungshindernissen ein wichtiger Teil des Übens.

Harnischmacher nimmt an, dass Störungen beim Üben gerade dann besonders gravierend sind, wenn eine Neigung zu externaler Handlungshemmung beim Übenden gegeben ist (Harnischmacher 1995, S. 197). Die Bewältigung katastrophierender Kognitionen und die Emotionskontrolle, welche Planungs- und Entscheidungsaspekte für das Üben beeinflussen, stehen in direktem Zusammenhang mit der Neigung zur Handlungs- oder Lageorientierung. Im Gegensatz dazu wirke sich eine geringe Neigung zu externaler Handlungshemmung und zu Handlungsorientierung positiv auf die Entwicklung ei-

nes adaptiven (lösungs-, leistungs- und zielorientierten) Übeverhalten aus. Harnischmacher geht davon aus, dass eine geringe Selbstwirksamkeit das Üben negativ beeinträchtigt, da monotone Situationsmerkmale in solchen Fällen eher Einfluss nehmen könnten (fehlendes Methodenwissen resultiere in monotoner Verwendung weniger Methoden). Dadurch könnten handlungsirrelevante Gedanken aufkommen, die durch eine Tendenz zur Lageorientierung nicht bewältigt werden und somit ein Aufmerksamkeitsdefizit verursachen könnten. Bei einer positiven Selbstwirksamkeit und einer Tendenz hin zur Handlungsorientierung werde hingegen adaptives Übeverhalten begünstigt. »Störungen des Übens oder Monotonie sind potentielle Quellen kumulierter Fehlererfahrung« (Harnischmacher 1998b, S. 198).

Letztlich könne eine negative Folge darin bestehen, dass die Frage nach der Wichtigkeit des Übeergebnisses aufkomme und die Frage danach, ob es sich überhaupt noch lohne, dafür zu Üben.

Harnischmacher schreibt, dass Probleme beim Üben (Monotonie, Störung, Misserfolg) nicht mehr rückgängig zu machen seien und dadurch adaptives Übeverhalten allenfalls als kurzfristige Anpassungsleistung erfolgen könne. Dabei meint er mit adaptivem Verhalten etwa planvolles Vorgehen oder begrenzte Übepausen, um Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung aufrechtzuerhalten. Langfristiges adaptives Verhalten werde sich erst nach wiederholter Bewältigung von Handlungshindernissen einstellen. Dem gegenüber sieht er als langfristige Konsequenz der Lageorientierung eine funktionale Hilflosigkeit, die zu schlechtem Übeverhalten und Leistungseinbußen führen könne. Dies könne wiederum weitere Misserfolge produzieren und somit zu einem Teufelskreis werden. Werde dieser nicht durchbrochen, sei die instrumentale Entwicklung gefährdet und ein Unterrichtsabbruch wahrscheinlich (vgl. ebd., S. 195 f.).

Die Fixierung auf die Ebene der Persönlichkeitsmerkmale hinsichtlich der Neigung zu externaler Handlungshemmung bei Harnischmacher wirft sowohl einige Fragen hinsichtlich der Praxisrelevanz des Konstruktes in der alltäglichen Realität des Musikschulunterrichts, als auch die Frage nach der genaueren Untersuchung externaler Handlungshemmnisse außerhalb der familiären Strukturen auf. Der von Harnischmacher eingeführte Begriff soll deswegen in der hier vorliegenden Arbeit weiter gefasst und vor allem im Hinblick auf neben dem Üben ausgeführte und auszuführende Aktivitäten der untersuchten Schüler betrachtet werden. In erster Linie geht es um eine genaue Erfassung aller Tätigkeiten, die das Üben negativ beeinflussen, und die Intensität dieser möglichen Beeinflussungen. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach eventuellen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Handlungshemmnissen.

Gerade im Hinblick auf die Einführung der G8-Schulzeitverkürzung ergeben sich diverse Fragen hinsichtlich einer möglicherweise negativen Beeinflussung der Instrumentalusbildung. Auch die Intensität anderer Freizeitbeschäftigungen und die, diesen Beschäftigungen jeweils zugeschriebene Wichtigkeit durch die Schüler, sind bedeutungsvolle Punkte, die in bisherigen Untersuchungen nicht berücksichtigt wurden.

Die Schulzeitverkürzung (G8) bezeichnet die Möglichkeit der Erlangung des Abiturs in insgesamt zwölf statt 13 Jahren. In der Zeit der Weimarer Republik wurde in Deutschland das System des neunjährigen Gymnasiums (5.–13. Klasse) für alle schulpflichtigen Kinder eingeführt. Dieses System wurde vor dem Hintergrund einer größeren und früher zu rekrutierenden Anzahl an Offiziersanwärtern für die deutsche Wehrmacht durch einen offiziellen Erlass am 30. November 1936 abgeändert und die Gymnasialzeit auf acht Jahre verkürzt (vgl. Kersting 1999, S. 447). Während nach Kriegsende in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik dieses System bei-

behalten wurde, entschied man sich in der Bundesrepublik Deutschland für eine Rückkehr zur neunjährigen Gymnasialzeit. Nach der deutschen Wiedervereinigung im Jahr 1990 übernahmen zunächst die neuen Bundesländer, mit Ausnahme von Thüringen und Sachsen, die im Westen geltende Regelung. Ab dem Jahr 2003 allerdings wurde die Regelung der achtjährigen Gymnasialzeit nach und nach bundesweit übernommen (vgl. Wiesigel 2008). Diese Umstellung führte zu zahlreichen Kontroversen im Bildungssystem. Nicht zuletzt wurde eine negative Beeinträchtigung der musischen Fächer befürchtet (vgl. Klinkner 2014). Darüber hinaus wird die verkürzte Schulzeit und der damit einhergehende erhöhte Zeitbedarf für schulische Aktivitäten als sehr kritisch für die Freizeitgestaltung der Jugendlichen eingestuft und die Frage nach den Auswirkungen dieser Beschneidung der zur Verfügung stehenden Freizeit gestellt (vgl. Huebner/Marcus 2015; Blumentritt/Kühn/Ackern 2014).

Im Jahr 2013 wurde nach anhaltenden Protesten die verbindliche Einführung von G8 wieder zurückgenommen. In den meisten Bundesländern besteht seitdem eine Wahlfreiheit der Gymnasien bezüglich der Länge der Gymnasialphase. Die geschilderten Kontroversen bestehen jedoch weiterhin.

Untersuchungen zur G8-Schulzeitverkürzung betrachten, wenn überhaupt, sehr allgemein die Auswirkungen auf die Freizeitgestaltung beziehungsweise die Möglichkeit der Freizeitgestaltung von Jugendlichen. Dabei beschränken sich solche Betrachtungen bislang nur auf den Bereich des Jugendsports (z. B. Schmidt/Neuber/Rauschenbach und andere 2015). Für den Bereich der außerschulischen Musikausbildung liegen bislang keine Erkenntnisse der Auswirkungen von G8 vor. Darüber hinaus gibt es keine Erkenntnisse zur Wechselwirkung unterschiedlicher Freizeitaktivitäten im Hinblick auf die Leistung in den einzelnen Domänen wie beispielsweise Sport und Musik. Hier sind neue Untersuchungen notwendig, um sowohl die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen als

auch die musikalische Ausbildung im Besonderen besser zu verstehen und an die aktuellen Erfordernisse anzupassen, um die Schüler bestmöglich fördern zu können.

Überverhalten

Überzeiten

Die Betrachtung der Überzeit am Instrument ist in vielen vorliegenden Studien von zentraler Bedeutung. Dies ist vor allem in der Erkenntnis begründet, dass mit einem Mehr an Überzeit auch prinzipiell ein höheres Fähigkeitsniveau einhergeht. In einigen Studien zeigt sich für dieses Erklärungsmodell ein fast linearer Zusammenhang (Hallam 1998, S. 36 f.). Hallam verweist dabei allerdings auf das Problem der Nichtbeachtung von mittelmäßigen (normalbegabten) Schülern in den entsprechenden Untersuchungen (ebd.). Somit müssen solche Ergebnisse mit der nötigen Sorgfalt interpretiert und vor dem Hintergrund der jeweiligen Stichprobe gesehen werden. Allzu schnell findet hier eine Generalisierung statt, welche der Realität in den Musikschulen nicht Rechnung trägt.

Die Frage ist, ob das Üben beziehungsweise die darauf verwendete Zeit alleine das Niveau der erreichten Spielfähigkeiten ausmacht oder ob eher Faktoren wie Begabung und qualitativ hochwertiges Feedback das Können determinieren? Es hat sich gezeigt, dass die Überzeit höher ist bei denjenigen, die sich zum Experten entwickeln wollen. Ist der »Expertenstatus« allerdings erreicht, sinkt die Überzeit wieder. Die Vermutung liegt also nahe, dass der Aufbau von Fähigkeiten mehr Zeit braucht als die Aufrechterhaltung von bereits Gelerntem (Hallam 1998, S. 34).

Die Einhaltung von Überzeiten verstehen Eltern oft als ihre vorranglichste Pflicht im Zusammenhang mit dem Instrumentalunterricht ihrer Kinder. Leider endet an dieser Stelle oftmals auch schon die Anteilnahme am Musizieren des Kindes (Hallam 1998, S. 33). Bei

Sosniak (1985) gab die Mehrzahl der Eltern an, sich zumindest teilweise mit dem Üben der Kinder zu beschäftigen. Sie halfen ihren Kindern, ihre Übep Praxis zu disziplinieren und Aufmerksamkeit auf Details zu richten, während das Üben aber hauptsächlich noch spaßorientiert war.

Auch das Instrument selbst und sein spezifisches Repertoire wirken sich auf die Übzeit aus. Lehmann und Ericsson (1995) konnten zeigen, dass sich höhere Übzeiten vor allem bei Pianisten und Streichern fanden, während die Übzeiten bei Holzbläsern erheblich niedriger ausfielen. Dies führten die Autoren auf historisch unterschiedliche Traditionen beziehungsweise unterschiedliches Repertoire und die unterschiedlichen Möglichkeiten der verschiedenen Instrumente zurück.

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch bei Harald Jørgensen. In seiner Studie übten ebenfalls die Holzbläser und Sänger wesentlich weniger als die Streicher und Pianisten. Jørgensen begründet dies mit unterschiedlichen Traditionen und unterschiedlichen physiologischen Anforderungen, welche die jeweiligen Instrumente an die Schüler stellen (vgl. Jørgensen 1997, S. 134). Gembris schreibt zum Einfluss des Instrumentes, es müsse beispielsweise im Bereich der Holzbläser anerkannt werden, dass diese schon rein körperlich-entwicklungstechnisch andere Voraussetzungen hätten. Die Bedienung eines Horns oder Fagotts könne einer kleinen Kinderhand noch nicht gelingen (vgl. Hölzel 1991, S. 90), während Geige oder Klavier schon einigermaßen adäquat gespielt werden können (vgl. Gembris 1998, S. 115 ff.). Auch müsse bei der Beurteilung der täglichen Übzeiten beachtet werden, dass das Spielen eines Blasinstrumentes eine größere körperliche Anstrengung erfordere als etwa das Geigen- oder Klavierspiel. Ähnliche Erkenntnisse zeigen sich bei Kopiez in Bezug auf Sänger. Kopiez bemerkt, dass diese durchschnittlich erst mit circa 13 Jahren mit dem formalen Unterricht beginnen und dementsprechend nicht die aufsummierten Übzeiten anderer Instrumentalisten

erreichen könnten. Somit sei ihnen der Einstieg in eine professionelle Karriere wesentlich erschwert (vgl. Kopiez 1997, S. 47). Gembris widerspricht dieser These allerdings deutlich und weist darauf hin, dass beim Singen andere Aspekte eine Rolle spielten, welche mit unter den Begriff des Übens subsumiert werden müssten. So sei etwa die Stimme in jungen Jahren noch nicht belastungsfähig genug, um ein Übepensum gleich dem von Pianisten oder Violinisten zu leisten. Der Prozess der Stimmmutation falle in die Zeit, in der andere Instrumentalisten ihre ersten öffentlichen Auftritte haben. Darüber hinaus müsse beachtet werden, dass Sänger ihr Instrument ständig bei sich tragen und so in vielen Situationen unbewusst üben, zudem oft bereits schon ein Instrument erlernt haben und somit über Kenntnisse optimalen Übens verfügten (vgl. Gembris 1998, S. 117).

Diese Aussagen sollten allerdings kritisch mit der Realität in den Musikschulen abgeglichen werden. Gesangsunterricht wird nicht zwangsläufig erst in späteren Jahren aufgenommen und ein früh begonnener Instrumentalunterricht impliziert nicht zwangsläufig auch eine profunde Kenntnis über Übemethoden und optimales Üben.

Kann es aber eine allgemeingültige Empfehlung für die Übezeit am Instrument geben? Wie eingangs erwähnt, scheint es eine einfache Formel zu geben: ›Je mehr, desto besser‹. Diese Aussage muss jedoch revidiert werden, wenn man sich diverse Studienergebnisse (z. B. Hölzel 1991; Hallam 1995; Jørgensen 1997) anschaut. Dort zeigt sich, dass bei Berufsmusikern eine Obergrenze von vier Stunden täglichem Üben das Maximum des Möglichen zu markieren scheint, wenn diese der Gefahr eines ›Burn-outs‹ entkommen wollen.

Ericsson geht von einer Übezeit von 15 bis dreißig Minuten bei Anfängern aus, welche sich in einem Zeitraum von fünf bis zehn Jahren auf bis zu vier bis fünf Stunden bei Experten, die Vollzeit üben, steigern könne. Dies hänge nicht mit dem Anfangsalter zusammen und sei auch in vielen Bereichen außerhalb der Musik erstaunlich ähnlich (vgl. Ericsson 1997, S. 43). Diese Angaben decken sich in etwa

mit einer eigenen Untersuchung (Wissner 2010) bei Musikschülern und Autodidakten. Dort zeigte sich ein Überhang der täglichen Übeminuten auf Seiten der männlichen Befragten. Bei diesen lag der mittlere Wert bei zwanzig Minuten ($M = 27,34/SD = 22,83$) während die Frauen im Mittel nur 15 Minuten ($M = 19,38/SD = 26,76$) täglich übten. Das Alter der Teilnehmer zeigte keinen Einfluss auf die tägliche Übezeit, jedoch konnte belegt werden, dass ein hochsignifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem aktuellen Unterrichtsbesuch (»Nimmst Du derzeit Unterricht?«) und der täglichen Übezeit bestand (vgl. Wissner 2010, S. 80–82).

In einer Untersuchung von O'Neill zeigte sich, dass die durchschnittliche Übedauer über zwei Wochen gesehen 142 Minuten (10,14 min/Tag) betrug. Bei schlechten Schülern kamen 84 Minuten zusammen, bei mittelguten Schülern 167 Minuten und bei guten Schülern 174 Minuten. Allerdings zeigte sich, dass durchschnittlich nur an 8,67 Tagen während der 14 Tage dauernden Testphase geübt wurde (16,38 min/Tag). Die Gruppen unterschieden sich signifikant in diesen Werten (vgl. O'Neill 1997, S. 57 f.).

Im Bereich der professionellen Musiker liegen die Übzeiten naturgemäß höher. Nach den Angaben einer Studie von Hallam übten professionelle Orchestermmitglieder im Alter zwischen zwanzig und sechzig Jahren zwischen vierzig und sechzig Minuten am Tag und gaben ein Maximum von drei Stunden an (vgl. Hallam 1997, S. 94 ff.). Sosniak (1985) hat anhand von retrospektiven Interviews mit 21 Pianisten und deren Eltern herausgefunden, dass die anfängliche Übezeit bei durchschnittlich sechzig Minuten pro Tag lag. Sosniak untersuchte allerdings Teilnehmer im Alter von 19 bis 31 Jahren. Allerdings wurden die Befragungen lange nach dem Beginn des Instrumentalunterrichts durchgeführt, so dass eine retrospektive Verzerrung der Angaben nicht ausgeschlossen werden kann. Auf eine solche mögliche Fehleinschätzung weisen auch Ericsson, Krampe und Tesch-Römer hin (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 378 u.

382). Für Erwachsene halten die Autoren eine tägliche Übezeit von vier bis fünf Stunden für angemessen, ohne dass es dabei zu physischen Erschöpfungszuständen käme (ebd.). In der Studie von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer mit Violinstudenten schätzten die beiden besten Gruppen ihre Übezeit auf 29,8 Wochenstunden. Die Musiklehrer lagen gegenüber den anderen Studiengängen mit 13,4 Wochenstunden deutlich darunter. Bei der Auswertung zeigte sich, dass für alle Gruppen die Selbsteinschätzung etwa um 5,2 Stunden über der tatsächlichen Übezeit pro Woche lag, die mittels Tagebuch erhoben wurde. Es zeigte sich darüber hinaus, dass die Selbsteinschätzung bezüglich der Übezeiten von den Teilnehmern grundsätzlich über die Woche summiert angegeben wurde, was wiederum die Verzerrungen erklärt. Dies trifft für 85 Prozent der beiden besten Gruppen und fünfzig Prozent der Lehrer zu. Dabei schienen sich die Probanden eher an ihrer optimalen Vorstellung als an dem aktuellen Übelevel zu orientieren (vgl. ebd., S. 373 ff.).

Die Autoren geben darüber hinaus einen weitreichenden Überblick über die Übezeiten bei einer Übepaxis im Sinne der deliberate practice sowohl im Musikbereich als auch in anderen Domänen. Während der Jugendzeit sei die Zeit für deliberate practice hauptsächlich durch die Schule eingeschränkt. Mit Verweis auf Gerhard Kaminski, Reinhard Mayer und Bernd Alexander Ruoff (1984) bemerken Ericsson, Krampe und Tesch-Römer, dass junge Hochleister in Musik und diversen Sportarten mehr als 15 Stunden pro Woche mit Üben verbringen. Diese Angabe unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den verschiedenen Domänen. Demgegenüber stehen fünfzig bis sechzig Stunden pro Woche, wenn eine Vollzeitbeschäftigung in der Domäne eintritt. Davon seien allerdings nur 25 Stunden der deliberate practice zuzurechnen (die anderen für domänenspezifische Aktivitäten). Diese 25 Stunden sind über die Woche verteilt. Läufer beispielsweise teilten sich ihr Training meist in eine leichte

Vormittags- und eine anstrengendere Nachmittagssession ein. Sowohl bei Musikern als auch bei anderen Hochleistern ist die Zeit für *deliberate practice* laut Ericsson, Krampe und Tesch-Römer nicht begrenzt durch die allgemeine zur Verfügung stehende Zeit, sondern durch die Grenzen der Anstrengung, Ressourcen und zum Beispiel durch die Schule. Professionelle Athleten verbringen ihre Freizeit mit Relaxen und Erholen. Ähnliches gelte auch für Wissenschaftler auf internationalem Niveau, die etwa 4 Stunden vormittags schreiben und den Rest des Tages eher leichten Tätigkeiten nachgehen würden (Spazierengehen, Leute treffen) (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 391).

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer verweisen auf Jerome Bruner (1983) und John Hayes (1981), die gezeigt haben, dass Wissenschaftler bis zu achtzig Stunden pro Woche arbeiten müssen, um ein internationales Niveau zu erreichen. Oft ziehen sie sich zum Schreiben eines Buches komplett von anderen Tätigkeiten zurück, um genug Zeit einzig für das Schreiben zu haben.

Krampe fand in einer Studie mit 21 Pianisten, aufgeteilt auf zwei Gruppen (Jüngere: $M = 24$ Jahre, Ältere: $M = 60$ Jahre), heraus, dass ältere Musiker weniger üben als junge. Dies gelte sowohl im professionellen als auch im Amateurbereich. Allerdings lasse sich daraus nicht der Schluss ziehen, dass Ältere sich weniger Zeit für ihre Profession nehmen. Bedingt durch die Tätigkeit als Lehrer, durch Zeit für Gesundheitsaufrechterhaltung etc. hätten sie weniger Zeit für das Üben im Sinne der *deliberate practice*. Bei den Profis ist die Übezeit in den zwanziger Jahren am Höchsten, bei den Amateuren zwischen 15 und 18 Jahren. Nach Krampe sind die Übezeiten auch ein Indikator dafür, wie viel Zeit im jeweiligen Alter als nötig angesehen wird, um die Fähigkeiten aufrecht zu erhalten (während jüngere Musiker diese vielleicht noch verbessern müssen). Es zeigte sich auch, dass Jüngere bereits mit 24 Jahren mehr als die Hälfte der totalen akkumulierten

Übezeit derjenigen erreicht hatten, die bereits seit sechzig Jahren aktiv waren. Dies zeigt laut Krampe, warum die Talentannahme so populär sei. Viele Menschen sähen kaum den Aufwand, der mit der Erlangung von Expertise verbunden sei. Die Studienteilnehmer könnten ihre Fähigkeiten aber nicht nur durch Talent erreicht haben (vgl. Krampe 1997, S. 167 f.).

Die bevorzugte Zeit zur Ausübung von *deliberate practice* unterscheidet sich nach Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) in den verschiedenen Domänen. Wissenschaftler und Autoren wählen meist den Morgen für das Schreiben, Athleten präferieren den Nachmittag für die anstrengendste Trainingssession. Ericsson, Krampe und Tesch-Römer verweisen auf Simon Folkard und Timophy Monk (1985), die herausfanden, dass die perzeptuelle motorische Leistung am Nachmittag und frühen Abend ansteigt, während geistige Fähigkeiten am Morgen ihre Hochphase haben (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 391 f.).

Nach Krampe scheinen die letzten zehn Jahre der wichtigste Faktor für die Qualität der aktuellen Performance zu sein und nicht etwa die jungen Jahre. Pianisten, die auch im Alter noch *deliberate practice* praktizieren (wenn auch weniger), zeigten im musikalischen Bereich kaum altersbedingte Verschlechterungen. Diejenigen, die das Üben aber fast aufgegeben haben und mehr gelehrt und in Juries gesessen haben, zeigen typische Alterserscheinungen auch im musikalischen Bereich (vgl. Krampe 1997, S. 170–174). Diese Beobachtung kann auch durch die Ergebnisse von Groussard, Viader, Landeau und Kollegen untermauert werden. In ihrer Studie zu den hirneigenen Veränderungen durch das Üben am Instrument fanden die Autoren keine Hinweise darauf, dass das Anfangsalter beim Erlernen eines Musikinstrumentes eine Rolle spielt, wohl aber die Anzahl der Jahre am Instrument insgesamt (Groussard/Viader/Landeau und andere 2014, S. 176).

Gezielte Pausen und verteiltes Üben

Hinsichtlich gezielter Pausen beim Üben scheint es nicht nur eine Begünstigung des Übeprozesses zu geben, sondern, zumindest bei einem Üben im Sinne der *deliberate practice*, eine Notwendigkeit. Ericsson, Krampe und Tesch-Römer bemerken hierzu:

»[...] *deliberate practice* is an effortful activity that can be sustained only for a limited time each day during extended periods without leading to exhaustion (effort constraint)« (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 369).

Auf einer neurowissenschaftlichen Grundlage sieht auch Eckart Altenmüller die Notwendigkeit von Pausen und ausreichend Schlaf im Zusammenhang mit dem Üben am Instrument, gerade da die Konsolidierung des Geübten unbewusst während der Pausen und im Schlaf geschehe (vgl. Altenmüller 2006, S. 63 f.).

Gabriele Wulf, Charles Shea und David Wright zeigen auf, dass das Üben in mehreren Phasen über den Tag verteilt und durch Pausen voneinander getrennt am effektivsten zu sein scheint. Sie verweisen dabei auf Carl Seashore (1967), Leopold Auer (1921/1980), Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993), Timothy Lee und Elizabeth Genovese (1988), Alan Baddeley und D. J. A. Longman (1978) sowie Qin Lai und Charles Shea (1999). Professionelle Musiker üben demnach intuitiv in Abschnitten von längstens einer bis eineinhalb Stunden und sie schlafen mehr als weniger professionelle Musiker (Wulf/Shea/Wright 1998, S. 209 f.). Baddeley und Longman konnten bereits früher in nicht musikbezogenen Untersuchungen zum Beispiel an Postangestellten, die an einer Sortiermaschine arbeiteten, zeigen, dass dort ebenfalls der positive Effekt von längeren Übeeinheiten und Pausen evident war. Jene Teilnehmer, die zwölf Wochen je eine Stunde pro Tag übten, zeigten bessere Ergebnisse als bei sechs Wochen und zwei Stunden pro Tag (vgl. Baddeley/Longman 1978, S. 629). Ähnliche Ergebnisse konnten Stephen Smith und Ernst Rothkopf in einem Experiment mit Schülern eines Statistikurses zeigen

(vgl. Smith/Rothkopf 1984, S. 349 f.). Auch Seashore betont die absolute Wichtigkeit von Pausen beim Üben und die negativen Effekte, die sich aus zu langem Üben ergeben können. Daraus folgt die Empfehlung, dass das Üben nicht länger als eine Stunde dauern sollte und zwischen den einzelnen Übesessions ausreichende Pausen eingehalten werden sollten (vgl. Seashore 1967, S. 154 f.). Wulf, Shea und Wright verweisen ferner auf die psychophysiologische Forschung, welche herausgefunden habe, dass die Speicherung von Gelerntem im Langzeitgedächtnis durchaus einige Stunden in Anspruch nehmen könne und durch Schlaf begünstigt werde. Die Autoren kommen nach diesen Befunden zu dem Schluss, dass die Aufteilung der Übezeit in kurze, aber häufige Abschnitte effektiver sei als wenige lange Einheiten (vgl. Wulf/Shea/Wright 1998, S. 209–211).

Barry und Hallam geben an, dass es typischerweise 16 Jahre des Übens bedarf, um einen internationalen Standard zu erreichen. Dabei üben Anfänger etwa 25 Stunden pro Woche, was sich bei Erwachsenen auf über fünfzig Stunden steigern könne (vgl. Barry/Hallam 2002, S. 152). Die Autorinnen geben unter anderem folgende Empfehlungen zur Übezeit, ohne dabei allerdings konkrete Zeitangaben zu machen: Zeitlich verteiltes Üben sei besser als lange Übesessions am Stück. Relativ kurze Übesessions seien besser als zu lange Einheiten. Dies variere jedoch mit dem Alter. Während kurze Übeeinheiten für kurze Stücke gut geeignet seien, benötigten längere und komplexere Stücke, nach Aussage der Autorinnen, längere Übeeinheiten. Ältere Kinder könnten länger üben als jüngere, aber auch sehr fortgeschrittene Spieler seien nicht vor Erschöpfung geschützt und müssten ihr Üben zeitlich gut einteilen. Die optimale Übezeit könne für manche Übeaktivitäten, wie beispielsweise das Ensemblemusizieren, länger sein als bei alleinigem Üben, da man im Ensemble nicht die gesamte Zeit ununterbrochen spielen müsse (vgl. ebd.). McPherson, Bailey und Sinclair zeigen, dass Studierende mit höherer täglicher Übezeit eher zum Improvisieren, Nachspielen nach Gehör und Komponieren

neigen und zudem öfter für Musikklassen ausgewählt werden (vgl. McPherson/Bailey/Sinclair 1997, S. 111).

Jørgensen berichtet von einer gegenüber den Anforderungen erhöhten Übezeit bei Lehramtsstudenten und begründet dies durch deren Identifikation mit dem Künstlertum. Nach Jørgensens These sehen sich Lehramtsstudenten im Fach Musik weniger als zukünftige Lehrer, denn als Künstler und richten ihr Üben an diesem Anspruch aus (vgl. Jørgensen 1997, S. 136). Aus seinen Ergebnissen heraus entwickelt Jørgensen ein Modell der Einflussfaktoren auf die Übezeit, in welchem soziale, institutionelle und instrumentenspezifische Aspekte auf das übende Individuum einwirken und somit die Übezeit beeinflussen (vgl. ebd., S. 137). Auch Harnischmacher entwirft in einer Studie zum Einfluss der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen ein Modell der ›Prädiktoren auf Übezeiten und Übemethoden‹ (vgl. Abb. 4). In seinem Modell fließen die vier Haupteinflussfaktoren Motivation, Volition, Reifung und Situationswahrnehmung ein. Er fokussiert damit stärker die Persönlichkeitsmerkmale der Übenden (vgl. Harnischmacher 1998a, S. 105).

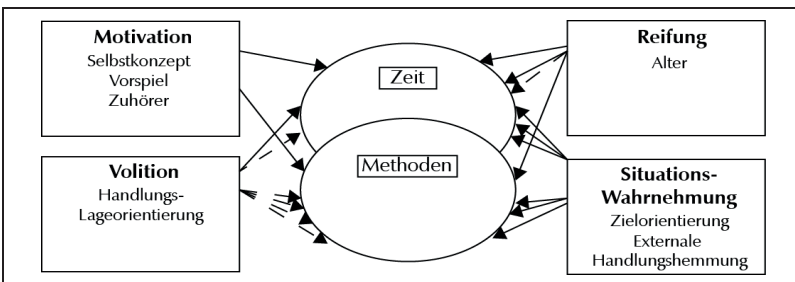


Abb. 4: Effekte der Prädiktoren auf Übezeiten und Übemethoden (nach Harnischmacher 1998, S. 105)

Innovatives und beiläufiges Üben

Das Übeverhalten jugendlicher Instrumentalschüler gerade im populären und auch im autodidaktischen Bereich geht bereits seit einigen Jahren mit einer selbstverständlichen Nutzung von Online-Medienplattformen einher. Bernd Schorb, Maren Würfel, Matthias Kießling und Jan Keilhauer sehen in der Nutzung solcher Portale ein großes Potential, gerade da dort auch Inhalte rezipiert werden können, die bei der Beschränkung auf klassische Offline-Medien verborgen bleiben (vgl. Schorb/Würfel/Kießling und andere 2009, S. 37 f.). Auch für die Instrumentallehrer kann die Auseinandersetzung mit Medien wie *YouTube* eine Bereicherung darstellen, und eine solche Auseinandersetzung mit den jeweils zeitgemäßen Medien sollte für jeden Lehrer eine Selbstverständlichkeit sein (vgl. Smith 2011, S. 41). Da der Umgang mit online verfügbaren Lerninhalten aber einem steten und rasanten Wandel unterliegt und Portale, die heute noch ›in‹ waren, morgen schon wieder ›out‹ sein können, ist von besonderem Interesse, ob und wie sich die Teilnehmer in der vorliegenden Studie hinsichtlich der Nutzung solcher Inhalte unterscheiden. Nathan Kruse und Kari Veblen widmen sich diesem Zwiespalt zwischen populären und unpopulären beziehungsweise aktuellen und veralteten Medien im Vergleich von Online- und Offlinemedien (vgl. Kruse/Veblen 2012, S. 80–85). Ein genauer Überblick über das Thema der Nutzung online verfügbarer Lerninhalte findet sich bei Wissner (2016).

Als Gegenentwurf zum Konzept der *deliberate practice* beschreibt Johansen das Konzept der »*explorational instrumental practice*«. Er konnte in einer Studie mit 13 Jazzstudenten zeigen, dass diese zwar auch von der herkömmlichen institutionalisierten Ausbildung beeinflusst waren, jedoch dem freien, erforschenden Üben, welches den Aspekt der Improvisation mit einschließt, deutlich den Vorzug gaben. Johansen sieht darin, trotz der Beschränkungen seiner Studie be-

züglich der selektiven Stichprobe, einen Beweis dafür, dass auch andere Herangehensweisen an das Üben zu außergewöhnlichen Leistungen führen können (vgl. Johansen 2018).

Das Konzept der *explorational instrumental practice* stützt sich auf die Theorie des »*expansive learning*«, wie sie von Yrjö Engeström beschrieben wird. Dabei kann das expansive Lernen anhand zweier Achsen in einem Koordinatensystem verstanden werden. Auf der y-Achse wird der Unterschied zwischen der Aneignung bereits existierenden Wissens und der Exploration sowie der Schaffung neuen Wissens unterschieden. Die x-Achse unterscheidet zwischen der vorhandenen und einer neu geschaffenen Aktivität, welche durch expansives Lernen hervorgerufen werden kann (vgl. Engeström 1987/2015, S. 169–176).

Bereits in der ersten Studie von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer wurde den dreißig teilnehmenden Violinisten eine Liste vorgelegt, anhand welcher sie ihre alltäglichen Handlungen nach Relevanz für die Verbesserung ihres Geigenspiels, Anstrengung und Vergnügen klassifizieren mussten. Die aufgelistete Teilgruppe der musikbezogenen Aktivitäten umfasste nicht nur das klassische einsame Üben am Instrument, sondern auch andere Aktivitäten, wie beispielsweise Üben im Ensemble, Spiel zum Vergnügen (allein oder mit anderen zusammen), Instrumentalunterricht nehmen und geben, Vorspiele (solo oder im Ensemble), Musikhören, Beschäftigung mit Musiktheorie, professionelles Reden über Musik sowie organisatorische und vorbereitende Tätigkeiten. Erwartungsgemäß wurde dem solistischen Üben die größte Relevanz zugestanden, dem Spiel zum Vergnügen dagegen eine viel geringere. Von den nicht-musikbezogenen Aktivitäten erhielt nur Schlaf eine ähnlich hohe Relevanzeinstufung wie die hoch bewerteten musikbezogenen Handlungen. Von den acht als besonders relevant eingestuften Aktivitäten wurden nur das Musikhören und der Ensembleauftritt als überdurchschnittlich Vergnügen bereitend eingestuft, wobei das vermeintlich unwichtige Spiel

zum Vergnügen selbstverständlich noch lustvoller erlebt wurde (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 373–375).

Wissner fand in seiner Studie aus dem Jahre 2010 heraus, dass sich etwa 75 Prozent der von ihm befragten 657 Instrumentalschüler und Studierenden neben dem eigentlichen Üben auch noch anderweitig mit ihrem Instrument beschäftigten (Wissner 2010, S. 67). Diese Beschäftigungen über das Üben hinaus können als für das Vorankommen am Instrument förderliche Tätigkeiten betrachtet werden und sollen deswegen als ›beiläufiges Üben‹ auch in der vorliegenden Studie Beachtung finden.

Feedback des Lehrers (Unterrichtsgüte)

Ein determinierender Faktor für das Übeverhalten liegt in der Rückmeldung des Lehrers bezüglich des häuslichen Übens. Dessen positiven Einfluss auf das Üben am Instrument beschreibt auch Hallam und bemerkt, dass eine unmittelbare Rückmeldung über die ausgeführte Handlung nicht ausschließlich verbal, sondern auch zum Beispiel durch Lichtsignale erfolgen könne, um eine größere Effizienz des Übeprozesses zu erreichen (vgl. Hallam 1998, S. 42 f.).

Nach Wulf, Shea und Wright ist die extrinsische Rückmeldung einer der wichtigsten Faktoren beim Üben. Allerdings ist dieses Thema durchaus auch kritisch zu betrachten, nämlich dann, wenn die Schüler sich nur noch auf das Feedback des Lehrers verlassen und ihr Üben durch eigene Reflektion nicht mehr hinterfragen (vgl. Wulf/Shea/Wright 1998, S. 208 f.). Bei Reed wird das Feedback noch etwas genauer analysiert und in zwei Kategorien eingeteilt. Das Lernfeedback erfolgt dabei erst nach Beendigung einer Handlung, also etwa nach dem häuslichen Üben. Das sogenannte Handlungsfeedback hingegen stellt eine sofortige Rückmeldung dar, etwa nach einem konkreten Bewegungsablauf während des Unterrichts (vgl. Reed 1976, S. 143 f.).

Die Rolle der Infrastruktur

In vorliegenden Untersuchungen zum Thema Instrumentallernen und Üben wird nicht auf die Bedeutung der vorhandenen Infrastruktur eingegangen. Unter dem Begriff ›Infrastruktur‹ kann man etwa die Entfernung des Wohnortes zur Musikschule oder dem Privatlehrer und die gegebenen Möglichkeiten, zum Unterrichtsort gelangen zu können, subsumieren. Was möglicherweise zuerst banal erscheint, erlangt allerdings größere Bedeutung, wenn man sich alleine schon die Verteilung der öffentlichen, im *Verband deutscher Musikschulen* (VdM) organisierten Musikschulen anschaut (vgl. Abb. 5). Baden-Württemberg als flächenmäßig zweitgrößtes Bundesland mit der dritthöchsten Einwohnerzahl ist beispielsweise das Bundesland mit der größten Dichte an Musikschulen und auch dem besten Verhältnis von Musikschulen zu Einwohnern (vgl. Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs 2016 und Statistisches Bundesamt 2016), während hingegen Hamburg als zweitkleinstes Bundesland das schlechteste Verhältnis von Musikschulen zu Einwohnern aufweist.

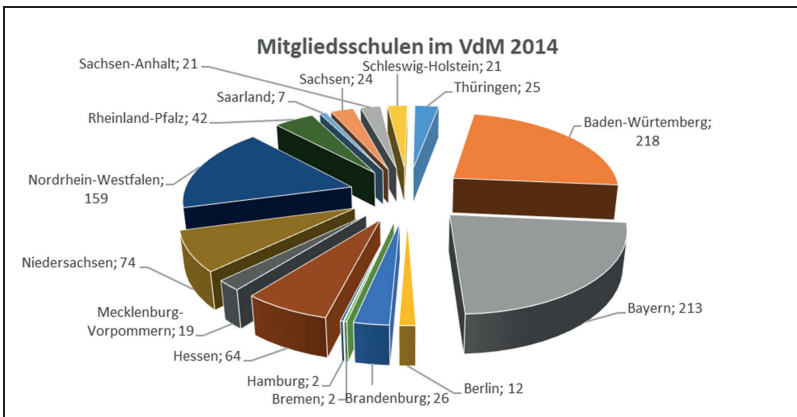


Abb. 5: 929 Mitgliedsschulen im VdM (Stand: 1. Januar 2014)

Es gibt also regional große Unterschiede in der Erreichbarkeit von Musikschulen beziehungsweise dem Vorhandensein von Unterrichtsangeboten und freien Plätzen. Objektiv betrachtet herrscht somit ein Ungleichgewicht hinsichtlich der Chancen, hochwertigen Instrumentalunterricht erhalten zu können. Freilich hängt dies nicht nur von den erwähnten Verhältnissen ab, sondern auch von anderen Faktoren wie dem Einkommen der Eltern oder den infrastrukturellen Gegebenheiten innerhalb der Familien (ist z. B. ein Auto vorhanden etc.).

Über die Infrastruktur innerhalb der Musikschulen gibt es keine offizielle Statistik. Auch hier wäre es aber interessant zu wissen, mit welchen Mitteln die einzelnen Schulen haushalten können. Wie sieht die Raumsituation aus? Welche technische Ausstattung ist vorhanden und wie zufrieden sind die Schüler mit dieser Ausstattung?

Musikalische Leistung vs. Aktivität

Forschung im Bereich des musikalischen Übens befasst sich bislang letztlich immer auch mit der Frage nach der Leistung. Dabei stehen verschiedene Teilaspekte musikalischer Leistung im Fokus. Diese können sein: Die Behaltensleistung eines bestimmten, in Studien oft atonalen, Notentextes (z. B. Kopiez 1990, S. 165 ff.), die Leistungsmotivation und die allgemeine Güte des Übens (z. B. Gellrich 1998, S. 222 ff., Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 373 ff. und Roth 2012, S. 34). Weitere Aspekte sind die von Experten bewertete Leistung beziehungsweise die Güte eines musikalischen Vortrags (z. B. O'Neill 1997, S. 57 ff.), die gezeigte Leistung bei einer ›Vom-Blatt-Spiel‹-Aufgabe (z. B. Lehmann 1997, S. 147 ff.) oder die Rhythmusgenauigkeit (z. B. Krampe 1997, S. 174 ff.).

Außen vor bleibt somit die kreative Leistung des Musikers. Ericsson betont sogar, dass diese nicht messbar und somit in principio nicht erforschbar sei (vgl. Ericsson 1997, S. 13). Der Autor plädiert

auch für die kritisch einzuschätzende Methode der musikalischen Leistungsmessung unter Laborbedingungen (ebd., S. 16 f.)

Doch können diese Aspekte und die jeweilige Sichtweise der Autoren auf den Begriff ›Leistung‹ wirklich alle Facetten musikalischen Schaffens und seines Niveaus abbilden? Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass bei einer Sicht, die sich auf messbare und von Experten bewertete Einzelsituationen beschränkt, viele Aspekte vollkommen vergessen werden. Was ist mit all jenen Schülern, die aus den verschiedensten Gründen nicht an Vorspielen und Wettbewerben teilnehmen und somit auch keine Erfahrung in diesem Bereich besitzen? Kann man hier generell schlechtere Leistungen am Instrument unterstellen? Wohl kaum! Populär orientierte Schüler haben oftmals auch gar nicht dieselben Möglichkeiten, welche organisierte Wettbewerbe bieten. Zwar gibt es solche Wettbewerbe (Bandcontests) inzwischen auch im populären Bereich, und auch der *Deutsche Musikrat* mit seinem etablierten Wettbewerb *Jugend musiziert* hat entsprechende Kategorien eingeführt, doch ist das Angebot immer noch weit geringer als im klassischen Bereich.

Schüler im populären Bereich nutzen dafür aber beispielsweise wesentlich häufiger die Möglichkeiten, die ihnen andere Plattformen bieten, um ihr musikalisches Niveau zu präsentieren (vgl. Wissner 2016). Insbesondere seien hier Internetplattformen wie *YouTube* und vergleichbare genannt. In einem solchen Rahmen können eigene Leistungen auch ganz ohne organisierte Wettbewerbe und Konzerte einem riesigen Publikum präsentiert werden (vgl. ebd.). Diese Form der Präsentation eigener musikalischer Aktivitäten kann nicht als minderwertiger bewertet werden als jene im tradierten Rahmen. Zwar entfällt im Internet die direkte Bewertung durch eine Jury oder ein real anwesendes Publikum, doch werden diese Funktionen durch die jeweiligen Nutzer der Plattformen wahrgenommen, und eine Auseinandersetzung mit den Kommentaren etwa bei *YouTube* zeigt,

dass hier mit Kritik nicht gespart wird (vgl. Lothwesen/von Georgi/Schlemminger und andere 2012). Darüber hinaus kann über das Internet ein weltweites Publikum erreicht werden, während in einem regionalen oder auch landesweiten Wettbewerb immer nur eine begrenzte Anzahl an bewertenden Personen zur Verfügung stehen. Infolge dieser Ausführungen kann eine zeitgemäße Betrachtung musikalischer Leistung nicht ohne die Beachtung solch neuer Möglichkeiten der ›Leistungsschau‹ erfolgen.

Insgesamt scheint der Begriff Leistung hier jedoch fehl am Platze. Gerade in den Kommentaren und Kritiken auf Onlineplattformen wird deutlich, dass hier oft nicht in erster Linie auf die technisch korrekte Ausführung des Gezeigten geachtet wird, sondern vielmehr auf die Gesamtdarbietung oder auf Aspekte des Klangs und die Art und Weise der Darstellung (vgl. Schorb/Würfel/Kießling und andere 2009, S. 29). Darauf weist auch Hemming (2009) hin, wenn er bemerkt, dass gerade im populären Bereich

»der individuelle Ausdruck und die kreative Betätigung von Anfang an vorgesehen sind, während der Bereich der traditionellen Musikausübung zunächst vor allem auf Reproduktion ausgerichtet ist« (ebd., S. 69).

Auch andere Formen musikalischer Aktivitäten, wie das Komponieren, selbst Unterrichten, in Bands Spielen oder das Musizieren auf Freizeiten und Familienfeiern, können als eine Präsentation musikalischer Leistung, Ergebnisse oder Produkte verstanden werden.

Überhaupt stellt sich die Frage, ob eine grundsätzliche Einordnung der musikalischen Aktivität in Leistungsbegriffe für die Schüler zielführend ist. Selbstredend brauchen Schüler, die sich kompetitiv mit anderen messen wollen, ein valides Vergleichsmaß der eigenen Leistung, und hier hat eine klare Leistungsbewertung, die sich an klassischen Werten der Musikerziehung orientiert, durchaus ihre Berechtigung. Viele Schüler suchen eben diesen Wettkampf mit anderen jedoch gar nicht, orientieren sich aber durchaus an der Erreichung ih-

rer eigenen Ziele. Diese Ziele leiten sich oft direkt aus der grundlegenden Motivation für das Instrumentalspiel ab. Solche Gründe können ›der reine Spaß‹ oder die Faszination für das Instrument und seinen Klang sein oder auch der Wunsch, mit anderen zusammen zu musizieren (vgl. Wissner 2010, S. 60). Ähnliche Motive finden sich auch bei Pickert:

»Beim Hauptinstrument wie beim Nebeninstrument stehen musikimmanente Gründe an erster Stelle, die zum Spiel geführt haben. Angaben wie Faszination des Instruments, Klang des Instruments, Wunsch in einem Ensemble zu spielen, Konzertbesuch, musikalische Vorbilder, vorhandenes Instrument und Interesse an nichtklassischen Genres belegen das. Die nächst größere Bedeutung für die Motivation zum Instrumentalspiel (Haupt- und Nebeninstrument) kommt der Familie und deren Mitgliedern zu. Mit Abstand folgen Anregungen durch Freunde und Bekannte sowie durch Vereine beziehungsweise Musikvereine. Eine noch geringere Rolle nehmen die Musikalische Früherziehung beziehungsweise die Musikschule ein. Eher marginalen Einfluß haben Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen und Personen, die an Volkshochschulen unterrichten. Das gleiche gilt für Anregungen, die auf Ensembleaktivitäten gründen« (Pickert 1997, S. 174).

Switlick und Bullerjahn betonen gar, dass ein zu großer Leistungsdruck und der Zwang vorzuspielen Gründe sein können, den Instrumentalunterricht abubrechen (vgl. Switlick/Bullerjahn 1999, S. 180). Somit muss die Frage erlaubt sein, ob ein Leistungsbegriff, wie er sich aus der klassisch orientierten Instrumentalusbildung ableitet, in der aktuellen Instrumentalpädagogik generell Bestand haben kann. Insbesondere bei jenen Schülern, die aus den oben genannten Gründen ihr Instrument spielen, scheint dies mehr als fraglich.

Probleme und Versäumnisse der Expertiseforschung

Die Expertiseforschung hat sich bislang hauptsächlich auf den Bereich hochbegabter Instrumentalisten beschränkt. Dabei wurden vor allem Fragen nach der Erlangung außergewöhnlicher Leistungen er-

forscht. Die gewonnenen Erkenntnisse wiederum führen oft zu Implikationen für die musikpädagogische Praxis ohne Berücksichtigung der Realitäten in der Breitenmusikausbildung, wie beispielsweise bezogen auf den vorherrschenden Musikgeschmack Jugendlicher und eine starke Präferenz für Instrumente, die nicht oder zumindest nicht zwangsläufig den klassischen Stilistiken zuzurechnen sind. Darüber hinaus berücksichtigte die Forschung kaum den Bereich normalbegabter Instrumentalschüler, die nicht nach einer professionellen Musikerkarriere streben.

Inzwischen äußern jedoch auch andere Forscher Kritik am klassischen Modell der Expertiseforschung. Die Inhalte solcher Kritiken sollen im Folgenden erläutert werden.

Generalisierung der Erkenntnisse auf andere Instrumente

Gembris (1998) kritisiert mit gutem Recht, dass das Expertisekonzept bislang nur bei Violinisten und Pianisten erforscht wurde, nicht aber bei anderen Instrumentengruppen. Er hält das Konzept im Hinblick auf weitere Instrumentengruppen zwar nicht für falsch, fordert aber eine Überarbeitung. So müsse beispielsweise im Bereich der Holzbläser anerkannt werden, dass diese schon rein körperlich-entwicklungstechnisch andere Voraussetzungen haben. Allerdings ist anzunehmen, dass Bläser den Zugang zur Musik bereits auch in jungen Jahren über ein anderes Instrument finden. Hölzel (1991) bemerkt, dass es dabei wichtig sei, bereits ein Repertoire kennengelernt zu haben, welches jenem auf dem später erlernten Blasinstrument ähnelt. Da also Bläser später mit dem Hauptinstrument beginnen, können hier die oft in der Forschung verwendeten akkumulierten Übezeiten keinen aussagekräftigen Charakter besitzen. Auch muss bei der Beurteilung der täglichen Übezeiten beachtet werden, dass das Spielen eines Blasinstrumentes eine größere körperliche Anstrengung erfordert als das Geigen- oder Klavierspiel (vgl. Gembris 1998, S. 115 f.).

Dies spiegelt sich nach Jørgensen (1997) auch in den Übezeiten verschiedener Instrumentengattungen wider.

Bei Sängern ergibt sich ein ähnliches Problem. Diese beginnen in der Regel auch erst spät mit dem formalen Unterricht (vgl. Kopiez 1997). In der Studie von Kopiez lag der Beginn des Unterrichts professioneller Sänger bei 13,2 Jahren und in der Studie von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1991, S. 179) für Violinisten bei 7,8 Jahren für den Beginn des systematischen Übens. Kopiez betont die sehr geringen Übezeiten von Sängern und den späten Einstieg in den Unterricht und weist darauf hin, dass dies eine denkbar ungünstige Konstellation für eine professionelle Karriere sei (Kopiez 1997, S. 47). Diese Aussagen zu geringen Übezeiten und einem späten Unterrichtsbeginn bei Sängern und Sängerinnen werden auch durch neuere Forschung unterstützt. Bei Katharina Heller, Claudia Bullerjahn und Richard von Georgi zeigt sich, dass die befragten Amateursänger lediglich zweimal pro Woche und über 26 Prozent sogar gar nicht regelmäßig übten. Das durchschnittliche Einstiegsalter für den Unterricht betrug 15,15 Jahre (vgl. Heller/Bullerjahn/von Georgi 2015). Diese Ergebnisse können auch in Verbindung mit den Ergebnissen von Wissner (2010) gebracht werden. Dort zeigte sich, dass Sänger im Durchschnitt 25 Minuten täglich übten, was vermutlich auf die Einrechnung des generellen Stimmgebrauchs in die Übezeit zurückzuführen ist.

Methodische Forschungsprobleme und Versäumnisse

Gembris (1998) bemängelt des Weiteren die oft eingesetzte retrospektive Einschätzung der Übezeiten, wenngleich auch inzwischen teilweise sehr junge Instrumentalisten sowie Eltern und Lehrer befragt wurden, um dieses Problem zu vermeiden. Robert Sternberg (1996) kritisiert vor allem Probleme bei der Interpretation der gewonnenen Daten. So erfolge zumeist die Annahme eines kausalen Zusammenhangs, auch wenn nur ein korrelativer Zusammenhang vorliege. Die

Ergebnisse würden allzu oft (im Bereich der deliberate practice) als kausales Ergebnis dargestellt, indem das Ausmaß der Übung in direktem Zusammenhang mit der erreichten Leistung gebracht werde. Ebenso kritisiert wird die fehlende Einbeziehung von Kontrollgruppen, wenngleich auch zum Beispiel bei Davidson, Sloboda und Howe (1996) inzwischen versucht wurde, entsprechende Untersuchungen sorgfältiger zu planen.

Sternberg beanstandet außerdem, dass durch die Ignorierung von Drop-Out-Effekten (Aufgabe des Übens aufgrund ausbleibenden Erfolges und somit nur Berücksichtigung der übriggebliebenen, ›fleißigen‹ Übenden) die Anzahl der geübten Stunden, Talent, Motivation und andere Variablen hoffnungslos konfundiert seien (vgl. Sternberg 1996, S. 350).

Das Expertisemodell ist bislang ausschließlich auf den Erwerb von instrumental-fähigkeiten fokussiert. Dabei werden aber Wahrnehmungs-, Erlebnis-, Improvisations-, oder Kompositionsfähigkeit ausgeschlossen. Darüber hinaus ist ein wichtiger Aspekt, dass bislang keine Übertragung des Expertiseansatzes auf den Bereich der populären Musik erfolgt ist und die Frage nach einer Übertragbarkeit der angelegten Maßstäbe auf diesen Bereich bislang weder gestellt, noch überprüft wurde.

Einschränkung durch Beschränkung auf Experten

Lehmann weist darauf hin, dass sich die Expertiseforschung nur auf den Bereich der Experten und der Hochleistung beschränke. Er merkt an:

»Besonders interessieren in diesem Zusammenhang kulturell interessante und gesellschaftlich nützliche Tätigkeitsbereiche wie der Sport, das Schachspiel, die Medizin, die Wissenschaft, das Computerprogrammieren, aber auch die Musik, hier ganz besonders die Musikausübung von Berufsmusikern oder angehenden Berufsmusikern. Diese Tätigkeitsbereiche zeichnen sich dadurch aus, daß es dort Hoch- oder sogar Höchstleistungen gibt« (Lehmann 1998, S. 125).

In diesem Zusammenhang zu erwähnen ist auch die Kritik an der Art und Weise der Leistungsmessung unter Experten. Die Musikalität und Leistung von Experten wird traditionell oft mit sogenannten Musikalitätstests gemessen. Solche Tests sind aber umstritten, wobei die Kritik an verschiedenen Punkten festgemacht werden kann. Lehmann (1998) bemerkt hierzu, dass diese Tests meist eine geringe Vorhersagekraft besäßen. Die Testergebnisse stufen ein Individuum als sehr musikalisch oder unmusikalisch ein, was aber zum Beispiel nicht mit der Einschätzung von Lehrern desselben Individuums übereinstimmen müsse. Auch professionelle Musiker können in Musikalitätstests mitunter schlecht abschneiden. Lehmann führt diese geringe Validität auf die Tatsache zurück, dass Musikalitätstests immer Hörtests sind. Die Ergebnisse würden aber zur Vorhersage von produktiven Fähigkeiten benutzt. Der zweite Kritikpunkt Lehmanns richtet sich auf die Annahme der Musikalitätstests, dass alle Teilnehmer vor dem ersten Testzeitpunkt die gleichen Ausgangsvoraussetzungen hätten. Dies könne aber in der Realität kaum der Fall sein. Demzufolge würden Kinder, die von den Eltern musikalisch gefördert wurden, vermutlich immer besser abschneiden, was sich auch in späteren Tests zeige (vgl. ebd., S. 129 ff.). Nicht geförderte Kinder müssten demnach schlechter abschneiden. Für diese Annahmen gibt es allerdings keine Beweise.

Zusätzlich zu der genannten Kritik hinsichtlich der Beschränkung auf Experten und die Art und Weise der Leistungsmessung ist auch eine Kritik von Nöten, welche die Versäumnisse bezüglich der musikalischen Genres mit den Versäumnissen hinsichtlich der untersuchten Gruppen verbindet. Folgt man etwa den Forschungsergebnissen von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) zur *deliberate practice*, so können nur jene Individuen außergewöhnlich gute Ergebnisse erreichen, die intensiv im Sinne der *deliberate practice* üben. Zur *deliberate practice* gehört aber beispielsweise auch ein Lehrer, der gute

Aufgaben stellt und informatives Feedback liefert. So gesehen könnten etwa Autodidakten nie gute Leistungen erreichen, weil ihnen diese wichtige Komponente fehlt. Es zeigt sich jedoch, dass dieses Feedback durchaus vorhanden ist und nur auf anderen Wegen, etwa von Mitmusikern gegeben wird (vgl. Green 2002, S. 82). Auch kann nicht generell davon ausgegangen werden, dass das Üben popular-musikalisch geprägter Instrumentalschüler und Autodidakten generell weniger qualitativvoll ist als das Üben institutionalisierter Schüler. Belege für ein durchaus sorgsames und reflektiertes Übeverhalten finden sich bei Georg Wissner (2010, 2016), Lucy Green (2002) und Christopher Cayari (2011). Cayari streicht zudem heraus, dass beispielsweise die Nutzung neuer Übestrategien, wie die Nutzung von Onlineangeboten, ein Weg sei, um der Isolation des Einzelunterrichts zu entkommen. Darüber hinaus kann auch ein kompetitiver Vergleich in der Onlinewelt stattfinden, der einer tradierten Leistungsüberprüfung, wie etwa bei den *Jugend musiziert*-Wettbewerben, nicht nachsteht.

Kleinen (2000) weist darauf hin, dass autodidaktisches Lernen aus einer eigenen Motivation heraus erfolge und es demnach als intrinsisch motiviertes Lernen zu klassifizieren sei. Dabei werde auch der gewählte Schwierigkeitsgrad, anders als beim angeleiteten Lernen, so gewählt, dass vermutlich eher ein Erfolgs- denn ein Versagenserlebnis eintreffen werde.

Des Weiteren muss bemerkt werden, dass auch Musiker im Unterhaltungsbereich, deren musikalische Ausbildung eher durch einen späteren Beginn – meist in der Pubertät – und häufig durch autodidaktisches Lernen geprägt ist, durchaus eine professionelle Laufbahn erreichen können (vgl. Füser/Köbbing 1997). Belege für einen noch späteren Unterrichtsbeginn bei Populärmusikern finden sich bei Herold (2009). Herold gibt ein durchschnittliches Alter von 18 Jahren für den Beginn der Auseinandersetzung mit dem Bereich der populären Musik an. Martin Füser und Martin Köbbing (1997) beobachten, dass

Popularmusiker früh und oft in Bands spielen, und geben diverse Beispiele für eine berufliche Beschäftigung in der Domäne. Die Autoren weisen außerdem auch auf verschiedene Übestrategien wie die Verwendung diverser Medien (Tonband, Schallplatte, CD) und die Verwendung bestimmter Übemethoden hin. Auch die lustvolle, spielerische Beschäftigung mit dem Instrument wird herausgestellt (vgl. Füsser/Köbbing 1997, S. 197 ff.). Gerade dieser letzte Aspekt steht den Beschreibungen der *deliberate practice* deutlich entgegen.

Bei Reiner Niketta und Eva Volke (1994) finden sich einige Erläuterungen zu möglichen Ursachen für einen autodidaktischen Lernweg. Einige der dort geäußerten Gründe, wie etwa die leichtere Erlernbarkeit klassischer Rock/Popinstrumente oder ein allgemein niedrigerer Anspruch an das Spielniveau, sind allerdings äußerst kritisch zu sehen und können aus heutiger Sicht, beispielsweise im Blick auf die allgegenwärtigen Castingshows, keineswegs als gegeben angenommen werden.

Ein weiteres Problem der Expertiseforschung besteht darin, dass nicht erklärt werden kann, warum derselbe Aufwand an Übung bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Dies lässt vermuten, dass es möglicherweise doch einflussnehmende, durch individuelles Potential determinierte Leistungsgrenzen gibt.

Auch das Phänomen der Wunderkinder lässt sich nicht durch extensive Übung erklären, denn in jungen Jahren können diese einfach noch nicht jene aufsummierten Übezeiten älterer Experten erreicht haben; sie zeigen aber dennoch außergewöhnlich hohe Leistungen. Damit ist auch die von Ericsson postulierte 10-Jahres-Regel in Frage zu stellen, nach der die Erlangung des Expertenstatus in einer bestimmten Domäne mindestens einen Zeitraum von zehn Jahren einnehme (vgl. Ericsson 1996, S. 10 f.).

V. Fragestellung und Ziele

Es besteht aufgrund der geschilderten Erkenntnisse die zu überprüfende Vermutung, dass das Üben von normalbegabten Instrumentalschülern im popularmusikalischen Bereich und mit durchschnittlichem Leistungsanspruch zumindest in Teilaspekten anderen Mechanismen folgt als bislang durch die klassisch ausgerichtete Expertiseforschung angenommen beziehungsweise vorgeschrieben wird. Dabei impliziert diese Vermutung aber keinerlei Wertung bezüglich der Güte des Übens!

Ein Leitgedanke der vorliegenden Publikation ist, dass das Üben durchschnittlicher jugendlicher Instrumentalschüler sowohl im klassischen als auch im populären Bereich nicht per se als ein minderwertiges Üben gegenüber der *deliberate practice* gesehen werden kann, sondern als ein durchaus adäquates Übeverhalten zur Erreichung der persönlichen Ziele am Instrument. Zur Überprüfung dieses Gedankens müssen die vermuteten Unterschiede zwischen eher populär und eher klassisch orientierten Schülern anhand eines zu entwerfenden Modells des Übens verifiziert werden, um Schwachstellen in der Übertragung der Erkenntnisse aus der, an klassischer Musik orientierten, Expertiseforschung auf den alltäglichen Instrumentalunterricht aufdecken und wissenschaftlich fundiert einordnen zu können.

Neue Erkenntnisse in diesem Bereich könnten dazu beitragen, den Instrumentalunterricht in der musikalischen Breitenausbildung optimiert zu gestalten. Wissenschaftlich abgesicherte Empfehlungen sollten an die Stelle von oftmals realitätsfernen Leistungsansprüchen treten, um den Schülern Möglichkeiten an die Hand geben zu können, welche sie adäquat im Hinblick auf die Erreichung ihrer eigenen Ziele und Ansprüche auch ohne den Willen zu außergewöhnlichen Leistungen (im Sinne der *deliberate practice*) fördern könnten.

Ziel ist es, das Üben und die Motivationen zum Erlernen eines Instrumentes bei diesen normalbegabten Schülern mit durchschnittlichem Anspruch an die eigene Leistung besser zu verstehen und mit den bisherigen Erkenntnissen aus der Übe- und Expertiseforschung – wie beispielsweise zum Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns, der elterlichen Teilhabe, der Übezeit, des sozialen Umfeldes und Fragen der Motivation – abzugleichen. Dies soll zur Beantwortung der Frage führen, ob die tradierten Empfehlungen zum Üben überhaupt auf die alltägliche Übep Praxis normalbegabter Schüler und deren Lebenswirklichkeit anwendbar sind und (vice versa) Elemente aus dem Üben populär orientierter Schüler für das Üben der musikalischen Leistungsträger vorteilhaft sein können.

Diesen Ausführungen folgend muss die zentrale Fragestellung in dieser Arbeit folgendermaßen lauten:

- Sind die in der Expertiseforschung als grundlegend angesehenen Faktoren – wie etwa hohe Übezeiten, der Einfluss von Eltern und Lehrern, der Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns und motivationale Aspekte – von gleicher Bedeutung für das Üben von normalbegabten jugendlichen Schülern oder folgt das Üben musikalischer Amateure anderen Gesetzmäßigkeiten?

Da sich die Expertiseforschung fast ausschließlich auf den Bereich der klassischen Musik konzentriert, ergibt sich zudem eine weitere Frage:

- Unterscheiden sich (normalbegabte) populär und klassisch orientierte Schüler im Üben voneinander?

Modell zur Übep Praxis normalbegabter jugendlicher Instrumentalschüler: »amateur practice«

Zur empirischen Klärung dieser Fragen dient der Entwurf eines linearen Strukturgleichungsmodells, welches die Übefaktoren und ihre (vermuteten) Beziehungen darstellt (vgl. Abb. 6). Dieses Modell soll

sowohl in seinem Gesamtaufbau, als auch hinsichtlich der vermuteten Beziehungen der Übefaktoren untereinander verifiziert oder gegebenenfalls neu angepasst werden.

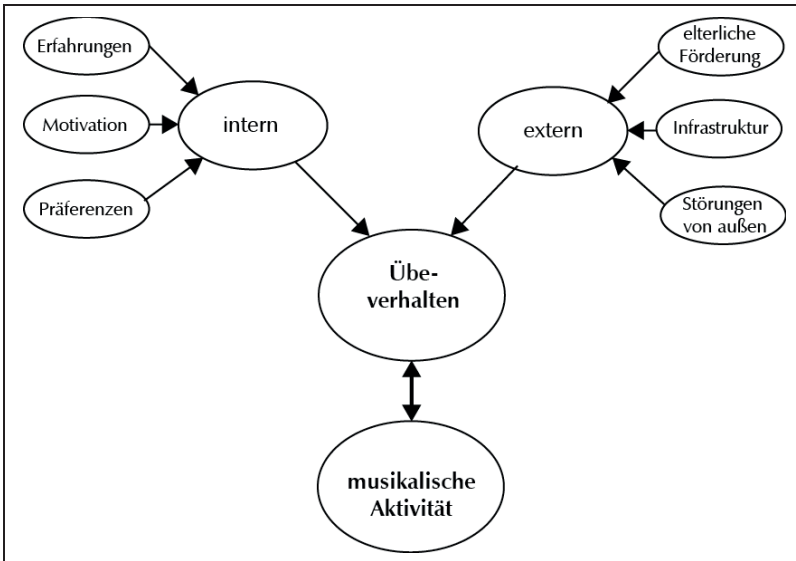


Abb. 6: Modell vermuteter Einflussfaktoren und ihrer Beziehungen in der Übepraxis normalbegabter jugendlicher Instrumentalschüler

Es wird angenommen, dass die Übepraxis normalbegabter Instrumentalschüler, hier als ›amateur practice‹ bezeichnet, ähnlich wie die bereits erforschte Übepraxis von Hochbegabten und Experten im Spannungsfeld verschiedener Einflussfaktoren steht. Je nach Ausprägung dieser Faktoren gestaltet sich das Üben mehr oder weniger im Sinne der deliberate practice. Da aber einige Faktoren, wie zum Beispiel die musikalische Vorerfahrung, die externale Handlungshemmung oder der infrastrukturelle Background, im Konzept der deliberate practice und auch darüber hinaus wenig Beachtung gefunden

haben und bislang nicht in einen Gesamtkontext gestellt wurden, sollen in diesem Modell diese bislang unerforschten Zusammenhänge deutlich gemacht und analysiert werden.

Die einzelnen Übungsfaktoren, also Erfahrungen, Motivation, Präferenzen, elterliche Förderung, Infrastruktur, Störungen von außen, lassen sich grundsätzlich in zwei übergeordneten Bereichen eingliedern:

- zum einen dem *internen Bereich*: Hiermit sind alle Vorgänge beim Üben gemeint, die sich auf interne Aspekte wie musikalische Vorerfahrungen und Musikpräferenzen sowie die beispielsweise durch Musikrezeption ausgelöste intrinsische Motivation des Übens beziehen. Im oben abgebildeten Modell werden sie als ›Erfahrungen‹, ›Motivation‹ und ›Präferenzen‹ bezeichnet;
- zum anderen dem *externen Bereich*, unter welchem alle externen, also eher von außen auf das Individuum einwirkende, Faktoren wie die extrinsische Motivation durch Eltern, Lehrer und Musizierpartner sowie externale Handlungshemmnisse in Form von Ablenkungen durch Freunde subsummiert werden. Diese firmieren im Modell als ›elterliche Förderung‹, ›Infrastruktur‹ und ›Störungen von außen‹.

Diese beiden großen Bereiche münden in das allgemeine Übeverhalten, welches in wechselseitiger Beziehung mit der sonstigen musikalischen Aktivität steht. Zur Identifizierung des internen und externen Bereichs und der darin einfließenden Konstrukte, müssen entsprechende Daten erhoben und die vermuteten Konstrukte mittels explorativer Faktorenanalysen verifiziert werden. Die so ermittelten Faktoren können anschließend als sogenannte latente Faktoren in das Strukturgleichungsmodell eingesetzt werden. Um die Frage beantworten zu können, ob sich das Üben von poplarmusikalisch orien-

tierten Schülern von jenem der klassisch orientierten Schüler unterscheidet, muss das Modell sowohl an einer Gruppe populär orientierter Schüler, als auch an einer Gruppe klassisch orientierter Schüler getestet und die Ergebnisse miteinander verglichen werden.

Wie sich externe Faktoren auf den Üben und seinen Lernerfolg auswirken, wurde bislang nicht systematisch untersucht. Neue Erkenntnisse wird vermutlich auch folgende definitorische Entscheidung nach sich ziehen: Wenn etwa ein Schüler ein neues Stück durch ein Lernvideo im Internet selbstständig erlernt und dafür weit mehr Zeit aufwendet als für die vom Lehrer verordneten Hausaufgaben, so wird in der vorliegenden Studie diese Rezeption im Internet bereits als Teil des Übeverhaltens gewertet, auch wenn beispielsweise Andreas Lehmann, John Sloboda und Robert Woody durch ihre schwammige Aussage »[s]pending time with a musical instrument does not necessarily count as practice« (Lehmann/Sloboda/Woody 2007, S. 66) eher eine Ausgrenzung nahelegen. Die obige Aussage müsste, dem Modell folgend, sogar noch verschärft werden und lautet dann: Eine Auseinandersetzung mit musikalischen Inhalten wird auch ohne konkretes Spielen des eigenen Instruments als Teil des Übens angesehen.

Das Konzept der deliberate practice geht generell von hohen Ausprägungen der förderlichen Faktoren des Übens aus, was die Entwicklung von Hochleistung zur Folge hat. Demzufolge müsste bei generell geringerer Ausprägung dieser Faktoren eine nicht zufrieden stellende niedrigere Leistung die Konsequenz sein. Es besteht aber die Vermutung, dass sich auch im Übeverhalten von (populärmusikalisch orientierten) jugendlichen Instrumentalschülern ein adäquates Leistungslevel entwickeln kann, welches zur Befriedigung der eigenen Leistungsansprüche führt, ohne auf die Erlangung außergewöhnlicher Expertise gerichtet zu sein.

Musikalische Leistung wird hierbei nicht wie in anderen Studien durch ein Expertengremium oder die Platzierung in Wettbewerben

gemessen, sondern als Begriff neu definiert. Der Begriff der Leistung scheint im Konstrukt der ›amateur practice‹ nicht treffend und wird deswegen in Anlehnung an Tobias Marx (2017, S. 73) durch den Begriff des »musikalischen Aktivitätsniveaus« ersetzt. Das Niveau musikalischer Aktivität beschreibt dabei alle Prozesse musikalischen Tuns, egal ob Wettbewerbsteilnahmen, Kompositionstätigkeit oder Veröffentlichung eigener musikalischer Aktivitäten im Internet. Damit lehnt sich das hier vorgestellte Konzept teilweise an die Messung von Leistung im poplarmusikalischen Bereich an. Tony Kirschner (1998) und Tobias Marx (2017) beschreiben allerdings Leistung im poplarmusikalischen Bereich generell als Gruppenleistung, die sich in internen Faktoren (›Kommunikation in der Gruppe‹) und externen Faktoren (›Kommunikation mit Fans und potentiellen Rezipienten‹) manifestiert (vgl. Marx 2017, S. 257). Diese Einteilung kann für Einzelpersonen nicht nahtlos übernommen werden, da die Ebene der internen Kommunikation beim isolierten Üben nicht vorhanden ist. Die Ebene der externen Kommunikation kann allerdings auch für Einzelpersonen beobachtet und berichtet werden. Die Veröffentlichung eigener Kompositionen, selbst gespielter Coversongs oder Mitschnitte von Konzerten und Wettbewerben werden durchaus auch von Schülern außerhalb des institutionellen Rahmens einer Band oder eines Ensembles veröffentlicht. Diese Form der Kommunikation nach außen, die in der Regel über das Internet stattfindet, kann durch Befragung der veröffentlichenden Person oder, sofern die befragten Personen namentlich bekannt sind, durch eine Online-Sondierung quantifiziert und operationalisiert werden. Eine solche Vorgehensweise findet sich – für Gruppen – auch bei Marx (2017, S. 252), der sich damit an Empfehlungen von Kirschner (1998) und Herzberg (2012) orientiert.

Da somit für Einzelpersonen nur der nach außen sichtbare Teil der Leistung messbar ist, erscheint der Begriff der musikalischen Aktivität passender als jener der musikalischen Leistung.

Forschungsfragen und Hypothesen

Aus den geschilderten, bereits vorhandenen Forschungsergebnissen sowie den übergreifenden Fragestellungen und dem eben vorgestellten Modell zur Übepaxis normalbegabter jugendlicher Instrumentalschüler ergeben sich im Folgenden verschiedene konkrete Forschungsfragen und Hypothesen, bei welchen zwischen jenen Schülern unterschieden wird, die eher in klassischer Musik verortet sind (>K-Schüler<) und jenen, die eher an populärer Musik orientiert sind (>P-Schüler<). Diese Zuordnung wurde operationalisiert über die dichotome Abfrage der Musikrichtung, welcher man sich ganz spontan näher fühlt (vgl. die 3. Frage des *Fragebogens zur Musikpräferenz (FMP)* im Anhang und die Ergebnisse hierzu in Kap. VII – *Musikpräferenz (FMP – Anhang H)*, S. 181). In Klammern wird bisweilen mit Abkürzungen darauf verweisen, mit welchem Messinstrument das jeweilige Konstrukt abgefragt wurde. Eine ausführliche Vorstellung der Messinstrumente und der zugehörigen Abkürzungen findet in Kapitel VI ab Seite 127 statt.

Forschungsfrage 1 (F1):

Üben normalbegabte Instrumentalschüler, die im Sinne der *amateur practice* üben, in den einzelnen Übesessions weniger lange und an weniger Tagen pro Woche als Schüler in vorhandenen Studien, die im Sinne der *deliberate practice* üben?

Forschungsfrage 2 (F2):

Nehmen P-Schüler seltener an Wettbewerben teil als K-Schüler?

Hypothese 1 (H1):

Es gibt Einflüsse der Eltern und durch die externale Handlungshemmung hinsichtlich der täglichen Übezeit am Instrument.

- (a) Je geringer die elterliche Unterstützung, umso kürzer fällt das tägliche Üben aus.

- (b) Je größer die externe Handlungshemmung, umso kürzer fällt das tägliche Üben aus.

Hypothese 2 (H2):

Die Übep Praxis unterscheidet sich zwischen K- und P-Schülern. K-Schüler zeigen eine stärkere Anlehnung an eine Übep Praxis im Sinne der deliberate practice als P-Schüler.

- (a) K-Schüler zeigen höhere tägliche Übezeiten als P-Schüler.
- (b) K-Schüler erhalten mehr Feedback von ihren Lehrern und Eltern als P-Schüler.
- (c) P-Schüler schätzen das Feedback ihres Lehrers und die Unterrichts güte insgesamt schlechter ein als K-Schüler. K-Schüler machen mehr und längere Pausen als P-Schüler.
- (d) Die Kompositionstätigkeit ist bei P-Schülern stärker ausgeprägt als bei K-Schülern.

Hypothese 3 (H3):

Der Werdegang am Instrument unterscheidet sich zwischen P- und K-Schülern.

- (a) Der Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns hängt von der musikalischen Orientierung ab. K-Schüler beginnen früher mit dem Unterricht als P-Schüler.
- (b) Der Grad an elterlicher Unterstützung hängt von der musikalischen Orientierung ab. P-Schüler erfahren weniger Elternunterstützung in finanzieller, logistischer und emotionaler Hinsicht als K-Schüler.

Hypothese 4 (H4):

P-Schüler haben einen stärker autodidaktisch geprägten Hintergrund als K-Schüler.

- (a) Die Menge an wöchentlicher Unterrichtszeit ist bei P-Schülern geringer als bei K-Schülern. P-Schüler haben auch insgesamt weniger Unterricht als K-Schüler.
- (b) P-Schüler unterscheiden weniger stark zwischen Üben und Spielen am Instrument als K-Schüler.
- (c) Die Menge an informativem Feedback durch Peergroups, Vorbilder und Möglichkeiten der neuen Medien ist bei P-Schülern höher als bei K-Schülern.

Hypothese 5 (H5):

P-Schüler sind ideenreicher im Umgang mit ihrem Instrument als K-Schüler.

- (a) Der Grad an Kompositionstätigkeit ist bei P-Schülern signifikant höher als bei K-Schülern.
- (b) Der Grad an Veröffentlichungstätigkeit ist bei P-Schülern signifikant höher als bei K-Schülern.

Hypothese 6 (H6):

Das Übeverhalten ($FÜV$) wird bei P-Schülern in stärkerem Maße von der intrinsischen Übemotivation ($ÜMF$) beeinflusst als bei K-Schülern.

Des Weiteren wird von einigen speziellen Zusammenhängen zwischen den latenten Konstrukten ausgegangen, die innerhalb des Gesamtmodells ersichtlich sind.

Hypothese 7 (H7):

Der Einfluss der musikalischen Vorerfahrung (FmV) auf das Übeverhalten ($FÜV$) ist nicht signifikant unterschiedlich bei P- und K-Schülern.

Hypothese 8 (H8):

Der infrastrukturelle Background (*FiBEM*) hat bei K-Schülern einen stärkeren Einfluss auf das Übeverhalten (*FÜV*) als bei P-Schülern.

Hypothese 9 (H9):

Der Einfluss der externalen Handlungshemmung (*FeH*) auf das Übeverhalten (*FÜV*) unterscheidet sich bei P- und K-Schülern nicht signifikant voneinander.

Hypothese 10 (H10):

Der Einfluss der elterlichen Unterstützung (*FEZEM*) auf das Übeverhalten (*FÜV*) fällt bei P-Schülern niedriger aus als bei K-Schülern.

Hypothese 11 (H11):

Der Einfluss des Übeverhaltens (*FÜV*) auf die musikalische Aktivität (*FmA*) ist bei K-Schülern stärker ausgeprägt als bei P-Schülern.

Hypothese 12 (H12):

Die Ausprägung des Einflusses elterlicher Unterstützung (*FEZEM*) unterscheidet sich zwischen P- und K-Schülern signifikant.

- (a) Der Einfluss elterlicher Unterstützung (*FEZEM*) auf die Übe-motivation (*ÜMF*) fällt bei K-Schülern stärker aus als bei P-Schülern.
- (b) Der Einfluss elterlicher Unterstützung (*FEZEM*) auf die musikalische Vorerfahrung (*FmV*) fällt bei K-Schülern stärker aus als bei P-Schülern.

Hypothese 13 (H13):

Die musikalische Aktivität (*FmA*) wirkt sich bei P-Schülern stärker auf das Übeverhalten (*FÜV*) aus als bei K-Schülern.

Hypothese 14 (H14):

Ausgehend von der Aussage, dass ein Üben im Sinne der deliberate practice keinen lustbetonten Zugang impliziere, herrscht umso mehr intrinsische Motivation vor, je weniger das Üben den Grundsätzen der deliberate practice folgt.

VI. Methode

Messinstrumente

Die vorhandenen Methoden aus anderen Studien, wie etwa das Führen eines Übetagebuches über einen gewissen Zeitraum hinweg, die retrospektive Einschätzung eigener Übezeiten über die letzten Jahre hinweg sowie Interviews mit den Studienteilnehmern und die Einschätzung des Übeergebnisses durch die Übenden selbst (vgl. Roth 2012; Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993), schienen für die vorliegende Fragestellung nicht sinnvoll. Gleiches gilt auch für weitere Methoden, wie die Beobachtung der eigenen Stückauswahl durch die Instrumentalschüler (Gellrich 1998) oder die Verwendung visueller und auditiver Stimuli (Scheuer 1988).

Somit fehlten für das Feld der Übeforschung im musikalischen Bereich jenseits der Messung von außergewöhnlicher Expertise passende Erhebungsinstrumente und mussten neu entwickelt werden. Da die Daten online erhoben wurden und eine Erhebung bundesweit in allen öffentlichen Musikschulen angestrebt wurde, schien die Befragung mittels eines digitalen, standardisierten Fragebogens das beste Mittel zu sein, um ein möglichst genaues Bild des Übeverhaltens und der damit verbundenen Aspekte zu erhalten. Zudem zeigt auch ein Blick auf neuere Forschung im Spannungsfeld zwischen Musik, Üben und beeinflussenden Aspekten wie Geschlecht (Hallam/Varvarigou/Creech und andere 2016), Intelligenz (Swaminathan/Schellenberg/Khalil 2017) und Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion oder Neurotizismus (Heller/Bullerjahn/von Georgi 2015), dass eine Befragung mittels Fragebogen in diesem Bereich eine zielführende Methode ist.

Das neu entwickelte Erhebungsinstrument erfasst in acht Kategorien weitreichende Aspekte des Übens und der Beeinflussung desselben. Darüber hinaus wurden Fragen zur musikalischen Präferenz

und zur musikalischen Zugehörigkeit (populär/klassisch) gestellt, um die beiden Gruppen im Übeverhalten miteinander vergleichen zu können. Die acht Kategorien des Fragebogens sind: A. musikalische Vorerfahrung, B. Übeverhalten, C. Übemotivation, D. infrastruktureller Background, E. externe Handlungshemmung, F. Förderung durch die Eltern, G. musikalische Aktivität und H. Musikpräferenz. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien des Fragebogens genauer betrachtet. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

A. *Musikalische Vorerfahrung (FmV)*

Um den Faktor der musikalischen Vorerfahrung (vgl. Kap. IV – *Musikalische Vorerfahrung*, S. 64 ff.) im vermuteten Modell des Übens abzubilden, wurden 36 Items entworfen, die das Gebiet der musikalischen Sozialisation erfassen. Diese Items umfassen Fragen zur musikalischen Aktivität innerhalb der Familie, zum Besuch von Konzerten, zur Musikrezeption, wahrgenommenen Angeboten von Musikschulen, der Rezeption von Musik alleine und innerhalb des Freundeskreises und der Rolle der Schule innerhalb der eigenen musikalischen Erfahrungswelt.

B. *Übeverhalten (FÜV)*

Um dabei die Güte des Übeverhaltens objektiv fassen zu können, wurde bei der Entwicklung der *Fragen zum Übeverhalten (FÜV)* auf bereits in der Literatur vorhandene Merkmale guten Übens zurückgegriffen. Allerdings darf hierbei nicht unerwähnt bleiben, dass solche Merkmale sich stets an der Übep Praxis professioneller Musiker orientieren und der Fokus hier nicht auf Profis, sondern auf normalbegabten Schülern lag.

Ausgehend von der Idee, dass Musiker ihr Üben durchaus nicht nur als sture Tätigkeit am Instrument verorten, soll in den Fragen

zum Übeverhalten auch dieser Aspekt konkretisiert und die Teilnehmer nach der Beschäftigung mit dem Instrument über das klassische Übeprozedere hinaus befragt werden. Eine Einschränkung auf eine Liste bestimmter Tätigkeiten erscheint hierbei nicht sinnvoll, da hierdurch möglicherweise andere relevante Bereiche nicht berichtet würden.

Somit wurden, dem Fazit des Unterkapitels *Was ist Üben?* (Kap. IV) folgend (S. 27: »Alle Prozesse, die letztlich zur Erweiterung des musikalischen Horizonts dienen können, sind unter dem Begriff des Übens zu subsummieren.«), insgesamt 25 breit gefächerte Items entworfen, die sowohl Items zur Länge der Übeeinheiten, der Nutzung von Übemethoden und dem Einsatz diverser Medien beim Üben als auch Fragen zur Gestaltung des Übens durch den Instrumentallehrer beinhalten. Die diversen Antwortmöglichkeiten zu den einzelnen Fragen wurden vorab aus den Antworten der Vorstudie zur hier vorliegenden Untersuchung extrahiert.

C. *Übemotivation (ÜMF)*

Der von Richard von Georgi 2009 in einer ersten Pilotstudie entwickelte und bislang unveröffentlichte *Übemotivationsfragebogen* misst in 44 Items mit jeweils fünfstufiger Likert-Skala (1 = »trifft gar nicht zu« bis 5 = »trifft voll zu«) die Motivation des Instrumentalschülers beim Üben in Hinsicht auf verschiedene Dimensionen. Diese 44 Items bilden vier verschiedene Skalen mit jeweils 11 Items, die nach der antizipierten Übemotivation benannt sind: »Selbst«, »Gruppe«, »Publikum« und »Lehrer«. Hinsichtlich der Reliabilität der Skalen konnten in der Pilotstudie folgende innere Konsistenzen festgestellt werden: Für die Selbst-Skala liegt Cronbachs Alpha bei $\alpha = .89$, bei der Gruppen-Skala bei $\alpha = .87$, für die Publikums-Skala bei $\alpha = .88$ und für die Lehrer-Skala bei $\alpha = .88$, was für eine Zuverlässigkeit der einzelnen Skalen spricht. Allerdings ist zu betonen, dass es sich hierbei immer

noch um Ergebnisse eines Testdurchlaufs handelt, welche mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

Tab. 1: Skalen-Konstruktzuordnung im *ÜMF*

Übemotivation für:	Konstruktbeziehungen zu den Dimensionen des <i>NEO-FFI</i>	Inhaltliche Interpretation	Motivationsform
Selbst (Items: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41)	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgeschlossenheit, Kreativität, Fantasie, kulturelle Interessen, Rigidität • positive Affektivität • (Leistungsmotivation) 	Ausdruck, intrinsisch, Selbstaktualisierung, Selbstregulation, Selbst-Effizienz, Handlungsorientierung	intrinsisch
Gruppe (Items: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42)	<ul style="list-style-type: none"> • positive Affektivität • (Disziplin, Ehrgeiz, Pünktlichkeit) • negative Affektivität • (Ängstlichkeit, Nervosität) 	sozial-emotionale Beziehungen, Kompetenzfeedback (positiv besetzt)	intrinsisch-extrinsisch
Publikum (Items: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43)	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Verträglichkeit: Altruismus, Vertrauen, Kooperation, soz. Orientierung, • männlich konnotierte Eigenschaften 	Selbstdarstellung, unabhängiges Lob und Anerkennung (neue Medien)	extrinsisch-intrinsisch
Lehrer (Items: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44)	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Offenheit • geringes Mitgefühl: geringer persönlicher Bezug • Streben nach Erfolg und Leistung • Leistungsmotivation 	sozial-emotionale Beziehung, Fremdregulation, Kompetenzfeedback (negativ besetzt)	extrinsisch

Tab. 1 gibt einen Eindruck davon, wie von Georgi die vier Skalen in Verbindung zu den bereits bestehenden Konstrukten des *NEO-FFI*

(Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit) von Paul Costa und Robert McCrae (1989) setzt und inhaltlich interpretiert. In der vorliegenden Studie kommen aus dem Übemotivationsfragebogen nur die 44 eigentlichen Items zur Übemotivation zum Einsatz, da die restlichen 16 Items zu allgemeinen Fragen des Instrumentalspiels bereits an anderer Stelle im Gesamtfragebogen in ähnlicher Weise abgefragt werden.

D. *Infrastruktureller Background beim Erlernen eines Musikinstruments (FiBEM)*

Es besteht die Vermutung, dass Daten zum infrastrukturellen Background nicht nur für die allgemeine Statistik informative Zwecke erfüllen, sondern darüber hinaus einen Beitrag dazu leisten können, ein besseres Verständnis des Übe- und musikalischen Aktivitätsverhaltens von Instrumentalschülern zu erhalten. Ein Schüler, welcher beispielsweise einen weiten Anfahrtsweg zur Musikschule hat und diesen womöglich mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurücklegen muss, wird weniger Zeit zum Üben haben (zumindest an den Unterrichtstagen) als ein Schüler, der seinen Unterrichtsort fußläufig erreichen kann. Auch wenn der Lehrer im Unterricht den größten Einfluss auf die Motivation des Schülers haben dürfte, kann nicht ausgeschlossen werden, dass das Vorhandensein moderner Medienausstattung (Internetanschluss, PC etc.) und einer adäquaten Instrumentenausstattung im Unterrichtsraum förderlich für den Ablauf des Unterrichts und damit auch für die Motivation des Schülers und dessen Überverhalten sein kann.

Um solchen und weiteren möglichen einflussnehmenden Effekten auf den Instrumentalunterricht nachspüren zu können, wurden 12 Items zu den Aspekten der angesprochenen Themenbereiche zum infrastrukturellen Background entworfen.

E. *Externale Handlungshemmnisse (FeH)*

Um die Vermutung des negativen Einflusses externaler Handlungshemmnisse (vgl. Kap. IV – *Externale Handlungshemmnisse*, S. 84 ff.) wissenschaftlich zu untermauern und nicht nur aus Sicht des Lehrers zu vermuten, wurden die Teilnehmer in der Vorstudie zu dieser Arbeit darum gebeten, konkret anzugeben, welche äußeren Faktoren sie als störend für ihr Üben empfinden. Dabei wurden vor allem bereits vermutete konkurrierende Aufgaben für die Schule genannt. Darüber hinaus sprachen die Teilnehmer der Vorstudie aber auch familiäre Faktoren sowie Aspekte der Freizeitgestaltung, Hobbies und Aktivitäten innerhalb der Peer-Group an. Um die verschiedenen Einflüsse und ihre Stärke der Auswirkung auf das Üben objektiv messen zu können, wurden Fragen zu externalen Handlungshemmnissen entworfen. Sie umfassen 25 Items zu verschiedenen Bereichen möglicher negativer Einflüsse auf das Üben.

F. *Elternförderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes (FEZEM)*

Um die elterliche Teilhabe genauer als bisher geschehen zu untersuchen und in mehreren Facetten beleuchten zu können, welchen Einfluss die Eltern auf das Üben der Kinder haben, wurden *Fragen zur Elternförderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes (FEZEM)* entwickelt (insgesamt 34 Items). Die Auseinandersetzung mit den Eltern zum Thema ›Üben‹ kann kontrovers sein. Sowohl positive Aspekte wie gemeinsame Konzertbesuche oder der Austausch über Musik und ihre Charakteristiken als auch negative Aspekte wie divergierende Ansichten zu jenen der Eltern können dabei zutage treten, weswegen diese Interaktion mit den Eltern sehr ausführlich erfasst wurde.

G. *Musikalische Aktivität (FmA)*

Zur Erfassung der musikalischen Aktivität wurden zehn Items entworfen, welche in knapper Form die musikalische Aktivität der Probanden messen sollen. In Anlehnung an die Methoden der Leistungsmessung in populärer Musik (vgl. Kirscher 1998 und Marx 2017) wird hier bei Einzelschülern von einem Konzept ausgegangen, welches die externe Leistung als Kommunikationsleistung im Sinne einer Veröffentlichung für ein Publikum versteht. Es werden deshalb Items erhoben, die hauptsächlich die direkt nach außen gerichteten Tätigkeiten der Instrumentalschüler erfassen. Die Teilnehmer wurden auch zu ihrer Kompositions- und Veröffentlichungstätigkeit befragt. Heutzutage, da jeder einfach und ohne finanziellen Aufwand eigene Werke im Internet zugänglich machen und Feedback dazu erhalten kann, ist damit zu rechnen, dass gerade auch jugendliche Musiker von diesen Möglichkeiten regen Gebrauch machen (vgl. Wissner 2016). Da bereits Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) auf die Wichtigkeit von Feedback beim Erlernen eines Instruments hingewiesen haben, erschien es darüber hinaus ratsam, auch die Art des Feedbacks bezüglich der Veröffentlichung eigener musikalischer Inhalte zu erfassen.

H. *Musikpräferenz (FMP)*

Wie bereits beschrieben sind bislang alle vorhandenen Studien im Bereich der Expertiseforschung nur im Bereich der klassischen Musik und mit Musikern dieses Sujets durchgeführt worden. Zur Überprüfung der bestehenden Hypothese, dass das Üben von populärmusikalisch geprägten Instrumentalschülern anderen Regeln folgt und auch die Leistung bei jenen Schülern in anderen Formen zu Tage tritt, musste auch die musikalische Ausrichtung der Teilnehmer in Erfahrung gebracht werden, um die Stichprobe überhaupt entsprechend auswerten zu können. Die Abfrage des präferierten musikalischen Bereichs erfolgte dabei ganz bewusst über nur ein einziges Item, um

eine dichotome Einteilung vornehmen zu können. Aus der Praxis heraus erschien eine graduelle Einteilung zwischen Pop und Klassik nicht zielführend, da sich im Unterricht die Zuordnung zu einem der beiden Bereiche in aller Regel sehr trennscharf darstellt. Eine graduelle Einteilung ist dort sinnvoll, wo die Theorie der Konzepte eine abgestufte Einteilung nahelegt, wie etwa beim Grad der Autodidaxie oder dem Grad der Selbstbestimmtheit (vgl. Wissner 2010). Im hier vorliegenden Fall müsste aber zuerst definiert werden, was populäre und klassische Musik eigentlich ist beziehungsweise wie man diese graduell einteilen könnte, und gerade in dieser Frage hinkt die Wissenschaft stets einen Schritt hinter den aktuellen Entwicklungen her. Auch Hemming merkt an,

»[...] dass Musikpädagogik popkulturellen Entwicklungen erst mit einem gewissen Zeitabstand nachfolgen kann. Entscheidende Innovationen erfolgen stets in vorgefundenen oder selbst erzeugten, zumeist jugendkulturellen Freiräumen und damit – so schmerzhaft das sein mag – pädagogikfreien Räumen« (Hemming 2009, S. 75).

Darüber hinaus zeigte sich auch bereits in Interviewaussagen früherer Untersuchungen (Hemming 2002), dass sich Musiker relativ klar einem der beiden Pole zuordnen.

Vorstudie

Zur Vorbereitung der Hauptstudie wurden die Ergebnisse aus vorliegenden Studien des Autors zum Thema ›Üben‹ in die Überlegungen einbezogen (Wissner 2006; 2010; 2016). Darüber hinaus wurden diverse Gespräche mit anderen Instrumentallehrern und -schülern sowohl im poplarmusikalischen als auch im klassisch-musikalischen Bereich zu vermuteten Einflüssen und Unterschieden zwischen beiden Gruppen geführt. Aus den resultierenden Erkenntnissen wurde eine Vorstudie konstruiert, die in Umfang und Ausgestaltung der Messmethodik der Hauptstudie entsprach. Allerdings füllte die

Hälfte der Personen die Vorstudie als Paper-Pencil-Version aus (gegenüber der vollständig digitalisierten Verarbeitung in der Hauptstudie). Die Anzahl der teilnehmenden Personen insgesamt betrug $N = 19$. Der Altersdurchschnitt lag bei $Mdn = 18$ Jahren ($M = 20$, $SD = 5,27$). Es nahmen zehn weibliche und neun männliche Probanden teil.

Aufgrund der Rückmeldungen zu den ausgefüllten Fragebögen wurden einzelne Items hinsichtlich ihrer Formulierung an die anvisierte Zielgruppe von Jugendlichen zwischen zwölf und 18 Jahren angepasst. Darüber hinaus wurden die Auswahlmöglichkeiten der Antworten bei einzelnen Items erweitert. Dies galt insbesondere für die Hobbies beziehungsweise die externalen Handlungshemmnisse der Befragten sowie für Angaben im Fragebogen zur musikalischen Vorerfahrung (FmV). Hier gaben einige der Teilnehmer an, dass bei den Fragen zu Eltern oder Geschwistern die Möglichkeit fehle anzugeben, dass diese nicht oder nicht mehr vorhanden seien.

Über das reine Ausfüllen des Fragebogens hinaus wurden vor allem die sprachliche Umsetzung und die Verständlichkeit der Fragen auch mit einigen Instrumentallehrern diskutiert. Hier ist vor allem das Engagement von Herrn Jörg Sommerfeld der *Musikschule Monheim am Rhein* zu erwähnen, der mit konstruktiver Kritik zur Weiterentwicklung des Fragebogens beigetragen hat.

Auch hingewiesen wurde auf den großen zeitlichen Umfang der Befragung. Einige der Teilnehmer an der Vorstudie empfanden die circa 45-minütige Bearbeitungszeit als zu lang. Dieser Hinweis wurde zur Kenntnis genommen, aber die Hauptstudie in ihrem Umfang bewusst nicht gekürzt, da alle benutzten Fragebögen und ihre Items von großem Wert schienen, um die anvisierte Exploration des gesamten Übeverhaltens normalbegabter und popularmusikalisch interessierter Schüler zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Übertragung der Paper-Pencil Version in ein Onlineumfragetool sowie der technischen Umsetzung und der Erreichbarkeit einer eigens eingerichteten Webseite gab es keine negativen Rückmeldungen. Vereinzelt Hinweise auf eine mögliche Steigerung der Motivation beim Ausfüllen durch verschiedenartige Möglichkeiten der Antworteingabe (z. B. Auswahl per Klick oder per verschiebbarem Regler) wurden bei der Programmierung berücksichtigt.

Durchführung der Datenerhebung

Die Datenerhebung zur vorliegenden Studie wurde mittels des Online-Erhebungstools *LimeSurvey* in der Version 2.05 durchgeführt. Das unter freier Lizenz erhältliche Tool wurde auf der eigens eingerichteten Homepage www.ubestudie.de installiert, um von anderen Dienstleistern für Onlinedatenerhebungen unabhängig zu sein und die Umfrage frei nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Die Homepage enthielt alle relevanten Informationen zur Studie und einen kurzen einführenden Text zur Motivation möglicher Teilnehmer sowie die Logos der offiziellen Unterstützer der Studie (vgl. Abb. 7).

Die Studie wurde unterstützt durch den *Verband deutscher Musikschulen (VdM)*, in dem alle Musikschulen in öffentlicher Trägerschaft organisiert sind, sowie durch das *Musikhaus Schönaue* in Gießen in Form von drei Gutscheinen in einer Gesamthöhe von fünfhundert Euro, die unter den Teilnehmern der Studie verlost wurden.

Durch die Gewinnung des *Verbands deutscher Musikschulen* als Unterstützer der Studie war ein Zugang zu einer großen Anzahl an Instrumentalschülern verschiedener Altersklassen gegeben. Dem VdM gehörten am 1. Januar 2014 deutschlandweit 929 Musikschulen an, in denen insgesamt 1,32 Millionen Schüler unterrichtet wurden (Verband deutscher Musikschulen 2014).

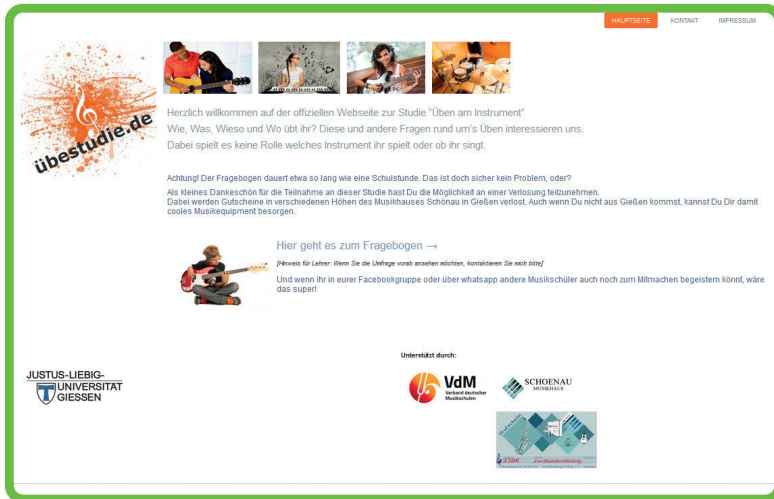


Abb. 7: Homepage www.übestudie.de

Die Musikschulen wurden mit einem Schreiben über die Studie informiert, welches die Fragestellung sowie weitere Informationen zur Studie enthielt. Letztlich sollten die Instrumentallehrer ihre Schüler auf die Studie hinweisen und zur Teilnahme an dieser ermutigen. Die eigentliche Teilnahme erfolgte dann am heimischen PC der Teilnehmer. Der VdM erlaubte die Verwendung des offiziellen Logos, übersandte das Anschreiben über den offiziellen Mailverteiler mehrfach an die angeschlossenen Musikschulen und bat um Beteiligung an der Studie. Nachdem der Rücklauf auf den ersten Aufruf zur Studie relativ gering ausfiel, wurde versucht, auch den *Bundesverband Deutscher Privatmusikschulen (BDPM)* als Unterstützer zu gewinnen. Dieser gestattete zwar nicht die Verwendung des offiziellen Logos, sicherte aber ebenfalls die Information seiner Mitgliedsschulen bezüglich der Studie zu. Es gab im Nachhinein aber keine Belege dafür, dass eine

solche Information tatsächlich stattgefunden hat. Nachdem der Rücklauf nach circa sechs Monaten immer noch keine ausreichende Größe erreicht hatte, wurden alle dem Autor dieser Arbeit durch persönliche und berufliche Kontakte bekannten Musikschulen telefonisch und teilweise auch persönlich durch Besuche vor Ort um ihre Mitwirkung gebeten. Hierdurch konnten einige Kollegien in den Musikschulen direkt ohne den Umweg über den Dachverband und die Schulleitung über die Studie informiert werden.

Des Weiteren wurden alle Angehörigen der *Justus-Liebig-Universität Gießen* sowie der *Popakademie Baden-Württemberg* in einer Rundmail über die Studie informiert und um Teilnahme an selbiger gebeten. Im Zeitraum vom 25. Februar 2014 bis zum 31. Januar 2015 wurden per Online-Fragebogen insgesamt 607 Personen befragt.

Beschreibung der Stichprobe

Von den eingegangenen 607 Fragebögen wurden, nach Bereinigung der abgebrochenen Fragebögen, der nach Augenscheinvalidität offensichtlich absichtlich falsch ausgefüllten Fragebögen (vgl. Raithel 2006/2008) und dem Ausschluss von Fragebögen, die übermäßig viele unmögliche Antworten enthielten (z. B. 8 Wochentage oder 600 Stunden Üben in der Woche) sowie der Eingrenzung auf eine Altershöchstgrenze von dreißig Jahren, 250 Fragebögen in die Auswertung übernommen.

Das Minimum der Altersverteilung lag bei sieben Jahren, das Maximum bei 29 Jahren. Im Mittel waren die Teilnehmer 16,79 Jahre alt. Die Standardabweichung lag bei 4,9 Jahren. Die Kurve der Altersverteilung ist aus Abb. 8 ersichtlich und zeigt einen deutlichen Peak im Jugendalter zwischen etwa 13 und 16 Jahren.

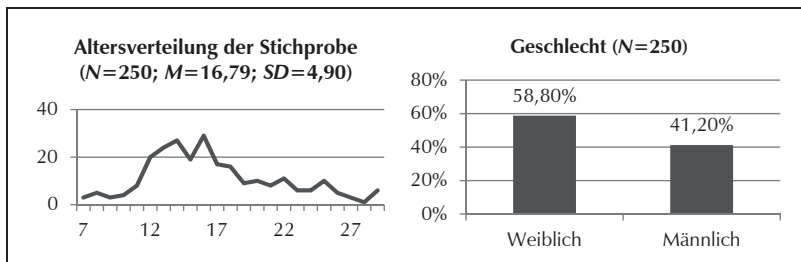


Abb. 8: Alters- und Geschlechterverteilung der Stichprobe

Die Aufteilung der Geschlechter ist ebenfalls der Abb. 8 zu entnehmen. Es nahmen 147 weibliche und 103 männliche Personen an der Befragung teil.

Mit 27,2 Prozent ist das Klavier das am häufigsten genannte Instrument gefolgt von der Gitarre mit 18,8 Prozent und der Querflöte mit 10,4 Prozent. Insgesamt gesehen stellt die Gruppe der Tasteninstrumente mit 32 Prozent die größte Gruppe der Teilnehmer dar. Danach folgen die Blasinstrumente mit 31,6 Prozent und Zupfinstrumente mit 21,6 Prozent. Zählt man E-Gitarre, E-Bass, Keyboard, Schlagzeug und Saxophon zu den eher mit populärer Musik in Zusammenhang gebrachten Instrumenten, beträgt die Quote der Popmusikinstrumente 18,8 Prozent. Eine genaue Übersicht der genannten Instrumente findet sich im Anhang (Tab. 37). Neben dem Hauptinstrument spielen die Befragten im Durchschnitt eineinhalb weitere Instrumente. 74 Prozent der Befragten spielen neben ihrem Hauptinstrument mindestens ein weiteres Instrument.

24 der befragten Personen sind Einzelkinder. Im Durchschnitt haben die Befragten 1,79 Geschwister. 90,4 Prozent haben mindestens ein weiteres Geschwister.

Hinsichtlich der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen zeigt sich, dass die meisten Teilnehmer (46,4 %) ein Gymnasium besuchen, gefolgt von Studenten an Universitäten und Fachhochschu-

len (30,8 %). Niedrigere Bildungswege, wie Haupt- und Förderschulen, aber auch Gesamt- und Realschulen, sind kaum vertreten (17,2 %). Die kleinste Gruppe bilden die Berufstätigen (5,6 %)

Hinsichtlich der Aufteilung auf die acht beziehungsweise neunjährige Gymnasialzeit zeigt sich, dass 72,3 Prozent der befragten Gymnasiasten im Zuge der G8-Schulzeitverkürzung ihre gymnasiale Laufbahn absolvieren.

Begründet durch die Wahl der Stichprobe über den *Verband der deutschen Musikschulen (VdM)* und die Ausführungen zum Begriff der Normalbegabung (Kap. IV, S. 28 ff.) wurde letztlich davon ausgegangen, dass man hinsichtlich der Begabung einen normalverteilten Querschnitt erhalten hat. Dies deckt sich auch mit Aussagen im Leitbild des *VdM*, welches vorrangig weder Hochbegabte als Klientel im Unterricht noch Hochleistung als vorrangiges Ziel impliziert.

Statistische Auswertung

Die einzelnen Konstrukte im Modell wurden aus den erhobenen Daten, mithilfe explorativer Hauptachsen-Faktorenanalysen (PFA: *Principal Axes Factor Analysis*) gebildet. Diese Methode erklärt im Gegensatz zu der meist verwendeten Hauptkomponentenanalyse (PCA: *Principal Component Analysis*) nur den wahren Anteil der Varianz, in dem auch Messfehler in den erhobenen Items zugelassen werden. Die durchgeführte PFA trägt somit dem explorativen Charakter der Studie Rechnung und lässt, anders als die PCA, eine inhaltlich ursächliche Interpretation der Faktoren zu. Als Rotationsverfahren wurde grundsätzlich die oblique Rotation (direktes Oblimin ohne Vorgabe des Rotationswinkels) verwendet, da diese im Gegensatz zur häufig eingesetzten Varimaxrotation eine Korrelation zwischen den Faktoren zulässt und somit für explorative Zusammenhänge wesentlich besser eignet ist, als das zumeist verwendete Varimax-Verfahren (vgl. Costello/Osborne 2005 sowie Moosbrugger/Schermelleh-Engel 2012).

Die Durchführung der explorativen Faktorenanalysen zur Bildung der einzelnen Skalen sowie die deskriptive Auswertung der vorliegenden Daten geschah mit *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* in der Programmversion 22. Die Auswertung der durchzuführenden empirischen Untersuchung geschah über ein lineares Strukturgleichungsmodell (SEM), mit welchem sowohl die vermuteten Einflussrichtungen, als auch die Zusammenhangsstärke der Faktoren gemessen werden können. Hierfür wurde als Software *AMOS (Analysis of Moment Structures)* in der Version 22 gewählt. Die beobachtbaren Variablen ergeben sich aus den Items der einzelnen Frageblöcke im Fragebogen, aus welchen mittels explorativer Faktorenanalysen insgesamt 27 neue Skalen (27 ins Gesamtmodell eingehende Variablen) gebildet wurden. Das Kaiser-1-Kriterium wurde ebenso berücksichtigt wie eine generelle Grenze der Ladungswerte von $\leq .500$, in Einzelfällen von $\leq .460$. Die Festsetzung der Ladungsgrenzen erfolgte in Anlehnung an die Ausführungen von Rolf Weiber und Daniel Mühlhaus (2010, S. 154).

VII. Ergebnisse

Datendesektion

Musikalische Vorerfahrung (FmV – Anhang A)

Auf die Frage, ob innerhalb der eigenen Familie außer des Befragten noch andere Personen ein Instrument spielten, wurde in 209 Fällen mit Ja geantwortet. Dies entspricht einem Anteil von 83,6 Prozent an der Gesamtstichprobe. Die genauere Analyse ergibt, dass bei einhundert Befragten (31,1 %) der Vater und bei 135 Befragten (42,2 %) die Mutter mindestens ein Instrument spielt. Bei den Geschwistern spielen 36,9 Prozent der Brüder und 40,6 Prozent der Schwestern mindestens ein Instrument. Damit zeigt sich recht eindeutig, dass in der verwendeten Stichprobe insgesamt mehr Frauen ein Instrument spielen als Männer. Unter den übrigen Verwandten befinden sich 42,5 Prozent, die mindestens ein Instrument spielen. Hinsichtlich der Frage, wie viele Personen insgesamt in der Familie außer den Befragten ein Instrument spielen, zeigt sich folgende Verteilung:

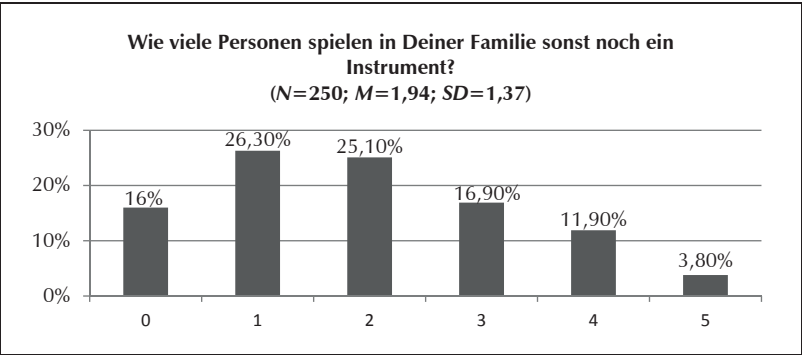


Abb. 9: Instrumentalspiel innerhalb der Familie

Damit ist nur in 16 Prozent der Fälle der jeweilige Befragte der alleinige Instrumentalist innerhalb der eigenen Familie. Als häufigstes Einzelergebnis ergibt sich, dass nur eine Schwester noch ein Instrument spielt (8,8 % aller Fälle).

Betrachtet man die Zuordnung zu den gespielten Instrumenten innerhalb der Familie, so sieht man, dass die Blasinstrumente mit 60,1 Prozent die dominierende Instrumentengruppe darstellen, gefolgt von den Tasteninstrumenten mit 49,4 Prozent und den Zupfinstrumenten mit 37,7 Prozent. Die Väter spielen eher Zupfinstrumente (10,3 %), während bei den Müttern die Tasteninstrumente vorherrschen (17,2 %). Bei den Geschwistern ergibt sich ein ähnliches Bild, auch wenn sowohl Brüder als auch Schwestern in der vorliegenden Stichprobe vornehmlich Blasinstrumente spielen. Eine genaue Übersicht der prozentualen Verteilung der Instrumentalgruppen aufgeschlüsselt nach Familienmitglied findet sich in Tab. 38 im Anhang. Innerhalb des Freundeskreises der Befragten gibt es bei 91,6 Prozent mindestens einen Freund, der ein Instrument spielt. Im Mittel sind es 4,55 Freunde, die ein Instrument spielen. Die Standardabweichung für dieses Item beträgt 4,0.

Unter den Freunden verteilen sich die Instrumentengruppen auf 30,4 Prozent Zupfinstrumente, zehn Prozent Tasteninstrumente, 4,4 Prozent Streichinstrumente, 37,6 Prozent Blasinstrumente, 2,5 Prozent Schlagzeug und 8,4 Prozent Gesang. Zusammen mit der Verteilung der Instrumente innerhalb der Familie und mit den gespielten Instrumenten der Befragten zeigt sich, dass die Blasinstrumente sich mit 33,74 Prozent klar an die Spitze setzen. Unter dieser Gruppe wurden aber auch die meisten Einzelinstrumente subsummiert (Blockflöte, Querflöte, Horn, Posaune, Saxophon, Klarinette, Trompete, Fagott, Oboe). Zupfinstrumente (23,41 %) und Tasteninstrumente (23,34 %) unterscheiden sich nur um eine Nennung. Gesang (8,29 %) und die Streichinstrumente (8,13 %) spielen keine große Rolle. Sie liegen aber in der Verteilung noch deutlich vor dem Schlagzeug

(3,09 %). Diese Verteilung zeigt deutlich, welche Wichtigkeit die bislang vernachlässigte Forschung im Bereich der popularmusikalischen Instrumente hat. Die meisten Untersuchungen beschäftigen sich bislang mit Streichern und Pianisten, während vor allem die Zupfmusiker kaum Beachtung fanden. Diese stellen aber, bezieht man die Instrumente der Familienmitglieder mit ein, in der vorliegenden Stichprobe insgesamt gesehen die zweitgrößte Gruppe dar.

Initiierung des eigenen Instrumentalspiels

Bezüglich der Frage nach einem Vorbild, welches zum Erlernen des eigenen Instrumentes motiviert hat, gaben die Befragten an, dass dieses vor allem aus der eigenen Familie kommt. Interessant erscheint, dass dabei die weitere Familie (Onkel, Tanten, Cousins etc.) mit 7,1 Prozent noch knapp vor den Mitgliedern der engeren Familie rangiert (7 %). Nach der Familie sind vor allem der Partner (5,3 %) und Freunde (4,5 %) vor den eigenen Lehrern mit 1,5 Prozent die wichtigsten Vorbilder.

Es zeigt sich also, dass am häufigsten die Familie der initiierende Faktor für das Erlernen eines Instrumentes ist, wenn für diesen Entschluss ein Vorbild eine Rolle gespielt hat. Dabei scheint es irrelevant zu sein, ob dieses Vorbild aus dem engeren Familienkreis kommt (Vater, Mutter, Geschwister, Großeltern) oder dem erweiterten Familienkreis (Tante, Onkel, Patenonkel, Schwägerin, Cousin) entstammt. Auch die jeweiligen Partner haben einen recht großen Einfluss. Dieser dürfte sich allerdings frühestens mit Beginn der Adoleszenzphase bemerkbar machen und im Kindesalter noch keine Rolle spielen. Die Verteilung der Instrumente unter den Vorbildern zeigt die Tasten- und Zupfinstrumente als wichtigste Gattungen.

Die Frage nach einem bestimmten Moment, welcher den Wunsch geweckt hat, ein Instrument zu erlernen, wurde mittels freier Antwortmöglichkeit erhoben. Es antworteten insgesamt 172 Personen. Von diesen gaben einige explizit an, dass es einen solchen Moment nicht gegeben habe, erläutern aber nicht weiter, welche anderen

Gründe das eigene Instrumentalspiel initiiert haben. Unter den restlichen Angaben fanden sich auch viele Beschreibungen, die keinen speziellen Erweckungsmoment darstellen, sondern eher eine wiederholte musikalische Exposition mit unterschiedlichen Musikzugängen zum Ausdruck bringen. Diese Angaben wurden in sechs Kategorien verdichtet, welche aus Tab. 2 ersichtlich sind.

Tab. 2: Gründe zur Initiierung des eigenen Instrumentalspiels

Kategorie	genannte Gründe	N = 172
<i>Konzert/Erweckungsmoment</i>	Besuch eines Konzertes oder ein spezieller Moment, in dem der plötzliche Wunsch aufkam	29
<i>häufige Vorbilder</i>	familiäre Musiker oder Musiker aus der Nachbarschaft, verbunden mit wiederholter Exposition	15
<i>Instrumentenzugang</i>	Instrument war zugänglich, entweder zuhause oder in regelmäßig zugänglichen Örtlichkeiten	14
<i>Eltern/Empfehlung</i>	Elternwunsch, Zwang durch Eltern, Empfehlung durch Bekannte oder Lehrer	9
<i>bestimmtes Stück/Komponist</i>	Hören eines bestimmten Stückes oder verschiedener Stücke eines Komponisten/Band außerhalb eines Konzertes (vom Band)	8
<i>Aufmerksamkeit</i>	Begreifen der positiven Zuschreibungen an Instrumentalisten und der Wunsch solche Anerkennung selbst zu erfahren	4
<i>Kein spezieller Grund</i>	Keine Gründe genannt	93

Musikpräferenzen innerhalb des eigenen Bezugsrahmens

Zu der Erfassung der musikalischen Vorerfahrung gehört auch die Erfassung der konkreten musikalischen Reize, denen das jeweilige Individuum ausgesetzt war und ist. Diese lassen sich unter anderem

durch die Musikpräferenzen der Bezugspersonen eines Individuums erfassen.

Die Präferenzen konnten aus einer Mehrfachauswahl diverser Musikstile im Fragebogen angegeben werden, die bereits durch eine frühere Studie (Wissner 2010) und die Vorstudie zu dieser Untersuchung ausgewählt worden waren (siehe *FmV* im Anhang A). Mittels einer Hauptachsen-Faktorenanalyse (PFA) mit Varimaxrotation konnten verschiedene Kategorien (musikalische Faktoren) extrahiert werden. Diese »Faktoren« wurden anschließend auf ihren Inhalt (die angekreuzten Präferenzen) hin überprüft und nach Höhe der in der Faktorenanalyse ausgegebenen Ladungen in drei verschiedene Präferenzgruppen eingeteilt. Nach Sichtung der einzelnen Fälle hinsichtlich dieser drei Präferenzgruppen folgte eine manuelle Zuordnung zu einer definitiven Präferenzgruppe. Durch diese Methode ergeben sich allerdings für die verschiedenen Bezugsgruppen (Familie, Freunde) unterschiedliche Kategorien. Dies lässt sich durch den generell unterschiedlichen Musikgeschmack der Gruppen erklären und scheint auch auf sachlogischer Ebene dem wahren Gehalt der Musikpräferenzen in den verschiedenen Gruppen zu entsprechen. Es stellte sich heraus, dass die Eltern der Befragten hauptsächlich popularmusikalische Stile bevorzugen (56,9 %). Dazu gehören Soul, Rhythm & Blues, Jazz, Electronic, Rock, Metal, Punk sowie Pop-Rock. Klassische Musik wird lediglich von 26,3 Prozent der Eltern bevorzugt. Religiöse Musik (7,8 %) und Filmmusik sowie Schlager (9,1 %) werden generell weniger gehört.

Auch die Geschwister der Befragten präferieren Popularmusik. Hardrock, Electronic und Pop-Rock bilden mit 79,7 Prozent die größte Präferenzgruppe. Ebenso wie bei der elterlichen Präferenz liegen die klassische Musik (17,5 %) und religiöse Musik (9 %) auf den hinteren Plätzen.

Das gleiche Bild ergibt sich für die Musikpräferenz im Freundeskreis. Rockorientierte Musik sowie Pop, Rhythm & Blues und Electronic bilden mit 79,7 Prozent eine ebenso große Gruppe wie die populären Musikstile bei den Geschwistern. Klassisch-religiöse Musik wird immerhin noch in zwanzig Prozent der Fälle von den Freunden gehört. Somit zeigt sich, dass durch alle Gruppen hinweg popular-musikalische Präferenzen einen deutlichen Überhang gegenüber den Präferenzen zu klassischer Musik aufweisen. Eine genaue Übersicht der präferierten Musikstile ist aus Tab. 39 bis Tab. 41 im Anhang zu entnehmen.

Wahrgenommene Früherziehungsangebote

Auf die Frage, ob bereits vor der Aufnahme des Instrumentalunterrichts am Hauptinstrument andere Angebote einer Musikschule in Anspruch genommen wurden, antworteten 51,9 Prozent mit ›Ja‹. Die genaue Verteilung der besuchten Angebote gestaltet sich wie in Tab. 3 ersichtlich.

Tab. 3: Besuchte Früherziehungsangebote

Angebot	%
Musikalische Früherziehung (MFE)	32,8
Instrumentenkarussell (InstKaru)	1,3
Musiknest (MuNest)	1,9
Kinderchor (KiCho)	0,6
Flötenkurs	1,3
MFE & Mutter-Kind-Kurs (MuKi)	1,9
MFE & InstKaru	5,6
MFE & KiCho	0,6
MFE & Flötenkurs	0,6
MuKi & InstKaru	0,3
MuKi & Flöte	0,3
MFE & MuKi & InstKaru	1,3

Konzertbesuche

Hinsichtlich der Frage nach aktuellen und vergangenen Konzertbesuchen zeigt sich, dass die Teilnehmer der Befragung aktuell häufiger Konzerte besuchen als in der Vergangenheit (vgl. Tab. 4). Betrachtet man beide Fragen zusammen, so zeigt sich, dass etwa die Hälfte aller Befragten (50,3 %) selten oder nie Erfahrungen mit einem Konzertbesuch gemacht haben.

Tab. 4: Konzertbesuche

Konzertbesuche in %	Aktuell	In der Vergangenheit
sehr oft (5)	12,8 %	10,9 %
oft (4)	18,4 %	9,1 %
– (3)	35,0 %	21,6 %
selten (2)	23,1 %	31,9 %
nie (1)	9,1 %	25,9 %
<i>M</i>	3,03	2,47
<i>SD</i>	1,15	1,27

In der Regel fand der erste Konzertbesuch im Kindesalter im Alter unter zehn Jahren statt. Dabei wurde der Bereich bis zum Alter von sechs Jahren am häufigsten als frühester Konzertbesuch angegeben (39,8 %). Im Alter von sieben bis zehn Jahren besuchten 32,4 Prozent und im Alter von elf bis fünfzehn Jahren 18,8 Prozent zum ersten Mal ein Konzert. Lediglich 7,4 Prozent der Befragten waren bei ihrem ersten Konzertbesuch 16 Jahre oder älter.

Die Frage nach dem letzten Konzertbesuch wurde getrennt für den Besuch von klassischen und popularmusikalischen Konzerten gestellt, wobei sich zeigte, dass deutlich mehr Teilnehmer (25,6 % vs. 15,3 %) noch nie ein populäres Konzert besucht haben und auch aktuell häufiger klassische Konzerte besucht werden. Über den Zeitraum des letzten Jahres gleichen sich diese Befunde allerdings aus. Eine detaillierte Übersicht ist im Anhang enthalten (vgl. Tab. 42).

Musikrezeption

Bezüglich der medialen Musikrezeption wurden die Studienteilnehmer nach der Häufigkeit des Musikhörens, getrennt nach den Personen, mit welchen gemeinsam rezipiert wird, gefragt. Die Beantwortung dieser Fragen zeigt Tab. 5.

Tab. 5: Musikrezeption mit Anderen zusammen

Wie oft hörst Du Musik?				
	alleine	mit Freunden	mit Geschwistern	mit Eltern
sehr oft (5)	69,10 %	21,60 %	8,80 %	6,90 %
oft (4)	15,00 %	40,60 %	14,70 %	17,80 %
- (3)	11,90 %	23,40 %	22,50 %	30,00 %
selten (2)	3,80 %	8,80 %	31,90 %	28,70 %
nie (1)	0,30 %	5,60 %	22,20 %	16,60 %
<i>M</i>	4,48	3,62	2,56	2,70
<i>SD</i>	0,87	1,17	1,23	1,14

Musik wird am häufigsten alleine angehört, gefolgt von einer Rezeption gemeinsam mit Freunden. Das gemeinsame Hören von Musik innerhalb der eigenen Familie spielt eine eher untergeordnete Rolle. Lediglich knapp ein Viertel der Befragten hört sehr oft oder oft Musik zusammen mit den eigenen Eltern. Am seltensten wird Musik zusammen mit den eigenen Geschwistern gehört. Nur 23,5 Prozent der Teilnehmer hören oft oder sehr oft Musik mit ihren Geschwistern.

Zum Bereich der Musikrezeption gehört auch das Anschauen von Musikvideos im Fernsehen und im Internet. Diese Rezeptionsformen wurden für beide Medien getrennt abgefragt. Dabei liegt das Internet klar in Führung. Fast die Hälfte aller Befragten (48,8 %) nutzt sehr oft oder oft das Internet zur Rezeption von Musikvideos. Im Fernsehen liegt der Anteil nur bei 14,1 Prozent. Selten oder nie schauen 70,9 Prozent Musikvideos im TV und 32,5 Prozent im Internet ($M\text{-TV} = 2,05$, $SD\text{-TV} = 1,23$; $M\text{-Internet} = 3,26$, $SD\text{-Internet} = 1,37$).

Es wird deutlich, dass Musikvideos wesentlich häufiger im Internet angeschaut werden als im TV. Dieser Befund ist möglicherweise zum einen durch den freien Zugang auf Plattformen wie *YouTube* und zum anderen durch die Verschlüsselung einiger TV-Musiksender in den letzten Jahren zu erklären.

Musikalische Anregungen aus dem Umfeld

Über die Hälfte aller Befragten gaben an sehr oft bis oft Anregungen für das eigene Musizieren aus ihrem Umfeld zu erhalten ($M = 3,33$, $SD = 1,29$).

Diese Anregungen werden von verschiedenen Personen gegeben. Dabei machen Freunde mit zwanzig Prozent den größten Anteil aus, gefolgt von den Müttern mit 8,8 Prozent und den Lehrern mit 5,3 Prozent. Oft wurden von den Teilnehmern mehrere Personen genannt. Betrachtet man diese Nennungen zusammen, ergibt sich ein ähnliches Bild. 40,3 Prozent erwähnen Freunde als Anreizgeber, 27,8 Prozent die Familie und 13,1 Prozent die Lehrer. Es stellt sich hier die Frage, ob die Teilnehmer musikalische Anregungen von ihren Lehrern möglicherweise eher negativ konnotieren und nicht als willkommene Anreize zur musikalischen Entfaltung empfinden. Hier sollte möglicherweise überprüft werden, in welcher Art und Weise die Lehrer ihre Instrumentalschüler wirklich motivieren, im eigenen Musizieren Fortschritte zu machen. Allerdings kann durch die vorliegenden Daten nicht grundsätzlich ausgesagt werden, ob die Angaben zu den Anreizen generell auf positiv oder negativ empfundenen Anregungen beruhen.

Gemeinsames familiäres Musizieren

Die Items zur Erfassung der musikalischen Vorerfahrung durch gemeinsames Musizieren innerhalb der eigenen Familie wurden aus der *Skala zur Messung des Anregungspotentials der musikalischen Frühsozialisation* von Lüdtke und Neumann (2014) entnommen. Die Autoren

fragen dabei explizit nach dem gemeinsamen instrumentalen Musizieren und dem gemeinsamen Singen innerhalb der Familie. In der Originalskala sind die Items dichotom. Im Sinne der besseren Auswertbarkeit wurden die Items in der vorliegenden Untersuchung anhand einer fünfstufigen Likertskala (sehr oft – nie) abgefragt.

Tab. 6: Häufigkeit des innerfamiliären Singens und Musizierens

N = 250 Angaben in %	Wie oft im Jahr wird bei Dir zu Hause gemeinsam <i>gesungen</i> ?	Wie oft im Jahr wird bei Dir zu Hause gemeinsam <i>musiziert</i> ?
sehr oft (5)	29,1 %	28,4 %
oft (4)	15 %	29,1 %
– (3)	15,9 %	18,8 %
selten (2)	16,6 %	16,9 %
nie (1)	23,4 %	6,9 %
M	3,61	3,55
SD	1,3	1,25

Aus Tab. 6 wird ersichtlich, dass 44,1 Prozent der Befragten angeben, sehr oft bis oft im Jahr gemeinsam mit den anderen Familienmitgliedern zu singen, während 57,5 Prozent sehr oft bis oft gemeinsam mit Instrumenten musizieren. Offensichtlich besitzt das innerfamiliäre gemeinsame Musizieren einen höheren Stellenwert als das gemeinsame Singen. Diese Befunde erscheinen im Abgleich mit der Anzahl der gespielten Instrumente innerhalb der Familien schlüssig. Auch dort zeigt sich Gesang als untergeordnetes ›Instrument‹ gegenüber den außerkörperlichen Musikinstrumenten.

Zugang zu Instrumenten

Bereits bei der Frage nach den *Erweckungsmomenten* für die Aufnahme des Instrumentalspiels zeigte sich der Zugang zu einem oder mehreren Instrumenten als ein wichtiger Faktor. Die Teilnehmer wurden auch gezielt nach einem vorhandenen Zugang zu Instrumenten in der Kindheit befragt. 61,9 Prozent gaben an, dass es bei ihnen

zu Hause mindestens ein frei zugängliches Instrument gab. Eine genaue Aufteilung nach einzelnen Instrumenten ist im Anhang in Tab. 43 enthalten. Das Klavier steht dabei an der Spitze aller zugänglichen Instrumente (18,4 %), gefolgt von Gitarre (5,6 %) und Flöte (3,4 %). Damit decken sich die in der Kindheit zugänglichen Instrumente auch mit den Befunden zu den innerfamiliär gespielten Instrumenten. Interessanterweise sind die Blasinstrumente nur mit verschwindend geringen 0,6 Prozent vertreten.

Schulische Vorerfahrungen

Hinsichtlich der musikalischen Vorerfahrung im Umfeld der Schule wurden verschiedene Items zum Zeitpunkt des letzten schulischen Musikunterrichts, zur generellen Impulsgebung durch den schulischen Musikunterricht, zur Teilnahme am *JeKi*-Programm und zum Besuch einer speziellen Musikklassse verwendet.

Für den Zeitpunkt des letzten schulischen Musikunterrichts zeigt sich, dass vierzig Prozent aller Befragten zum Zeitpunkt der Befragung das Fach Musik aktuell in der Schule hatten. Für die Frage nach der Impulsgebung durch den schulischen Musikunterricht zeigt sich, dass knapp ein Viertel (24,7 %) der Befragten den schulischen Musikunterricht sehr oft oder oft als Impulsgeber für das eigene Musizieren empfindet. Dem gegenüber stehen allerdings 53,1 Prozent, welche aussagen, der schulische Musikunterricht sei für sie selten oder nie anregend hinsichtlich des eigenen Musizierens ($M = 3,49$, $SD = 1,3$). Dabei zeigt sich sehr deutlich, dass der schulische Musikunterricht offensichtlich von den allermeisten Befragten als wenig motivierend für das eigene Instrumentalspiel angesehen wird.

11,3 Prozent der Probanden haben am *JeKi*-Programm teilgenommen. Dabei zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit anderen musikalischen Frühförderungen, wie etwa der musikalischen Früherziehung. Hier ist zu bemerken, dass das *JeKi*-Programm nicht in jeder Schule angeboten wurde und viele *JeKi*-Projekte inzwischen

auslaufen oder durch das offizielle Ende des *JeKi*-Programmes 2018 nicht mehr verlängert werden. Deutlich mehr Teilnehmer, nämlich insgesamt 26 Prozent, waren aktuell oder früher in einer Schulklasse mit erweitertem Musikunterricht.

Vorerfahrung durch eigenes Instrumentalspiel

Der Median für die Angabe, wie lange das Hauptinstrument schon gespielt wird, beträgt in der vorliegenden Stichprobe sieben Jahre. Die durchschnittliche Dauer des Unterrichts am Hauptinstrument liegt bei fünfeinhalb Jahren.

Übeverhalten (FÜV – Anhang B)

Zeitliche Aspekte

Die tägliche Übezeit beträgt etwa 36 Minuten ($M = 36,2$; $Mdn = 30$; $SD = 22,17$).

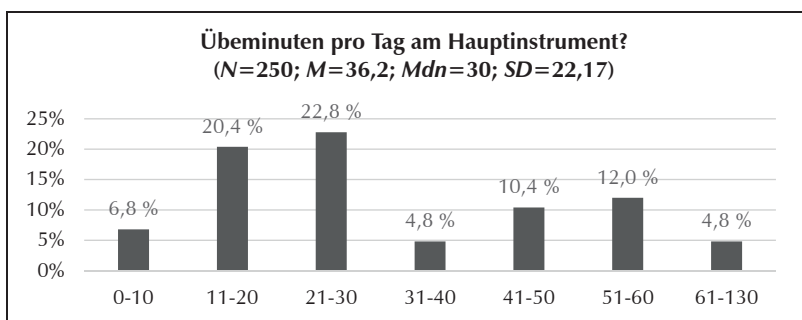


Abb. 10: Übeminuten pro Tag am Hauptinstrument

Hinsichtlich der Tage, an denen geübt wird, zeigt sich, dass an durchschnittlich vier Tagen in der Woche am Hauptinstrument geübt wird ($M = 4,02$; $SD = 1,7$), wie aus Tab. 7 ersichtlich wird.

In fast 64,7 Prozent der Fälle haben die Befragten nur an einem Wochentag Unterricht an ihrem Hauptinstrument. Die Länge der Unterrichtseinheiten beträgt im Durchschnitt 45 Minuten ($SD = 17,93$; $Mdn = 45$). Die häufigsten Einzelnennungen sind 45 Minuten (33,8 %), 30 Minuten (22,8 %) und 60 Minuten (10,3 %). Die Längste angegebene Unterrichtszeit beträgt 120 Minuten.

Tab. 7: Übetage pro Woche

Übetage pro Woche	%
1	7,8
2	8,8
3	18,1
4	13,4
5	14,1
6	10,3
7	8,8
<i>M</i>	4,02
<i>SD</i>	1,78

Die Teilnehmer wurden auch nach bewussten Pausen beim Üben gefragt. Dabei zeigt sich, dass etwa die Hälfte aller Befragten überhaupt keine Pausen machen (50,8 %), während nur 13,9 Prozent angeben sehr oft oder oft gezielte Pausen einzulegen ($M = 4,07$, $SD = 1,17$). Bei denjenigen, die bewusste Pausen beim Üben nutzen, ergaben sich für die Länge dieser Pausen Werte zwischen einer Minute und zwanzig Minuten. Der Durchschnitt liegt bei fünf Minuten ($Mdn = 5,0$, $SD = 4,07$).

Für die Beschäftigung mit dem Instrument über das reine Üben hinaus wurde nach der Anzahl der Stunden pro Woche gefragt. Hier gaben die Teilnehmer an, im Durchschnitt zwei Stunden pro Woche für die Beschäftigung mit dem Instrument aufzuwenden, die nicht direkt mit dem Üben in Verbindung stehen ($M = 4,14$, $Mdn = 2$, $min = 0,1$, $max = 45$, $SD = 7,54$).

Überefektion und Methoden

Hinsichtlich der Unterscheidung von Üben und Spielen am Instrument ergibt sich, dass circa 44,7 Prozent sehr oft oder oft eine Unterscheidung treffen. Lediglich 16 Prozent machen gar keinen Unterschied zwischen den Begrifflichkeiten und den damit verbundenen Übestrategien ($M = 2,81$, $SD = 1,36$).

Aus der kontroversen Sichtweise bezüglich der Verwendung von Noten und anderen schriftlichen Methoden der Fixierung von klingender Musik heraus wurden die Probanden nach ihrem Umgang bezüglich dieses Themas befragt. Dabei ist anzumerken, dass die überwiegende Mehrzahl der Befragten nur nach dem regulären Notensystem musiziert (70,7 %). Andere Systeme wie beispielsweise Tabulaturen werden von 11,2 Prozent genutzt, und mehrere Systeme nutzen 18,1 Prozent. Dies impliziert jedoch nicht, dass darüber hinaus auch teilweise gänzlich ohne schriftliche Fixierung geübt wird.

Es wurden verschiedene Übemethoden und die Häufigkeiten ihrer Verwendung abgefragt. Dabei wurden diese Methoden aus einer früheren Studie übernommen, in der bereits Abgleiche mit der zugänglichen Übeliteratur und den freien Antworten der Teilnehmer stattgefunden hatten (Wissner 2010, S. 34). Ein Abgleich in der durchgeführten Vorstudie bestätigte die genannten Methoden.

Tab. 8: Verwendung von Übemethoden

Methoden	<i>M</i> (5 = sehr oft ; 1 = nie)	<i>SD</i>	Nutzung in %
schwierige Stellen langsam üben	4,113	0,841	99,2
wiederholt von vorne nach hinten durchspielen	3,957	1,093	96,6
gezielt Fehlerstellen suchen und verbessern	3,685	1,125	97,4
Tempo- & Rhythmusveränderung	3,234	1,183	91,7
erst leicht, dann schwer	3,234	1,204	89,1
erst alte, dann neue Stücke	3,206	1,186	92,8
erst neue, dann alte Stücke	2,634	1,203	85,3
vor dem Üben das Stück im Kopf durchgehen	2,583	1,313	78,5

Einfachere Methoden, wie ›wiederholendes Üben‹ oder das ›langsame Üben schwieriger Stellen‹, werden offensichtlich gegenüber den oft als höherwertig angesehenen Methoden, wie zum Beispiel ›vor dem Üben das Stück im Kopf durchgehen‹, bevorzugt. Erstere Methode wird mit 99,2 Prozent von fast allen Befragten genutzt, während im Vergleich dazu nur 78,5 Prozent angaben, vor dem Üben das Stück im Kopf durchzugehen. Darüber hinaus konnten von den Befragten weitere Übemethoden angegeben werden. Hier wurden genannt: ›Skalen- und Tonleiterübungen‹ ($n = 3$), ›Spielen nach Gehör und Auswendigspielen‹ ($n = 25$), ›gemeinsames Üben in einer Band oder einem Verein‹ ($n = 5$), ›getrenntes Üben der beiden Hände und spezielle Fingerübungen‹ ($n = 10$) sowie ›Aufteilen des Materials in kleinere Einheiten‹ ($n = 18$).

Des Weiteren wurde unter der Verwendung von Fachbegriffen nach der Nutzung von speziellen Methoden gefragt, wie sie zum Beispiel beim Üben im Sinne der deliberate practice gefordert werden. Solche Methoden können etwa ›rotierendes Üben‹, ›mikroskopierendes Üben‹ oder ›mentales Üben‹ sein (vgl. Mantel 2004), wobei dem überwiegenden Teil der Befragten wohl nicht bewusst war, dass die innerliche Vorstellung eines Stückes (siehe oben) ebenfalls unter den Begriff ›mentales Üben‹ fallen würde. Dabei zeigt sich, dass 52,4 Prozent der Befragten keine dieser speziellen Methoden beim Üben nutzen. 36,6 Prozent gaben sogar an, gar keine dieser Methoden zu kennen, und nur elf Prozent nutzen solche Methoden. Übemethoden, die wenigstens einigen Befragten bekannt waren, sind ›mentales Üben‹ ($n = 5$), ›rotierendes Üben‹ ($n = 8$), ›Atemübungen‹ ($n = 1$) und ›mikroskopierendes Üben‹ ($n = 8$).

Üben mit online verfügbaren Lerninhalten

Da das Üben mit online verfügbaren Lerninhalten auf verschiedenen Plattformen wie *YouTube* oder *Clipfish* im Internet inzwischen zur Realität des Übens von Instrumentalschülern gehört (vgl. Wissner 2016),

wurden die Teilnehmer der vorliegenden Studie auch nach der Häufigkeit der Verwendung verschiedener Onlineplattformen beim Üben gefragt.

Während *YouTube* als Plattform mit Abstand am häufigsten ($M = 3,16$) und mit 78,8 Prozent auch von den meisten Befragten genutzt wird, werden andere Portale wie *MyVideo* oder *Clipfish* weit weniger genutzt. Tab. 9 gibt einen Überblick über die Nutzungshäufigkeiten der von den Teilnehmern angegebenen Internetportale.

Tab. 9: Verwendungshäufigkeit von Onlineportalen beim Üben

Portale	<i>M</i> (5=sehr oft; 1=nie)	<i>SD</i>	wird genutzt von (<i>N</i> = 250)
<i>YouTube</i>	3,16	1,46	78,8 %
<i>Facebook</i>	1,33	0,935	14,1 %
<i>MyVideo</i>	1,26	0,767	13,7 %
<i>Vimeo</i>	1,15	0,603	7,1 %
<i>Clipfish</i>	1,14	0,557	7,8 %
<i>Tape.tv</i>	1,09	0,465	4,7 %
<i>MySpace</i>	1,05	0,403	2,4 %
<i>DailyMotion</i>	1,04	0,255	3,1 %
<i>MetaCafe</i>	1,02	0,198	0,8 %

Es bestand die Möglichkeit, weitere Portale anzugeben, da sich das Angebot ständig verändert. Hier wurden zusätzlich genannt: *Spotify* ($n = 7$), diverse Suchmaschinen ($n = 6$) und *Ultimate Guitar* ($n = 17$).

Über die reine Verwendung der Portale hinaus interessierte auch die Art und Weise der Verwendung. Auch für diese Frage wurden die Antwortmöglichkeiten aus den erhobenen Daten der Vorstudie extrahiert. Das ›Anhören der Stücke‹ vorab ist der häufigste Nutzungsgrund ($M = 3,4$; $SD = 1,55$) und wird von 51,5 Prozent der Befragten sehr oft oder oft genutzt. Weitere Nutzungsarten der Online-Portale sind das ›Finden neuer Stücke‹ ($M = 2,85$; $SD = 1,56$), das ›Anhören anderer Interpretationen‹ ($M = 2,78$; $SD = 1,51$), die ›Beschaffung kostenloser Noten‹ ($M = 2,55$; $SD = 1,53$), sich ›Anregungen für

die eigene Interpretation zu holen« ($M = 2,49$; $SD = 1,44$) oder sich »Lernvideos anzuschauen« ($M = 2,27$; $SD = 1,49$). Am wenigsten werden die Online-Portale als »Playalong beim Üben« genutzt ($M = 2,27$; $SD = 1,46$). Für diesen Zweck nutzen nur 24,5 Prozent der Befragten die Online-Portale. Eine detaillierte Übersicht der Nutzung der Online-Portale findet sich im Anhang (vgl. Tab. 44).

Medien- und Gerätenutzung beim Üben

Über die Nutzung von Online-Plattformen hinaus ist für das umfassende Verständnis des Übens von Instrumentalschülern von Interesse, welche weiteren Medien und Gerätschaften sie zum Üben nutzen. Dabei stehen Lehrbücher immer noch an erster Stelle ($M = 3,7$; $SD = 1,45$). 61,7 Prozent nutzen diese sehr oft oder oft. Des Weiteren werden genutzt: CDs ($M = 2,85$; $SD = 1,5$), Playalongs ($M = 1,98$; $SD = 1,33$), Notationssoftware ($M = 1,98$; $SD = 1,37$), DVDs ($M = 1,57$; $SD = 1,08$), das Radio ($M = 1,52$; $SD = 1,0$) und Zeitschriften ($M = 1,42$; $SD = 0,9$), die nur von 5,6 Prozent der Befragten sehr oft oder oft genutzt werden. Tab. 45 im Anhang zeigt einen genauen Überblick der Nutzungshäufigkeit von verschiedenen Medien beim Üben. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrbücher am häufigsten genutzt werden, während Radio und Zeitschriften beim Üben kaum Beachtung finden. Auch die oft den Lehrbüchern beiliegenden Playalong-CDs finden in der Summe wenig Verwendung.

Die Angaben zu den beim Üben genutzten Geräten wurden dichotom erhoben. Im Durchschnitt wird in der vorliegenden Stichprobe ein einziges Gerät beim Üben genutzt ($M = 1,34$; $\min = 0$, $\max = 6$; $SD = 1,45$). Das Handy erweist sich hierbei als meist genutztes Hilfsmittel (73,4 %), gefolgt von Laptop (68,1 %) und Stereoanlage (29,1 %). Auf den hinteren Plätzen rangieren der eigene PC (15,9 %), der MP3-Player (14,1 %), Tablet-PCs (12,8 %) und auf dem letzten Platz die TV-Geräte (3,4 %). Dass das Handy den Spitzenplatz in dieser Liste einnimmt ist nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt

welchen Funktionsumfang moderne Geräte dieser Art bieten. Nicht nur der Zugang zum Internet ist inzwischen für die meisten Schüler damit verbunden, sondern sehr oft auch die Nutzung eines digitalen Stimmgerätes oder eines Metronoms in Form einer App auf dem Gerät. Hier wäre in weiteren Studien die Erhebung der genaueren Nutzung interessant (Stimmgeräte-App, Metronom-App, allgemeine Internetnutzung etc.). Interessant erscheint, dass TV-Geräte offenbar beim Üben kaum genutzt werden. Dies ist zwar zunächst erfreulich, da ein solches Gerät im Betrieb durchaus beim Üben stören könnte. Allerdings ist heutzutage in vielen Haushalten ein sogenanntes Smart-TV vorhanden, welches einen ähnlichen Funktionsumfang wie ein modernes Smart-Phone bietet. Möglicherweise haben aber viele Schüler an ihrem Übepplatz keinen Fernseher, was bedeuten würde, dass das Üben eher an einem zurückgezogenen Ort stattfindet als im Mittelpunkt vieler Haushalte, dem Wohnzimmer.

Beschäftigung mit dem Instrument jenseits des reinen Übens

Weiterhin von Interesse ist auch die Beschäftigung mit dem gewählten Instrument über die reine Übezeit hinaus. Geht man von einer allgemeinen und intrinsischen Motivation zum Erlernen des Instrumentes aus, so besteht die Vermutung, dass nicht nur ein Üben im eigentlichen Sinne stattfindet, sondern darüber hinaus auch eine allgemeine Beschäftigung mit Tätigkeiten, die das gewählte Instrument betreffen. Diese sind nach Angaben der Teilnehmer sowohl das ›Spielen alter Stücke zum Spaß‹ ($M = 4,09$; $SD = 1,09$; 74,4 % sehr oft/oft) als auch das ›Suchen von Noten und Zubehör für das Instrument im Internet‹ ($M = 2,94$; $SD = 1,44$; 41,5 % sehr oft/oft) und zuletzt auch das ›Lesen von Büchern oder Zeitschriften, die das eigene Instrument betreffen‹ ($M = 1,94$; $SD = 1,15$; 13,9 % sehr oft/oft). Über diese Kategorien hinaus wurden folgende andere Beschäftigungsarten genannt: ›Beschäftigung mit anderen Personen zusammen‹ ($n = 17$), ›Improvisation‹ ($n = 7$) und ›therapeutische Beschäftigung‹ ($n = 4$).

Zielsetzung

Auf die Frage, ob und wie häufig beim Üben ein konkretes Ziel angestrebt wird, gaben 41,5 Prozent der Befragten an, sich sehr oft oder oft ein konkretes Ziel beim Üben zu setzen ($M = 3,3$; $SD = 1,08$). Nur 5,9 Prozent setzen sich nie ein Ziel beim Üben.

Lehreranweisungen

Wie bereits erwähnt wird das Üben im Instrumentalunterricht initiiert. Aus diesem Grund ist es wichtig, Kenntnis darüber zu erlangen, wie und in welcher Art die Instrumentallehrer ihre Schüler zum Üben anleiten. Deshalb wurden einige Items zu diesem Gebiet mit in den Teil des Fragebogens aufgenommen, welcher das Übeverhalten erhoben hat. Etwa drei Viertel der Befragten (75,5 %) geben an, dass sie sehr oft oder oft von ihrem Lehrer nicht nur erklärt bekommen, was sie üben sollen, sondern explizit auch *wie* sie üben sollen ($M = 4,1$; $SD = 1,2$). Konkrete Ziele setzen immerhin 64,8 Prozent der Lehrer ($M = 3,73$; $SD = 1,2$) und 66,4 Prozent empfehlen gezielt bestimmte Methoden für das Üben zu Hause ($M = 2,52$; $SD = 1,36$).

Welche Medien im Unterricht genutzt werden ist aus Tab. 46 im Anhang ersichtlich. Es zeigt sich, dass Bücher im Unterricht eine bevorzugte Rolle unter den Unterrichtsmaterialien spielen ($M = 2,55$; $SD = 1,6$). Bei 35,2 Prozent der Befragten werden Lehrmaterialien in Buchform im Unterricht verwendet. Dem gegenüber stehen allerdings 44,3 Prozent, bei welchen nie Bücher im Unterricht genutzt werden.

Lehrerverhalten

Die Teilnehmer wurden des Weiteren zu konkreten Verhaltensweisen des Instrumentallehrers, wie der schriftlichen Fixation von Hausaufgaben und des Feedbacks über das eigene Üben, befragt. In den Antworten zeigt sich, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle der

Lehrer konkrete Aufgaben für das häusliche Üben der Schüler formuliert ($M = 3,66$; $SD = 1,25$; 62 % sehr oft/oft). Lediglich 13,4 Prozent der Befragten erhalten selten und nur 7,1 Prozent nie konkret formulierte Aufgaben.

Auch hinsichtlich des Lehrerfeedbacks bekommen die Schüler in der Mehrzahl der Fälle ein solches ($M = 3,82$; $SD = 1,23$; 68,8 % sehr oft/oft). In 9,2 Prozent aller Fälle findet kein Feedback seitens des Lehrers statt. In den allermeisten Fällen sind die Schüler mit dem Feedback des Lehrers zufrieden ($M = 4,06$; $SD = 0,98$; 73,4 % sehr oft/oft). Lediglich 6,5 Prozent empfinden das Lehrerfeedback als wenig oder überhaupt nicht hilfreich.

Übemotivationsfragebogens (ÜMF – Anhang C)

Die Deskription der Einzelitems des Übemotivationsfragebogens ist aus Tab. 47 im Anhang zu entnehmen. Die Skalen wurden, wie schon erwähnt, fünfstufig likertskaliert erhoben (1 = ›trifft gar nicht zu‹ bis 5 = ›trifft voll zu‹). Für die Skala *Selbst* ergibt sich ein Mittelwert von 3,77 mit einer Standardabweichung von 1,16. Die Skala *Gruppe* weist einen Mittelwert von 3,85 und eine Standardabweichung von 1,15 auf. Für die Skala *Publikum* ergibt sich ein Mittelwert von 2,63 mit einer Standardabweichung von 1,29. Die Skala *Lehrer* weist einen Mittelwert 2,69 und eine Standardabweichung von 1,26 auf.

Infrastruktureller Background (FiBEM – Anhang D)

Entfernung zum Unterrichtsort

Hinsichtlich der Entfernung des Unterrichtsortes zum Wohnort gab über die Hälfte der Befragten (51,5 %) an, dass beides im gleichen Ort sei. Immerhin 48,5 Prozent müssen allerdings weiter als fünf Kilometer und knapp dreißig Prozent weiter als zehn Kilometer zum Unterrichtsort fahren. Weiter als zwanzig Kilometer fahren nur 7,3 Prozent der Teilnehmer.

Korrespondierend zum Ergebnis der Entfernung des Unterrichts-ortes ist die Zufriedenheit mit jener Entfernung zu sehen. Hierfür geben 65,5 Prozent der Teilnehmer an, dass der Unterrichtsort gut zu erreichen sei ($M = 4,28$; $SD = 1,19$). 11,6 Prozent empfinden die Entfernung als unangenehm oder zu weit. Durch die Nähe des Unterrichtsortes zum Wohnort der Befragten erscheint auch die Angabe des Transports zum Unterricht logisch. 48,5 Prozent der Befragten geben an, entweder mit dem Fahrrad oder zu Fuß zum Unterricht zu kommen, während 24,3 Prozent zum Unterricht gebracht werden und 15,5 Prozent öffentliche Verkehrsmittel nutzen. Als motorisierte Selbstfahrer gelangen nur 11,7 Prozent zu ihrem Unterrichtsort.

Ausstattung des Unterrichtsraumes

Zur Verdeutlichung bestimmter Aspekte eines Stückes oder einer Übetchnik sowie für die Begleitung des Schülers im Unterricht kann es sinnvoll sein, wenn über das unterrichtete Instrument hinaus weitere Instrumente und Geräte, wie beispielsweise ein Computer mit Internetzugang, in unmittelbarer Nähe vorhanden sind. Die Teilnehmer wurden deshalb nach der Anzahl weiterer verfügbarer Instrumente im Unterrichtsraum und medientechnischer Einrichtungen gefragt.

Es zeigt sich, dass im Durchschnitt 2,77 Instrumente im Unterrichtsraum vorhanden sind. Allerdings sind bei 18,1 Prozent der Teilnehmer überhaupt keine weiteren Instrumente neben dem Hauptinstrument vorhanden ($SD = 1,85$). Am häufigsten, nämlich in genau fünfzig Prozent der Fälle, sind weitere Tasteninstrumente in den Unterrichtsräumen vorhanden, gefolgt von Zupfinstrumenten mit 33,5 Prozent. Eine genaue Übersicht der Verteilung ist aus Abb. 26 im Anhang zu entnehmen.

Hinsichtlich der verfügbaren technischen Gerätschaften ergibt sich folgendes Bild: In vierzig Prozent der Fälle gehört ein CD-Player zur Grundausrüstung, aber nur bei 22,2 Prozent der Befragten ist ein

Internetzugang im Unterrichtsraum vorhanden. Weitere Geräte sind Computer (24,1 %) und eine PA-Anlage (22,5 %).

Gefragt nach der Zufriedenheit mit der vorhandenen Ausstattung im Unterrichtsraum, geben etwa die Hälfte aller Befragten (50,5 %) an, sehr zufrieden zu sein. 22,3 Prozent sind zufrieden, 22,9 Prozent finden die Ausstattung in Ordnung und 6,3 Prozent sind wenig bis überhaupt nicht zufrieden. Hier besteht eine Diskrepanz zwischen aktueller Mediennutzung der Schüler (vgl. Wissner 2016) und den gegebenen Möglichkeiten im Instrumentalunterricht. Trotzdem zeigen sich mehr als zwei Drittel der Schüler (72,8 Prozent) sehr zufrieden bis zufrieden mit der vorhandenen Ausstattung. Dies könnte unter Umständen ein Indiz für eine wenig reflektierte Sichtweise auf die Mediennutzung beim Üben sein. Obwohl die Schüler selbst in der Mehrzahl medienaffin sind, nutzen sie möglicherweise Medien nicht reflektiert beim Üben und vermissen womöglich solche Möglichkeiten auch nicht im Unterricht.

Möglichkeiten der musikalischen Interaktion mit Anderen

Die Gelegenheit, mit anderen zusammen zu musizieren, ist ein wichtiger Faktor in der Musikausbildung. Der *Verband deutscher Musikschulen (VdM)* hat diese Möglichkeit sogar als festen Grundsatz in seinen *Richtlinien für die Mitgliedschaft* verankert. Dort heißt es:

»Die Musikschule muss auf der Grundlage des Strukturplanes mindestens folgenden Unterricht erteilen: [...] breitgefächelter, kontinuierlicher Ensembleunterricht« (VdM 2011).

Demzufolge wurden die Studienteilnehmer auch nach ihrer Band- oder Ensembleaktivität in der Musikschule befragt. Es zeigt sich, dass trotz des festgeschriebenen Engagements der Musikschulen in dieser Frage über die Hälfte aller Befragten (54,5 %) in keiner Form Ensembleunterricht wahrnehmen. Von den restlichen Befragten spielen 29,6 Prozent in einem klassischen Ensemble und 10,7 Prozent in einer

Band. Sowohl in einer Band als auch in einem Ensemble sind 4,9 Prozent aktiv. Ob dies am ungenügenden oder sogar fehlenden Angebot der Musikschulen oder dem mangelnden Willen der Schüler liegt, lässt sich auf Grundlage der Daten nicht beantworten. In der überwiegenden Anzahl der Fälle (45,6 % sehr oft/oft; 25,7 % manchmal; 18 % selten) wird aber zumindest die Möglichkeit zum gemeinsamen Musizieren innerhalb der Musikschule geboten. Lediglich bei 10,7 Prozent der Befragten besteht keine Möglichkeit zum Musizieren mit anderen Schülern in der Musikschule.

Hinsichtlich der Möglichkeit zur Präsentation der eigenen Leistung konnte herausgefunden werden, dass in 38,8 Prozent der Fälle mehrmals im Jahr die Möglichkeit besteht, an Vorspielen teilzunehmen ($M = 2,79$; $SD = 1,27$). 11,8 Prozent erhalten den Angaben zufolge nie die Möglichkeit, sich musikalisch in der Musikschule zu präsentieren. Abb. 27 im Anhang zeigt die genaue Verteilung.

Unterrichtsform

Da sowohl ökonomische Beschränkungen in den Ressourcen von Eltern und Schülern, als auch infrastrukturelle Gegebenheiten im Hinblick auf den Instrumentalunterricht wirksam sein können, wurden die Probanden nach der Form ihres Unterrichts und der institutionellen Rahmung desselben gefragt.

92 Prozent erhalten Einzelunterricht, während nur drei Prozent in einer Gruppe mit mehr als zwei Schülern unterrichtet werden. Zweiergruppen werden von 3,8 Prozent belegt und ausschließlich Band- oder Ensembleunterricht nehmen 1,2 Prozent. Diese Angabe ist vermutlich im Zusammenhang mit dem Durchschnittsalter der Befragten zu sehen. Gruppenunterrichte finden häufiger im Anfangsunterricht statt. Im weiteren Verlauf des Unterrichts werden solche Gruppen dann häufig nach Lerntempo und individuellem Lernfortschritt differenziert aufgeteilt, was letztlich meist im Einzelunterricht mündet.

Über die Hälfte aller Befragten (56,6 %) erhalten ihren Unterricht in einer öffentlichen Musikschule (VdM-Musikschule). Knapp ein Drittel (29,8 %) nehmen Unterricht bei einem Privatlehrer, 7,8 Prozent in einer privaten Musikschule, 4,4 Prozent in einem Verein und 1,5 Prozent besuchen ein Konservatorium. Diese Werte müssen allerdings im Hinblick auf die vorliegende Stichprobe gewertet werden, die sich hauptsächlich aus Schülern der öffentlichen Musikschulen zusammensetzt.

Externale Handlungshemmung (FeH – Anhang E)

Andere Hobbies

Zu den Dingen, die das Üben am Instrument einschränken können, zählen in erster Linie andere Beschäftigungen, die auch Zeit in Anspruch nehmen, welche dann für das Üben nicht zur Verfügung steht. Dies sind in erster Linie andere Hobbies oder Freizeitaktivitäten neben dem Instrumentalspiel. Um einen Überblick über diese Freizeitaktivitäten zu erhalten, wurden die Teilnehmer danach befragt, welchen anderen Hobbies sie neben dem Musizieren nachgehen und wie wichtig ihnen diese im Vergleich zum Instrumentalspiel sind.

Es zeigt sich, dass vor allem das Lesen die Hauptbeschäftigung neben dem Üben ist, welche auch den höchsten Wert (30,3 %) für die Angabe ›Viel wichtiger/wichtiger als das Instrumentalspiel‹ aufweist. Dem Lesen folgen Tanzen (14,9 %) und Zeichnen (11,9 %) als häufig angegebene Hobbies. Direkt danach kommen mit dem Basteln und Malen weitere kreative Freizeitaktivitäten. Erstaunlich scheint, dass sowohl soziale Aktivitäten als auch die Beschäftigung mit dem PC erst auf den hinteren Plätzen zu finden sind, wobei angemerkt werden muss, dass diese Aktivitäten nur von einigen wenigen Befragten überhaupt zusätzlich genannt wurden. Eine genaue Aufschlüsselung befindet sich im Anhang in Tab. 48.

Befragt nach der Zeit, die den anderen Hobbies neben der Musik gewidmet wird, geben die Teilnehmer an, dass sie im Mittel etwa

zehn Stunden für andere Hobbies aufwenden ($M = 10,16$; $SD = 7,39$). Das entspricht knapp eineinhalb Stunden pro Tag. Das Minimum für die Beschäftigung mit anderen Hobbies lag bei wöchentlich 0,5 Stunden und das Maximum bei sechzig Stunden pro Woche. Dieser Wert erscheint relativ hoch, bedenkt man die durchschnittlich angegebene tägliche Übezeit von etwa 36 Minuten. Allerdings ist die Streuung für beide Items relativ groß (Übezeit: $SD = 22,17$ min/Tag vs. Zeit für andere Hobbies: $SD = 1,06$ Std/Tag).

Stellt man umgekehrt die Frage nach der Wichtigkeit des Hauptinstrumentes gegenüber anderen Hobbies, so lässt sich feststellen, dass bei etwa der Hälfte aller Befragten (51,7 %) das Hauptinstrument einen wichtigeren Stellenwert gegenüber anderen Hobbies hat ($M = 3,63$; $SD = 0,87$). Bemerkenswert erscheint zunächst, dass kein einziger Teilnehmer angab, das Instrument sei ihm viel unwichtiger als alle anderen Hobbies, allerdings hat die Befragung an sich solche Personen möglicherweise herausselektiert, da ihnen wegen der nachrangigen Bedeutung ihres musikalischen Hobbies womöglich auch die Befragung egal war.

Störfaktoren durch Familie und Freunde

Hinsichtlich der Störfaktoren für das Üben innerhalb der eigenen Familie zeigt sich, dass Geschwister der Hauptfaktor der Störungen sind. 13,5 Prozent der Befragten fühlen sich sehr oft oder oft von ihren Geschwistern beim Üben gestört ($M = 2,12$; $SD = 1,17$). Die Eltern folgen mit deutlichem Abstand (7,8 %), wobei die Väter etwas seltener als störend empfunden werden (2,5 %). Freunde stören nach den Angaben der Befragten das Üben am seltensten (vgl. Tab. 49 im Anhang). Die Angaben für die Frage ›Störungen durch Freunde‹ korrespondieren mit den Angaben zur Frage, wie oft man sich durch Freunde vom Üben ablenken lässt. 10,6 Prozent der Teilnehmer geben an, sich sehr oft oder oft durch Freunde vom Üben ablenken zu lassen ($M = 2,34$; $SD = 0,9$), während dies bei 72,5 Prozent selten oder nie der Fall ist.

Zusammen mit Freunden geübt wird aber offensichtlich auch nur in seltenen Fällen. Lediglich 12,5 Prozent der Befragten geben an, regelmäßig mit Freunden zusammen zu üben ($M = 2,1$; $SD = 1,03$). Die überwiegende Anzahl der Schüler (74,1 %) übt selten oder nie gemeinsam mit Freunden.

Da Freunde das Üben sowohl stören, als auch durch Anregungen und neue Impulse positiv beeinflussen können, erscheint die Frage interessant, ob die Befragten mit Freunden zusammen bewusst Musik hören. Gemeint ist hierbei nicht die beiläufige Rezeption von Hintergrundmusik, sondern beispielsweise die bewusste Hinwendung und sprachliche Interaktion über eine neue Platte, ein besonders beliebtes oder abgelehntes Musikstück oder auch die Interpretation desselben auf dem eigenen Instrument. Auf die Frage, wie oft mit Freunden zusammen bewusst Musik gehört wird, antworten 30,6 Prozent, dass sie dies sehr oft oder oft tun. 50,9 Prozent hören zumindest gelegentlich zusammen mit Freunden Musik, und bei 18,5 Prozent ist dies selten oder nie der Fall ($M = 3,2$; $SD = 1,06$).

Des Weiteren beschäftigen sich die Befragten Instrumentalschüler auch über das Hören von Musik hinaus zusammen mit Freunden im musikalischen Rahmen. Dies geschieht zum Beispiel, um gemeinsam Musik aufzunehmen oder gemeinsam im Internet zu recherchieren. Bei 24,4 Prozent ist dies sehr oft bis oft der Fall. 46,6 Prozent tun dies zumindest gelegentlich und 29,1 Prozent selten oder nie ($M = 2,87$; $SD = 1,14$).

Einschränkungen durch örtliche Gegebenheiten

Bedingt durch örtliche Gegebenheiten, wie etwa Nachbarn in einem Mietshaus, im eigenen Haus wohnende, geräuschempfindliche Personen oder kranke Menschen, können Einschränkungen für das Üben und die Entwicklung am Instrument entstehen, wenn etwa grundsätzlich besonders leise geübt werden muss. In der Beantwortung der

Fragen zur Lautstärke, in welcher geübt werden darf, zeigt sich erfreulicherweise, dass solche Einschränkungen in 88,7 Prozent der Fälle selten bis gar nicht vorhanden sind (vgl. Tab. 10). Gleicht man diese Antworten mit der umgekehrten Fragestellung ab, ergibt sich das stimmige Pendant. Die Frage nach einem eigenen Raum zum ungestörten Üben beantworteten 80,9 Prozent der Befragten ebenfalls positiv.

Tab. 10: Lautstärken und Rücksichtnahme beim Üben

Lautstärken beim Üben	sehr oft	4	3	2	nie	<i>M</i>	<i>SD</i>
Musst Du besonders leise üben?	1,3 %	4,1 %	5,9 %	48,1 %	40,6 %	1,77	0,83
Darfst Du so laut üben wie Du willst?	32,5 %	50,3 %	7,2 %	8,4 %	1,6 %	4,04	0,94

Einflüsse durch Materialauswahl

Hinsichtlich der Materialauswahl, also der Stücke und Übungen, die zu absolvieren sind, zeigt sich, dass fast drei Viertel aller Befragten (72,2 %) es als Störung beim Üben empfinden, wenn sie ungeliebtes Material spielen müssen. Nur neun Prozent geben an, sich dadurch selten oder nie gestört zu fühlen. Umgekehrt zeigt sich, dass positiv konnotiertes Übematerial maßgeblich zur gesteigerten Konzentration beim Üben beitragen kann. 95,3 Prozent geben an, dass sie konzentrierter üben, wenn sie etwas üben, das ihnen Spaß macht.

Ablenkung durch Medien

Allgegenwärtige Medien, wie das Fernsehen und insbesondere das eigene Handy, sind vermutete Einflussfaktoren, die das Üben negativ beeinträchtigen können. Aus diesem Grund wurden die Teilnehmer nach ihrer Einschätzung hinsichtlich des Ablenkungspotentials dieser Medien befragt.

Erfreulicherweise kommt die in der Unterrichtspraxis hin und wieder berichtete Unart des Übens bei laufendem Fernseher bei den

allermeisten Befragten (90 % nie) nicht vor. Nicht ganz so eindeutig, aber immerhin auch mit einer negativen Tendenz, zeigt sich die Verteilung in der Antwort zur Frage nach der Ablenkung beim Üben durch das eigene Handy. Hier geben knapp achtzig Prozent an (78,4 %), sich selten oder nie durch das Handy ablenken zu lassen, während dies nur bei neun Prozent sehr oft oder oft der Fall ist.

Störungen durch schulische Einflüsse

Auf die Schule als einflussnehmenden Faktor bezüglich der zum Üben zur Verfügung stehenden Freizeit wird in der Praxis von den meisten Schülern immer wieder hingewiesen. Dabei gibt es aber keine Belege dafür, ob dies im Einzelfall eine Entschuldigung ist, die auf ihrer allgemeinen Akzeptanz fußt, oder ob die schulischen Belange das Üben wirklich negativ beeinflussen.

Tab. 11 belegt, dass die Angaben zu den schulischen Einflüssen annähernd normalverteilt sind und etwa die Hälfte der Befragten häufige bis sehr häufige Beeinflussungen durch schulische Aspekte wahrnehmen, die ihr Üben beeinträchtigen.

Tab. 11: Störungen des Übens durch schulische Belange

Störungen durch die Schule ($N = 250$)							
	sehr oft	4	3	2	nie	<i>SD</i>	<i>M</i>
Hausaufgaben	14,1 %	15,3 %	48,5 %	10,0 %	13,1 %	1,6	3,07
Lernen allgemein	9,1 %	19,4 %	48,8 %	11,3 %	11,6 %	1,06	3,03
Lernen für Arbeiten	16,6 %	19,1 %	45,9 %	8,4 %	10,0 %	1,14	3,24
Referate	9,7 %	16,9 %	48,4 %	11,9 %	13,1 %	1,1	2,98

Fragt man noch etwas forciert nach der Anzahl der Tage pro Woche, an denen Üben aufgrund von Hausaufgaben gar nicht möglich ist, ergibt sich, dass im Durchschnitt an mehr als zwei Tagen eine solche Beeinträchtigung vorliegt ($M = 2,21$; $SD = 1,28$). Dies gilt für immerhin knapp die Hälfte (49,4 %) der Befragten.

Elterliche Unterstützung beim Erlernen eines Musikinstrumentes (FE-ZEM – Anhang F)

Finanzielle Unterstützung

Es versteht sich von selbst, dass für den Instrumentalunterricht auch ein Instrument benötigt wird. Die Kosten für ein solches Instrument sind, je nach gewähltem Fach, nicht zu unterschätzen und übersteigen dabei in den meisten Fällen den finanziellen Spielraum der Schüler. Aus diesem Grund wurden die Teilnehmer gefragt, wer für die Finanzierung ihres Hauptinstrumentes aufkommen ist. Es zeigt sich, dass in der deutlichen Mehrzahl der Fälle (81,3 %) die Eltern alleine für das Instrument aufkommen. Nur 5,6 Prozent geben an, das Instrument alleine bezahlt zu haben, während 9,4 Prozent einen Teil zum Kaufpreis beigesteuert haben. Bei 3,8 Prozent der Befragten wurde das Instrument von einem anderen Angehörigen bezahlt.

Auch in der Frage nach der Bezahlung des Instrumentalunterrichts zeigt sich klar, dass die Eltern in aller Regel alleine für die Unterrichtskosten aufkommen (88,1 %). Lediglich 8,4 Prozent der Schüler kommen alleine für die Unterrichtsgebühren auf. In einigen wenigen Fällen teilen sich die Schüler die Gebühren mit ihren Eltern (2,5 %) oder bekommen diese von anderen Angehörigen gezahlt (0,9 %).

Hinsichtlich der Bezahlung für Dinge, die für den Unterricht nötig sind, wie etwa Noten, Stimmgeräte oder Ähnliches, zeigt sich, dass dies in über der Hälfte aller Fälle (55,7 %) die Eltern übernehmen. Lediglich in 26,1 Prozent der Fälle zahlen die Schüler solche Ausgaben alleine und in 18,2 Prozent gemeinsam mit den Eltern.

Organisatorische Unterstützung

Neben der finanziellen Unterstützung ist für eine gute Entwicklung der instrumentalen Fähigkeiten auch eine organisatorische Unterstützung durch die Eltern wichtig (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer

1993). Auf die Frage nach einer solchen Unterstützung gaben die Teilnehmer an, in 78,5 Prozent der Fälle oft bis sehr oft organisatorische Unterstützung, beispielsweise durch Fahrdienste zum Unterricht oder zu Auftritten, durch ihre Eltern zu erhalten ($M = 3,78$; $SD = 1,23$).

Fragt man allerdings nach der organisatorischen Unterstützung, die nicht direkt mit dem Unterricht zusammenhängt, ergibt sich ein anderes Bild. Hier antworten 78,2 Prozent der Befragten, dass sie sich alleine (53,8 %) um die Besorgung von Dingen wie neuen Saiten oder Noten kümmern, beziehungsweise, dass ihre Eltern sich nicht darum kümmern (24,4 %). Nur knapp ein Fünftel der Eltern (17,5 %) erledigen diese Aufgaben selbstständig und 15,9 Prozent der Fälle zusammen mit ihren Kindern. Der Lehrer übernimmt diese Aufgabe in 5,9 Prozent der Fälle.

Kommunikation mit dem Lehrer

In der Frage zu der organisatorischen Kommunikation mit dem Lehrer zeigt sich, dass diese in fast dreiviertel der Fälle (74,7 %) alleine bei den Schülern liegt. Nur bei 8,1 Prozent der Befragten kommunizieren die Eltern alleine mit dem Lehrer über organisatorische Belange und in 17,2 Prozent erfolgt die Kommunikation sowohl über die Schüler als auch über die Eltern.

Auch in Hinsicht auf die Kommunikation bezüglich der Fortschritte am Instrument zeigt sich erschreckender Weise, dass sich deutlich mehr als die Hälfte aller Eltern in der vorliegenden Stichprobe (59,7 %) selten oder nie mit dem Lehrer über den Stand ihrer Kinder im Instrumentalunterricht unterhalten. Mit 16,2 Prozent ist dies nur bei einer geringen Anzahl der Eltern sehr oft oder oft der Fall ($M = 2,42$; $SD = 0,79$).

Anteilnahme der Eltern

Für die Frage nach der elterlichen Ermutigung zur Teilnahme an Vorspielen ist eine leicht linksschiefe Verteilung der Antworten ersichtlich. Dies bedeutet, dass die meisten Befragten regelmäßig von ihren Eltern ermutigt werden an Vorspielen teilzunehmen (34,5 % sehr oft/oft, 45,6 % manchmal, 19,7 % selten/nie; $M = 3,18$; $SD = 1,13$). Auch zu den Vorspielen und Auftritten kommt die überwiegende Zahl der Eltern (85,6 %) regelmäßig. Aber immerhin 7,2 Prozent der Befragten geben an, dass ihre Eltern selten oder nie zu den Vorspielen erscheinen ($M = 4,12$; $SD = 0,95$).

Auf die Frage nach dem häuslichen Vorspiel für die Eltern antworten die Befragten insgesamt relativ homogen. Etwa die Hälfte (50,6 %) spielt zumindest manchmal im häuslichen Rahmen etwas auf dem Hauptinstrument vor und lässt somit die Eltern am aktuellen Stand der instrumentalen Fähigkeiten teilhaben. 27,8 Prozent tun dies sehr oft bis oft und 21,6 Prozent selten oder nie ($M = 3,1$; $SD = 1,03$). Sehr ähnlich gestaltet sich auch die Verteilung hinsichtlich der Nachfrage der Eltern nach einem häuslichen Vorspiel. 45,9 Prozent geben an, manchmal etwas zu Hause vorzuspielen. 25,7 Prozent spielen oft bis sehr oft den Eltern etwas vor, während 28,4 Prozent dies selten oder nie tun ($M = 2,96$; $SD = 1,12$).

Die inhaltliche Gestaltung des Übens interessiert offensichtlich die Mehrzahl der Eltern. Hier geben 77,5 Prozent der Befragten an, ihre Eltern interessieren sich zumindest öfter für die gespielte Musik ($M = 3,87$; $SD = 1,02$). Hinsichtlich der Frage, ob die Eltern aufmunternd zur Seite stehen, wenn es beim Üben Schwierigkeiten gibt, zeigt sich, dass 33,4 Prozent der Teilnehmer angeben, oft oder sehr oft aufgemuntert zu werden. Dem gegenüber stehen knapp zwanzig Prozent (17,5 %), die angeben, selten oder nie eine Aufmunterung durch die Eltern bezüglich des Übens zu erfahren ($M = 3,21$; $SD = 1,11$).

Bezüglich der Lautstärke beim häuslichen Üben gibt es keine Anzeichen dafür, dass es zu häufigen Problemen mit den Eltern kommt.

84 Prozent der Befragten geben an, dass sich die Eltern selten oder nie über die Lautstärke beim Üben beschweren ($M = 1,93$; $SD = 0,98$).

Ein sehr ausgewogenes Bild ergibt sich in der Verteilung zur Frage nach dem spontanen elterlichen Zuhören beim Üben. Etwa die Hälfte der Teilnehmer gibt an, dass dies zumindest manchmal der Fall sei (50,3 %). Bei etwas weniger als einem Drittel (27,5 %) allerdings hören die Eltern selten oder nie beim Üben zu ($M = 3,9$; $SD = 1,02$). Die Reaktionen der Eltern auf die Präsentation des Übestoffes fallen unterschiedlich aus. Allerdings ergibt sich erfreulicherweise der Beleg, dass in neunzig Prozent der Fälle die Freude darüber vorherrscht (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Elterliche Reaktion auf häusliches Vorspiel

Wie reagieren Deine Eltern, wenn Du ihnen von Dir aus das Geübte vorspielst? ($N = 250$)	
Sie freuen sich und hören zu	90,0 %
Sie hören zu, freuen sich aber nicht offensichtlich	3,8 %
Sie weisen mich auf Fehler hin	3,8 %
Sie haben meistens keine Zeit und hören nicht richtig zu	2,5 %

Hilfestellung beim Üben durch die Eltern

Die Frage, ob und wie die Eltern konkret beim Üben helfen, war Gegenstand verschiedener Items in der vorliegenden Studie. Es zeigt sich, dass die größte Unterstützung im Bereich der allgemeinen Ermutigung erfolgt ($M = 3,3$; $SD = 1,16$). Weit weniger Unterstützung hingegen erfahren die Schüler beim Noten-Umblättern ($M = 2,63$; $SD = 0,94$), der Abschirmung von Geschwistern ($M = 2,17$; $SD = 1,12$), der Hilfe bei Verständnisschwierigkeiten ($M = 2,29$; $SD = 1,23$) und der Verbesserung von Spielfehlern ($M = 2,1$; $SD = 1,11$). Dieses Ergebnis kann auch bei genauerer Betrachtung bestätigt werden. In 74,3 Prozent der Fälle geben die Befragten an, dass die Eltern nicht erklä-

rend zur Seite stehen, wenn es zu Problemen beim Üben kommt. Lediglich bei 16 Prozent helfen die Eltern sehr oft oder oft erklärend beim Üben weiter ($M = 2,14$; $SD = 1,14$).

Eine leicht linksschiefe Verteilung ergibt sich in den Antworten zu der Frage, ob die Eltern für eine ruhige Atmosphäre beim Üben sorgen. Lediglich 16,3 Prozent geben an, dass dies selten oder nie der Fall sei. In den meisten Fällen können die Schüler demzufolge darauf bauen, dass sie aufgrund der elterlichen Fürsorge in einer ungestörten Umgebung üben können (31,7 % sehr oft/oft; $M = 3,21$; $SD = 1,1$).

Sanktionen durch die Eltern

In der Praxis zeigt sich, dass Eltern bei Problemen im häuslichen Üben oft zu sanktionierenden Maßnahmen greifen, wenn sie selbst nicht in der Lage sind weiterzuhelfen. Dadurch können möglicherweise Verständnisschwierigkeiten, Probleme durch Fehlhaltungen oder Probleme mit dem Lehrer als allgemein demotiviertes Verhalten fehlgedeutet werden, ohne dieses näher zu hinterfragen. Zur Überprüfung dieser durch die Praxis geprägten Sichtweise wurden die Schüler nach einem möglicherweise sanktionierenden Verhalten der Eltern befragt.

Die Verteilung der allgemeinen Reaktion der Eltern auf ein zu geringes Übensum zeigt, dass in 77,2 Prozent der Fälle eher ermuntert als sanktioniert wird. Mit konkreten Strafen reagieren nur 2,8 Prozent der Eltern. Immerhin zwanzig Prozent geben an, dass den Eltern das Übensum egal sei. Diese Angaben korrespondieren mit der Frage zur Häufigkeit von Strafen durch die Eltern. Kein einziger Befragter gab an, sehr oft Strafen für zu seltenes Üben zu erhalten. Dem gegenüber stehen 90,9 Prozent, die angaben, nie Bestrafung durch die Eltern für zu seltenes Üben zu erfahren ($M = 1,18$; $SD = 0,49$).

Sofern doch zu strafenden Maßnahmen gegriffen wird, ist die häufigste Strafe das zusätzliche Üben, gefolgt von Fernseh- oder PC-Verbot und in sehr seltenen Fällen Hausarrest.

Lob durch die Eltern

Den möglichen Sanktionen steht das Lob der Eltern gegenüber. Da Lob als extrinsischer Motivationsfaktor nicht zu unterschätzen ist, wurden die Teilnehmer der Studie nach dem elterlichen Lob für gutes Üben und für häusliches Vorspielen gefragt.

Es zeigt sich, dass 34,1 Prozent oft bis sehr oft und 45,6 Prozent manchmal Lob für gutes Üben erhalten. 20,3 Prozent gaben an selten oder nie gelobt zu werden ($M = 3,11$; $SD = 1,03$).

Mehr Lob erfahren die Schüler offensichtlich, wenn sie den Eltern direkt etwas vorspielen. 82,2 Prozent der Befragten gaben an, dafür oft bis sehr oft ein Lob zu erhalten, während 10,6 Prozent selten oder nie für das Vorspielen zu Hause gelobt werden ($M = 3,88$; $SD = 1,03$).

Elterliche Vorgabe des Übensums

Die elterliche Vorgabe für das tägliche Übensum liegt in der vorliegenden Stichprobe bei 8,33 Minuten im Durchschnitt. Die höchste durch die Eltern vorgegebene Übezeit beträgt sechzig Minuten ($SD = 13,67$) (vgl. Abb. 11).

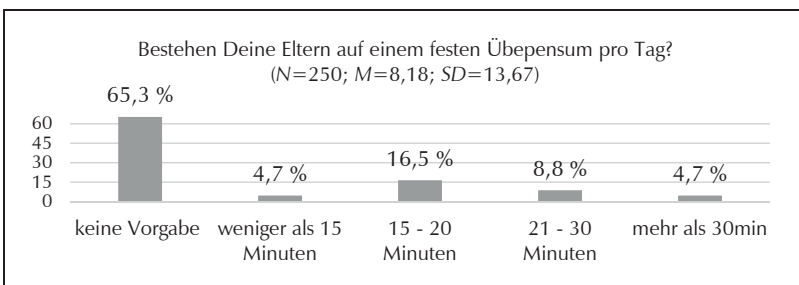


Abb. 11: Vorgabe des täglichen Übensums durch die Eltern

Interaktion mit den Eltern bezogen auf musikalische Belange

Hinsichtlich des Übens zeigt sich, dass bei etwa der Hälfte der Befragten (50,3 %) das zu seltene Üben mehrmals im Jahr zum Thema zwischen Kindern und Eltern wird. 32,2 Prozent gaben an, dass dieser Punkt nie thematisiert werde ($M = 1,91$; $SD = 0,83$).

Bei siebzig Prozent der Befragten zeigt sich, dass der Besuch von Musikschulkonzerten, an denen die Schüler selbst nicht aktiv beteiligt sind, selten bis nie der Fall ist. Nur 13,5 Prozent besuchen oft bis sehr oft Musikschulkonzerte, obwohl sie selbst dort nicht aktiv musizieren ($M = 2,23$; $SD = 1,05$).

Von den Eltern oft bis sehr oft ermutigt, sich über das Üben hinaus auch anderweitig mit Musik zu beschäftigen, werden 25 Prozent. Bei der Hälfte der Befragten (49,4 %) ist dies manchmal der Fall, und 25,6 Prozent gaben an, selten oder nie zu einer solchen Beschäftigung ermutigt zu werden ($M = 2,97$; $SD = 1,16$). Hinsichtlich der Ermöglichung weiterer Konzertbesuche über die Musikschule hinaus gaben 46,7 Prozent an, dies sei oft bis sehr oft der Fall. 15,6 Prozent offenbaren, dass sie eine solche Möglichkeit durch die Eltern selten oder nie bekommen ($M = 3,29$; $SD = 1,1$).

Eine elterliche Förderung der eigenen musikalischen Kreativität erfahren 70,9 Prozent oft bis sehr oft. Dem gegenüber stehen 6,9 Prozent, die sich überhaupt nicht durch die Eltern in ihrer Kreativität gefördert fühlen ($M = 3,7$; $SD = 1,09$).

Hinsichtlich der Frage nach dem Austausch mit den Eltern über Bands, musikalische Stilrichtungen, aktuelle Ereignisse in der musikalischen Welt et cetera geben 34,7 Prozent der Befragten an, sich oft bis sehr oft mit den Eltern darüber zu unterhalten. 19,1 Prozent geben an, selten oder nie mit den Eltern über solche Themen zu reden ($M = 3,23$; $SD = 1,05$).

Musikalische Aktivität (FmA – Anhang G)

Ensemble- oder Bandspiel

Die Teilnehmer wurden danach befragt, ob sie auch außerhalb der Musikschule in einer Band oder einem Ensemble spielen. Dahinter steht die Frage, ob der institutionalisierte Instrumentalunterricht auch über die eigenen Grenzen hinaus wirkt und die Schüler dazu animiert, selbstständig musikalisch tätig zu werden.

51,2 Prozent der Befragten antworteten auf diese Frage mit ›ja«. Bands sind mit 18,3 Prozent die häufigste Art der musikalischen Betätigung in einer Gruppe außerhalb der Musikschulen, gefolgt von der Mitwirkung in einem Orchester (14,9 %) oder einem (Blas-)Musikverein (9,4 %). Die genaue Verteilung ist in Tab. 50 im Anhang ersichtlich.

Wettbewerbsteilnahme

Auch die Teilnahme an musikalischen Wettbewerben kann als ein Maß für die musikalische Aktivität von Instrumentalschülern genutzt werden. Hinsichtlich dessen wurde gefragt, ob bereits an einem Wettbewerb teilgenommen wurde oder eine solche Teilnahme geplant ist und um welche Art von Wettbewerb es sich handelt.

Es zeigt sich, dass die Mehrzahl der Befragten (71,4 Prozent) bislang noch nicht an einem öffentlichen Wettbewerb teilgenommen hat. Die Anzahl jener Schüler, die bereits häufiger an Wettbewerben teilgenommen haben, deckt sich in etwa mit der jener Schüler, die bislang erst an einem Wettbewerb teilgenommen haben (13,2 % vs. 13,6 %). Die restlichen Befragten (1,8 %) bereiteten sich gerade auf ihre erste Teilnahme vor.

Bei jenen Schülern, die bereits an einem Wettbewerb teilgenommen haben, wird ersichtlich, dass dies in 15,8 Prozent eine Teilnahme bei *Jugend musiziert* war. Wettbewerbe im populären Bereich wurden kaum absolviert (Bandwettbewerbe = 2 %; vgl. Tab. 51 im Anhang).

Musizieren außerhalb des institutionellen Rahmens

Für die Erhebung eines Maßes der musikalischen Aktivität ist von Interesse, ob das Instrument auch außerhalb des institutionellen Rahmens gespielt wird, beispielsweise auf Freizeiten oder schlicht zum eigenen Vergnügen. 51,2 Prozent der Befragten gaben an, ihr Hauptinstrument auch an anderen Orten zu spielen. Dabei teilen sich diese Angaben nach der Anzahl dieser anderen Orte wie folgt auf: ein anderer Ort = 10,9 Prozent, mehrere andere Orte = 14,4 Prozent und überall = 5,9 Prozent. 68,8 Prozent spezifizierten die Angabe für die anderen Spielorte nicht genauer. ›Familienfeiern‹ (21,6 %) und ›Freizeiten‹ (20,0%) sind in der vorliegenden Stichprobe die häufigsten Orte des Musizierens abgesehen vom Unterricht, dem Üben zu Hause und dem Musizieren in einer Gruppe. Weitere Nennungen waren: ›wenn ich mich mit Freunden treffe‹ (15,3 %), ›im Urlaub‹ (12,2 %) und ›in der Kirche‹ (1,5 %).

Komposition und Veröffentlichung

Hinsichtlich der Kompositionstätigkeit ergibt sich für die Befragten folgendes Bild. Mit 50,6 Prozent gibt etwa die Hälfte der Befragten an, nur selten selbst zu komponieren, und etwa ein Viertel (26,6 %) komponieren nie selbst. Oft oder sehr oft komponieren nur 14,4 Prozent der Teilnehmer ($M = 2,25$; $SD = 1,35$).

Bezüglich der Online-Veröffentlichung eigener Werke zeigt sich bemerkenswerterweise, dass 93,2 Prozent aller Befragten keine eigenen Inhalte auf Plattformen wie *YouTube*, *Facebook* oder *MySpace* veröffentlichen. Unter denjenigen, die dies doch tun (6,8 %), geben 54,4 Prozent an, bislang einen bis neun eigene musikalische Inhalte veröffentlicht zu haben. 45,5 Prozent geben an, bereits zehn und mehr Inhalte veröffentlicht zu haben. Die maximale Anzahl an Veröffentlichungen lag bei 26. In der Mehrzahl scheinen die Veröffentlichler ihre eigenen musikalischen Inhalte nicht nur auf einer einzigen Plattform zugänglich zu machen. Im Durchschnitt wird auf zwei Plattformen

veröffentlicht ($max = 3$; $M = 2,08$; $SD = 0,61$). Diese Zahlen sind vor dem Hintergrund der geringen Anzahl an Veröffentlichern allerdings mit Vorsicht zu betrachten.

YouTube ist mit 78,6 Prozent der Spitzenreiter der Internetplattformen, auf denen musikalische Inhalte von den Befragten veröffentlicht werden. *Facebook* steht mit 64,3 Prozent an zweiter Stelle und die im Vergleich eher unbekannten Plattformen *soundcloud* (45,5 %) und *MySpace* (35,7 %) stehen auf dem dritten und vierten Platz. Weitere Plattformen wurden von den Befragten nicht genannt. Zusätzlich wurde abgefragt, welche Art von Inhalten von den Teilnehmern veröffentlicht wird. Dabei zeigt sich, dass in erster Linie eigene Songs hochgeladen werden (92,9 %). Gecoverte Songs folgen auf dem zweiten Platz mit fünfzig Prozent und sogenannte Tutorialvideos machen 14,3 Prozent aus. Die genaue Übersicht findet sich in Tab. 52 im Anhang.

Bezüglich der erhaltenen Kritik für die eigenen Veröffentlichungen zeigt sich, dass alle Teilnehmer, die eigene musikalische Inhalte veröffentlichen, bereits positive Kritik erhalten haben. Ein Lob erhielten bereits 85,7 Prozent. Negative Kritik ist mit 28,6 Prozent wesentlich seltener. Dazu gehören Beleidigungen (14,3 %) und Spott (14,3 %). Weitere 14,3 Prozent der Befragten berichten von Rückmeldungen in Form von konstruktiver Kritik.

Musikpräferenz (FMP – Anhang H)

Aufgeteilt auf die ermittelten Faktoren (siehe Ausführungen in Kap. VII – *Musikpräferenzen innerhalb des eigenen Bezugsrahmens*, S. 146 ff.) der präferierten Musikrichtung ergibt sich die in Tab. 13 dargestellte Verteilung.

Tab. 13: Musikpräferenz der Teilnehmer

Aufteilung der Stichprobe nach ermittelten Faktoren der präferierten Musikrichtung	
Electronic	47,8 %
Populäre Musik (Mainstream)	24,1 %
Rock	15,9 %
Klassische und religiöse Musik	12,2 %

Etwa die Hälfte (47,8 %) der befragten Instrumentalschüler bevorzugen elektronische Musik. Fasst man die drei Bereiche Electronic, Populäre Musik (Mainstream) und Rock zusammen, so ergibt sich, dass insgesamt 87,8 Prozent Musikrichtungen präferieren, die der populären Musik zuzurechnen sind. Lediglich 12,2 Prozent geben an, klassische und religiöse Musik zu präferieren. Um die Angaben zur Musikpräferenz der Teilnehmer weiter absichern zu können, wurde über die reine Angabe der präferierten Musikstile hinaus auch eine allgemeinere Einschätzung des eigenen Musikgeschmacks erhoben. Die gewonnenen Daten festigen die bereits dargelegten Ergebnisse. 68,7 Prozent geben an, dass ihr Musikgeschmack eher von populärer Musik geprägt ist. Summiert man aufgrund der Ergebnisse für die Musikpräferenz der Freunde (vgl. Kap. VII, S. 148 f.) die Angabe ›am Musikgeschmack meiner Freunde orientiert‹ hinzu, so ergibt sich eine klare Präferenz von 80,3 Prozent für die populäre Musik unter den Befragten (siehe Abb. 28 im Anhang). Eine weitere Untermauerung dieses Ergebnisses ergibt sich durch die dichotome Abfrage der Musikrichtung, welcher man sich ganz spontan näher fühlt. 88 Prozent der Befragten geben an, sich spontan der populären Musik näher zu fühlen. Zwölf Prozent fühlen sich der klassischen Musik näher. Von Interesse erscheint nun der Abgleich der präferierten Musik mit der tatsächlich am Instrument musizierten Musik. Interessanterweise ergibt sich hier ein genau entgegengesetztes Bild: Die Mehrzahl von 69,3 Prozent spielt eher klassische Musik (vgl. Abb. 12).

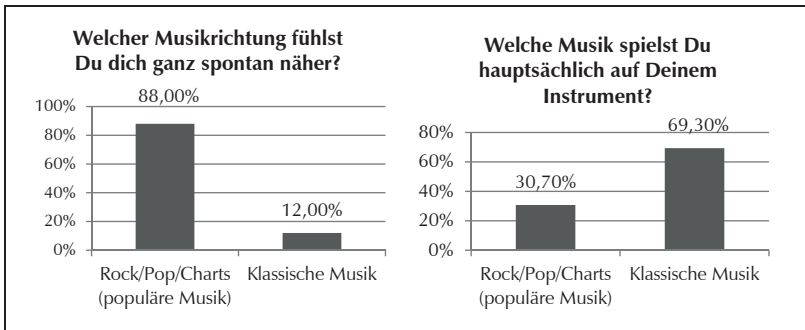


Abb. 12: Nominale Zuordnung der Musikpräferenz und der musizierten Stilrichtung

Demnach ergibt sich eine klare Diskrepanz zwischen präferierter und tatsächlich praktizierter Musik.

Die Angaben zur Musikpräferenz der Befragten wurden nicht anschließend in ein Messmodell überführt, sondern dienen als Variablen für den Gruppenvergleich anhand des Gesamtmodells des Übens.

Faktorenanalytische Auswertung und Messmodelle

Wie bereits erwähnt wurde für die faktorenanalytische Auswertung generell eine explorative Hauptachsen-Faktorenanalyse mit direkter oblimmer Rotation unter Verwendung des Kaiser-1-Kriteriums sowie der Beachtung einer sachlogischen Fundierung benutzt. Die relativ niedrigen Werte des Kontingenzkoeffizienten Cronbachs α müssen in dieser Untersuchung mit den teilweise wenigen Items innerhalb der gebildeten Skalen in Zusammenhang gebracht werden, so dass diese Werte trotzdem tolerabel sind (vgl. Bortz/Döring 2015, S. 199).

Die im Anschluss an die Faktorenanalysen erstellten Messmodelle dienen als Grundlage für die Modellierung des Gesamtmodells des Übens. Eine Erläuterung der Mess-, Pfad- und Strukturgleichungsmodelle findet sich in Kapitel XI (Abb. 25, S. 284).

Musikalische Vorerfahrung (FmV)

In der faktorenanalytischen Auswertung ergaben sich drei verschiedene Konstrukte: *Konzertbesuche*, *Erfahrung* und *Musikrezeption*. Die in die Konstrukte einfließenden Items sind in Tab. 14 ersichtlich. Für das Konstrukt *Konzertbesuche*, in welches vier Items einfließen, beträgt der Konsistenzkoeffizient Cronbachs Alpha in der vorliegenden Stichprobe $\alpha = .636$. Das Konstrukt misst damit eine statistische Kenngröße zum Ausmaß der passiven musikalischen Aktivitäten und der extrinsisch erfahrenen musikalischen Impulse der Probanden.

Für das Konstrukt *Erfahrung* wurden die drei Items in Prozentwerte überführt, um eine gemeinsame statistische Verwertbarkeit zu gewährleisten. Hierbei beträgt Cronbachs $\alpha = .707$. *Erfahrung* gibt somit eine statistische Kenngröße für den zeitlich orientierten Grad der Erfahrung am Instrument und mit Musik allgemein an.

Die drei Items des Konstrukts *Musikrezeption* wurden durch eine fünfstufige Likertskala (1 = nie – 5 = sehr oft) erfasst. Cronbachs Alpha für das Konstrukt *Musikrezeption* beträgt $\alpha = .654$. *Musikrezeption* kann somit als Konstrukt zur Messung des Ausmaßes an medial rezipierter Musik verwendet werden. Die drei Faktoren erklären zusammen eine Gesamtvarianz von 27,11 Prozent.

Tab. 14: Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte *Konzertbesuche*, *Erfahrung* und *Musikrezeption*

Konstrukt	Items	Faktorladung	Eigenwert des Faktors (Varianzaufklärung)	Cronbachs α
Konzertbesuche	Wann hast Du zuletzt ein klassisches Konzert besucht?	.674	3,852 (12,475 %)	.689
	Besuchst Du aktuell regelmäßig Konzerte?	.661		
	Hast Du in der Zeit vor Erlernen Deines Instrumentes häufiger Konzerte besucht?	.604		
	Wie oft besuchst Du Konzerte?	.342		
Erfahrung	Seit wie vielen Jahren spielst Du Dein Instrument?	.792	2,794 (8,428 %)	.707
	Seit wie vielen Jahren nimmst Du Unterricht?	.615		
	Wann hattest Du zuletzt das Fach Musik in der Schule?	.583		
Musikrezeption	Hörst Du regelmäßig Musik mit Deinen Freunden?	.713	2,193 (6,205 %)	.654
	Schaust Du Dir regelmäßig Musikvideos im Internet an?	.580		
	Hörst Du Dir regelmäßig Musik mit Deinen Geschwistern an?	.450		

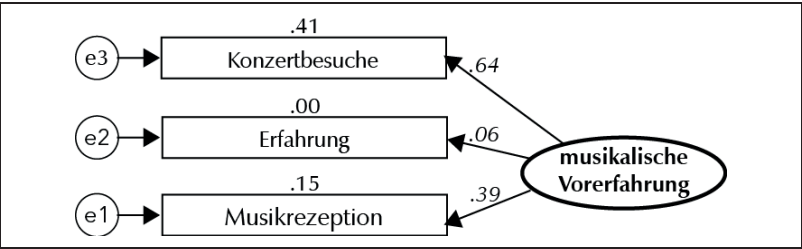


Abb. 13: Messmodell der *musikalischen Vorerfahrung*

Tab. 15: Statistische Kennwerte für das Messmodell der *musikalischen Vorerfahrung*

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.487	.719	2	1,00	.000	.000– .114	25,438 28,000	25,930 28,574

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

Übeverhalten (FÜV)

Aus den 25 Items des FÜV wurden sechs Konstrukte gebildet, die wiederum zusammengefasst als latentes Konstrukt in das Gesamtmodell des Übens einfließen. Dabei wurde die Grenze der akzeptierten Faktorladungen aufgrund sachlogischer Fundierung der Faktoren auf $\geq .460$ gesetzt. Die Ergebnisse der durchgeführten Faktorenanalyse sind aus Tab. 16 zu entnehmen.

Tab. 16: Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte *Internet-Nutzung*, *Unterrichtsgüte*, *zeitliche Aspekte*, *populäre Hilfsmittel* und *unpopuläre Hilfsmittel*

Konstrukt	Items	Faktorladung	Eigenwert des Faktors (Varianzaufklärung)	Cronbachs α
Internet-Nutzung	Wie oft wird das Internetportal <i>YouTube</i> beim Üben genutzt?	.604	11,124 (17,644 %)	.879
	Wozu werden Internetportale wie häufig beim Üben genutzt?			
	um neue Stücke zu finden	.764		
	um die zu übenden Stücke im Voraus anzuhören	.715		
	um kostenlos Noten zu besorgen	.705		
	um mir Lernvideos anzuschauen	.540		
	um nach Noten oder Zuhör zu suchen	.537		
	um mir Anregungen für die eigene Interpretation zu holen	.524		
	um mir andere Interpretationen anzuhören	.496		
	um mit den Aufnahmen mitspielen zu können	.463		
Unterrichtsgüte	Empfiehlt Dir Dein Lehrer gezielt bestimmte Methoden zum Üben?	-.795	4,612 (6,776 %)	.795
	Bespricht Dein Lehrer mit Dir WIE (nicht nur was) Du üben sollst?	-.775		
	Setzt Dein Lehrer Dir konkrete Ziele im Unterricht?	-.684		

	Stellt Dein Lehrer Dir konkret formulierte Aufgaben für das Üben zu Hause?	-.608		
zeitliche Aspekte	Übeminuten pro Tag	.764	3,792 (5,422 %)	.368 (ohne Übeminuten .433)
	Länge der Pausen beim Üben	.567		
	Länge der Beschäftigung mit dem Instrument abseits des Übens	.523		
Nutzung Hilfsmittel	Empfiehl Dir Dein Lehrer gezielt bestimmte Medien?	.681	3,508 (4,929 %)	.788
	Benutzen Du und Dein Lehrer andere Internetseiten im Unterricht?	.674		
	Benutzen Du und Dein Lehrer CDs im Unterricht?	.617		
	Benutzen Du und Dein Lehrer DVDs im Unterricht?	.597		
	Benutzen Du und Dein Lehrer <i>YouTube</i> im Unterricht?	.594		
	Wie oft benutzt Du Playalongs beim Üben?	.514		
	Wie oft nutzt Du CDs beim Üben?	.500		
Nutzung Portale	Welche der folgenden Internetportale nutzt Du wie oft beim Üben?	.751	2,799 (3,684 %)	.700
	<i>Clipfish</i>	.622		
	<i>MyVideo</i>	.585		
	<i>MetaCafe</i>	.573		

Mit Ausnahme der Items zum Konstrukt *zeitliche Aspekte* wurden alle Items per fünfstufiger Likertskala erhoben und weisen eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha \geq .700$ auf. Somit können die Konstrukte als Faktoren für eine innovative Gestaltung des Übeprozesses bestätigt werden.

Für das Konstrukt *zeitliche Aspekte* wurden die entsprechenden Items durch die konkrete Angabe der Minuten erhoben. Das Konstrukt gibt somit einen zeitlich zusammenfassenden statistischen Kennwert für die gesamte Beschäftigung mit dem Instrument wieder. Die Reliabilität für das Konstrukt *zeitliche Aspekte* beträgt $\alpha = .368$. Das Konstrukt *Nutzung Portale* steht für die wenig genutzten Internetplattformen, die gegenüber der Plattform *YouTube* kaum genutzt werden. Insgesamt erklären die fünf Faktoren 38,745 Prozent der Gesamtvarianz.

Die fünf Konstrukte wurden anschließend als Messmodell des latenten Konstrukts *Übeverhalten* für das Gesamtmodell des Übens modelliert. Aus Abb. 14 und Tab. 17 können die Werte für das Messmodell entnommen werden.

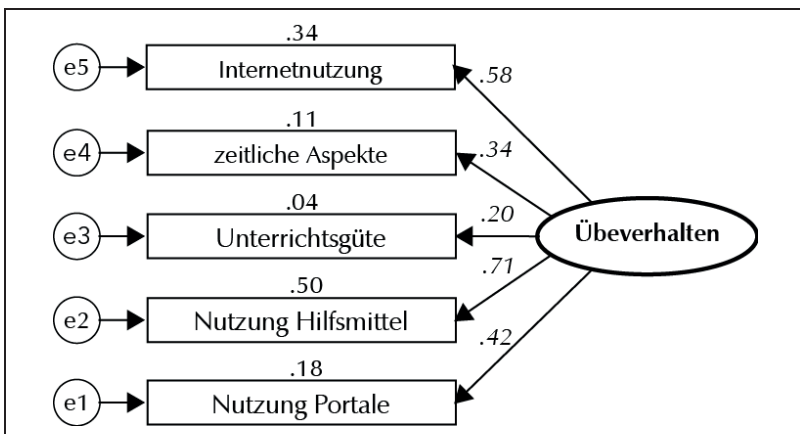


Abb. 14: Messmodell des Übeverhaltens

Tab. 17: Statistische Kennwerte des Messmodells des *Übe*verhaltens

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.018	2,736	5	.890	.083	.032– .138	43,679 40,000	44,420 40,988

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

*Üb*emotivation (*ÜMF*)

Für den *Üb*emotivationsfragebogen (*ÜMF*) musste keine Faktorenanalyse gerechnet werden, da für dieses Testinstrument bereits entwickelte Skalen vorliegen (vgl. von Georgi 2009). Weil es sich beim *ÜMF* um ein relativ neues und bislang selten eingesetztes Erhebungsinstrument handelt, wurden die Reliabilitätswerte der einzelnen Skalen anhand der vorliegenden Stichprobe überprüft. Aus Tab. 18 ist ersichtlich, dass die Skalen des *ÜMF* auch in der vorliegenden Untersuchung reliable Ergebnisse liefern.

Tab. 18: Werte des Kontingenzkoeffizienten Cronbachs Alpha für die Skalen des *Üb*emotivationsfragebogens

Skala	Cronbachs α
<i>Selbst</i>	.890
<i>Gruppe</i>	.879
<i>Publikum</i>	.871
<i>Lehrer</i>	.878

Die vier Skalen des *ÜMF* wurden testweise, wie alle anderen Konstrukte auch, in AMOS als Messmodell modelliert. Die einzelnen Werte der Regressionsgewichte und die Korrelation mit dem Gesamtkonstrukt der *Üb*emotivation sind zwar akzeptabel, da, wie aus Tab. 53 und Abb. 29 im Anhang zu ersehen, das Messmodell in der Modellschätzung aber signifikant ($p = .027$) wird und die Modellfit-Werte

nicht akzeptabel sind, muss das Messmodell als ungültig angesehen werden. Der ÜMF kann somit nicht als zusammenfassendes Gesamtkonstrukt der Übmotivation in das Gesamtmodell des Übens übernommen werden. Hier müssen die vier Konstrukte separat in das Gesamtmodell einfließen.

Infrastruktureller Background (FiBEM)

Die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse waren für die Items des infrastrukturellen Backgrounds nicht eindeutig positiv. Sowohl das Ergebnis des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (*measure of sampling adequacy*, MSA), welches den Umfang der Korrelation zwischen allen einfließenden Variablen angibt und nicht unter dem Wert von 0,7 liegen sollte (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke und andere 2016, S. 399), als auch die Interpretation des Screeplots unter Berücksichtigung des Kaiserkriteriums verboten eine weitere Deutung der testweise durchgeführten Faktorenanalyse (MSA = .508). Diese ergab drei Faktoren, die jedoch mehrere Doppelladungen aufwiesen und deren Inhalt sachlogisch nicht zu interpretieren war. Aus diesen Gründen wurden die für das Konstrukt sachlogisch begründbaren Items direkt in ein Messmodell überführt und eine Überprüfung vorgenommen, da im Rahmen einer linearen Strukturgleichungsanalyse gerade auch jene Parameter Berücksichtigung finden können, die eine Faktorenanalyse nicht zulassen.

Es zeigt sich, dass die vier Items ›Möglichkeit der Vorspielteilnahme‹, ›Zufriedenheit mit der Ausstattung des Unterrichtsraums‹, ›Gelegenheit zum Musizieren mit Anderen‹ und die ›Empfindung der Entfernung zum Unterrichtsort‹ das Konstrukt *infrastruktureller Background* bestimmen. Sowohl die Korrelationswerte der Items für den Zusammenhang mit dem latenten Konstrukt, als auch die Regressionswerte zeigen zusammen mit den Modelfit-Werten (vgl. Tab. 19), dass trotz fehlender Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse ein Zusammenhang dieser Items vorliegt. Am deutlichsten wird dies

zwischen den Items ›Möglichkeit der Vorspielteilnahme‹ und ›Zufriedenheit mit der Ausstattung des Unterrichtsraums‹ ($R^2 = .62$). Des Weiteren zeigt das Item ›Zufriedenheit mit der Ausstattung des Unterrichtsraums‹ den stärksten Zusammenhang mit dem latenten Konstrukt *infrastruktureller Background* ($\beta = .53$) (vgl. Abb. 15).

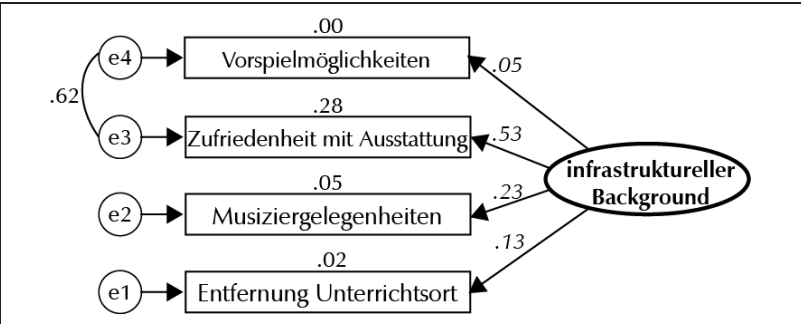


Abb. 15: Messmodell des *infrastrukturellen Backgrounds* beim Erlernen eines Musikinstruments

Tab. 19: Statistische Kennwerte des Messmodells des *infrastrukturellen Backgrounds* beim Erlernen eines Musikinstruments

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.475	.509	1	1,00	.000	.000– .149	26,509 28,000	27,042 28,574

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

Externale Handlungshemmung (FeH)

In der mit den Items der externalen Handlungshemmung durchgeführten Faktorenanalyse wurden vier Faktoren extrahiert, deren Ei-

genwert nach dem Kaiserkriterium über eins lag und deren Ladungen den Wert von .5 nicht unterschritten. Letztlich wurden nach sachlogischer Sichtung nur drei Faktoren für die weiteren Analysen übernommen, da ein Faktor lediglich auf zwei Items mit einer Ladung von $\leq .5$ lud. Es handelte sich um die Items ›Darfst Du so laut üben wie Du willst?‹ und ›Musst Du besonders leise üben?‹

Die drei sich ergebenden Faktoren wurden benannt als *Hobbies*, *Schule* und *Freunde*. Die Faktorwerte der einzelnen Items sowie die Reliabilitätswerte der drei Faktoren können aus Tab. 20 entnommen werden.

Tab. 20: Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte *Hobbies*, *Schule* und *Freunde*

Konstrukt	Items	Faktorladung	Eigenwert des Faktors (Varianzaufklärung)	Cronbachs α
Hobbies	Welchen anderen Hobbies gehst Du neben der Musik nach und wie wichtig sind Dir diese im Vergleich?		3,652 (6,878 %)	.747
	Zeichnen	.845		
	Malen	.751		
	Basteln	.624		
	Radfahren	.514		
	Schwimmen	.511		
Schule	Lernen für Arbeiten	.872	4,490 (8,620 %)	.834
	Lernen allgemein	.781		
	Referate	.684		
	Hausaufgaben	.636		

Freunde	Lässt Du Dich durch Deine Freunde beim Üben ablenken?	-.589	2,709 (3,412 %)	.702
	Wie oft stören Dich Deine Freunde beim Üben?	-.577		
	Beschäftigst Du Dich mit Deinen Freunden noch anderweitig mit Musik?	-.564		
	Lässt Du Dich durch Dein Handy beim Üben ablenken?	-.503		
	Hörst Du mit Deinen Freunden zusammen bewusst Musik?	-.501		

Anschließend wurden die ermittelten Faktoren in *AMOS* in einem Messmodell zusammengeführt und die Gültigkeit des Modells anhand der Modelfitwerte überprüft. Den stärksten Einflussfaktor stellen die Freunde der Teilnehmer dar ($R^2 = .11$; $\beta = .34$).

Die einzelnen Werte des Modells sowie des Modelfits sind aus Abb. 16 und Tab. 21 zu ersehen.

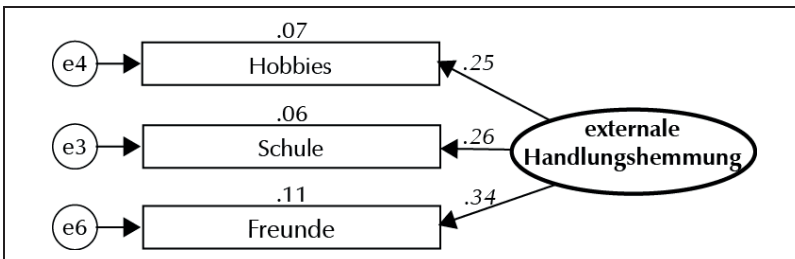


Abb. 16: Messmodell der externen Handlungshemmung

Tab. 21: Statistische Kennwerte des Messmodells der *externalen Handlungshemmung*

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.058	2,852	2	.000	.086	.000– .173	19,704 18,000	19,933 18,294

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

Elterliche Unterstützung beim Erlernen eines Musikinstruments (FE-ZEM)

Aus den 33 Items zur elterlichen Unterstützung beim Erlernen eines Musikinstruments wurden insgesamt nach explorativer Faktorenanalyse vier Skalen gebildet, die verschiedene Dimensionen der elterlichen Teilhabe beim Üben abbilden. Es wurden Faktorladungen von $\geq .460$ zugelassen, um die Konstrukte sowohl sachlogisch als auch statistisch in weitere Auswertungen überführen zu können. Die vier Konstrukte sind mit den Ladungswerten der Einzelitems und den Reliabilitätswerten der Konstrukte in Tab. 22 dargelegt.

Tab. 22: Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte *Förderung, Sanktion, Übeunterstützung, Interesse und Lob*

Konstrukt	Items	Faktor-ladung	Eigenwert des Faktors (Varianzaufklärung)	Cron-bachs α
Förderung	Ermöglichen Dir Deine Eltern den Besuch von Konzerten?	.778	11,101 (38,107 %)	.875
	Wie oft hast Du das Gefühl, dass Deine Eltern Deine musikalische Kreativität fördern?	.723		
	Kommen Deine Eltern zu Deinen Vorspielen?	.679		
	Unterhältst Du Dich mit deinen Eltern über Musik?	.667		
	Besuchst Du mit Deinen Eltern Konzerte und Veranstaltungen der Musikschule, wenn Du selber nicht aktiv beteiligt bist?	.641		
	Sorgen Deine Eltern dafür, dass Du ungestört üben kannst?	.640		
	Wie oft zeigen Deine Eltern Interesse für die Musik, die Du auf Deinem Hauptinstrument spielst?	.554		
	Ermutigen Dich Deine Eltern, Dich auch über Dein Instrument hinaus mit Musik zu beschäftigen?	.545		

Sanktion	Bekommst Du Strafen, wenn Du zu wenig übst?	.661	2,207 (6,093 %)	.591
	Wie oft ist das Üben Thema zwischen Dir und Deinen Eltern?	.502		
	Wie oft unterhalten sich Deine Eltern mit Deinem Lehrer über Deine Fortschritte am Instrument?	.501		
Übeunterstützung	Unterstützen Dich Deine Eltern beim Üben? Verbesserung von Spiel Fehlern	-.892	1,481 (3,657 %)	.869
	Versuchen Dir Deine Eltern Dinge beim Üben zu erklären, wenn Du nicht weiterkommst?	-.891		
	Unterstützen Dich Deine Eltern beim Üben? Hilfe bei Verständnis-schwierigkeiten	-.788		
Interesse und Lob	Fragen Deine Eltern, ob Du ihnen zu Hause etwas vorspielst?	-.683	1,375 (3,036 %)	.854
	Kommen Deine Eltern manchmal beim Üben dazu, um zuzuhören?	-.510		
	Spielst Du Deinen Eltern zu Hause etwas vor?	-.476		
	Loben Dich Deine Eltern, wenn Du gut geübt hast?	.467		

Die Skala *Förderung* bildet einen statistischen Kennwert für die elterliche Teilhabe am Musizieren und Üben sowie der musikalischen Umwelt ab. Sie umfasst acht Items und kann mit einem Wert von Cronbachs $\alpha = .875$ als reliabel eingestuft werden. Die drei Items der

Skala *Sanktion* messen mit einer Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .591$ die Strenge der Eltern im Hinblick auf das Üben am Instrument. Die Skala *Übeunterstützung* beschreibt in drei Items den Grad der Hilfe durch die Eltern beim häuslichen Üben am Instrument. Die Reliabilität beträgt Cronbachs $\alpha = .869$ und kann somit ebenfalls als reliabel eingestuft werden. Gemessen durch vier Items bildet die Skala *Interesse und Lob* mit einer guten Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .854$ ein statistisches Maß des elterlichen Interesses und Lobs bezüglich der bislang erlangten musikalischen Fähigkeiten am Instrument. Insgesamt erklären die vier Faktoren der elterlichen Förderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstruments 50,89 Prozent der Gesamtvarianz.

Auch die Skalen aus dem *FEZEM* wurden in *AMOS* modelliert und ergeben das Messmodell mit den folgenden Kennwerten (vgl. Abb. 17).

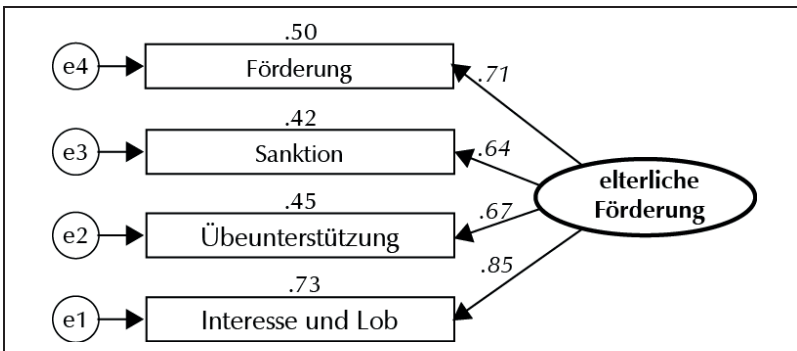


Abb. 17: Messmodell der elterlichen Förderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstruments

Tab. 23: Statistische Kennwerte des Messmodells der *elterlichen Förderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstruments*

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.030	3,511	2	.997	.100	.027– .186	31,022 28,000	31,514 28,574

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

Musikalische Aktivität (FmA)

Aufgrund der geringen Zahl an Items zur musikalischen Aktivität erschien die Durchführung einer Faktorenanalyse in diesem Fall nicht zielführend. Nach der Standardisierung der Variablen mittels Z-Transformation zeigte eine Überprüfung der Voraussetzungen für die Durchführung zwar akzeptable Werte im KMO- und Bartlett-Test (KMO = .710; Bartlett $p = .000$), aber eine sachlogisch interpretierbare Zugehörigkeit der Items zu den extrahierten Faktoren war nicht gegeben. Aus diesem Grund wurden die sachlogisch relevanten Items (›Wettbewerbsteilnahme‹, ›Kompositionstätigkeit‹, ›Veröffentlichung‹, ›Spielorte‹) direkt in ein lineares Strukturgleichungsmessmodell überführt und zu einem Konstrukt zusammengeschlossen. Die nominal erhobene Frage zu den weiteren Spielorten neben dem Unterricht wurde in eine summierte Dummyvariable (›Summe_Orte‹) überführt, welche die Gesamtanzahl der weiteren Spielorte erfasst. Den stärksten Einfluss auf die latente Gesamtvariable *musikalische Aktivität* hat das Item ›Veröffentlichung‹ ($R^2 = .40$; $\beta = .63$), gefolgt von weiteren Spielorten neben dem Instrumentalunterricht ($R^2 = .38$; $\beta = .62$). Die Werte der weiteren Items im Messmodell sowie die Angaben zum Modellfit können Abb. 18 und Tab. 24 entnommen werden.

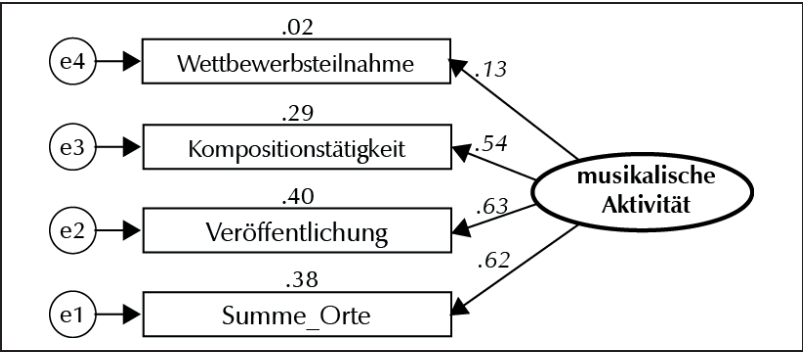


Abb. 18: Messmodell der *musikalischen Aktivität*

Tab. 24: Statistische Kennwerte für das Messmodell der *musikalischen Aktivität*

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.787	.239	2	1,00	.000	.000– .081	24,479 28,000	24,971 28,574

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

Modellierung und Modellschätzung

Die genauen Werte der Analysen und gebildeten Skalen sind in den einzelnen Kapiteln zu den Fragebögen angegeben. Eine Gesamtansicht des Modells mit allen eingehenden Variablen ist im Anhang (Abb. 30) dargestellt. In einem ersten Schritt wurden die verschiedenen Konstrukte vollständig miteinander korreliert, um dem explorativen Charakter der Studie Rechnung zu tragen und nicht von vornherein Einschränkungen durch die Vorgabe vermuteter direkter Pfade (Zusammenhänge) zu erzeugen. Dieses Modell kann allerdings aufgrund einer Unteridentifizierung bezüglich der Variablen *Hobbies*

und *Freunde* nicht geschätzt werden. Eine zusätzlich durchgeführte Modellierung der vermuteten direkten Einflüsse zeigte keine verwertbaren Ergebnisse. Hierbei kam es zu diversen Problemen mit den standardisierten Schätzern und negativen Varianzen. Auch eine sachlogische Begründung eines anhand dieser Befunde zwanghaft gefiteten Modells war keinesfalls gegeben.

Aufgrund dieser inakzeptablen Modellstruktur wurde entschieden, das entworfene Modell in weiteren Schritten zu modifizieren. Hierfür musste zuerst die vorhandene Stichprobe erneut überprüft und bezüglich fehlender Werte in strengerem Maße reduziert werden. Dies führte zur Reduktion der Stichprobengröße auf 192 Fälle (vgl. Kap. VIII – *Kritische Anmerkungen zur Studie*). Alle durch die explorativen Faktorenanalysen gebildeten Skalen wurden daraufhin erneut auf ihre Reliabilität geprüft und konnten mit einer maximalen Abweichung von 0,05 der bisherigen Werte für Cronbachs α bestätigt werden. Allerdings konnte auch mit der bereinigten Stichprobe das Modell mit allen Variablen nicht geschätzt werden.

Auf Grundlage der erzeugten Daten wurden Zug um Zug Variablen aus dem Modell ausgeschlossen, bis ein statistisch schätzbares Modell entstand, welches auch in sachlogischer Hinsicht eine innere Konsistenz aufwies. Dieses finale Modell ist in Abb. 19 abgebildet. Es zeigt sowohl in den Werten der standardisierten Schätzer (Regressionsgewicht β) als auch des Modelfits (siehe Tab. 25) gute Werte und kann auch in sachlogischer Hinsicht als gültig angesehen werden. Somit bildet dieses finale Strukturgleichungsmodell des Übens normalbegabter Schüler im popularmusikalischen Bereich das Üben im Sinne der ›amateur practice‹ ab (vgl. Kap. V).

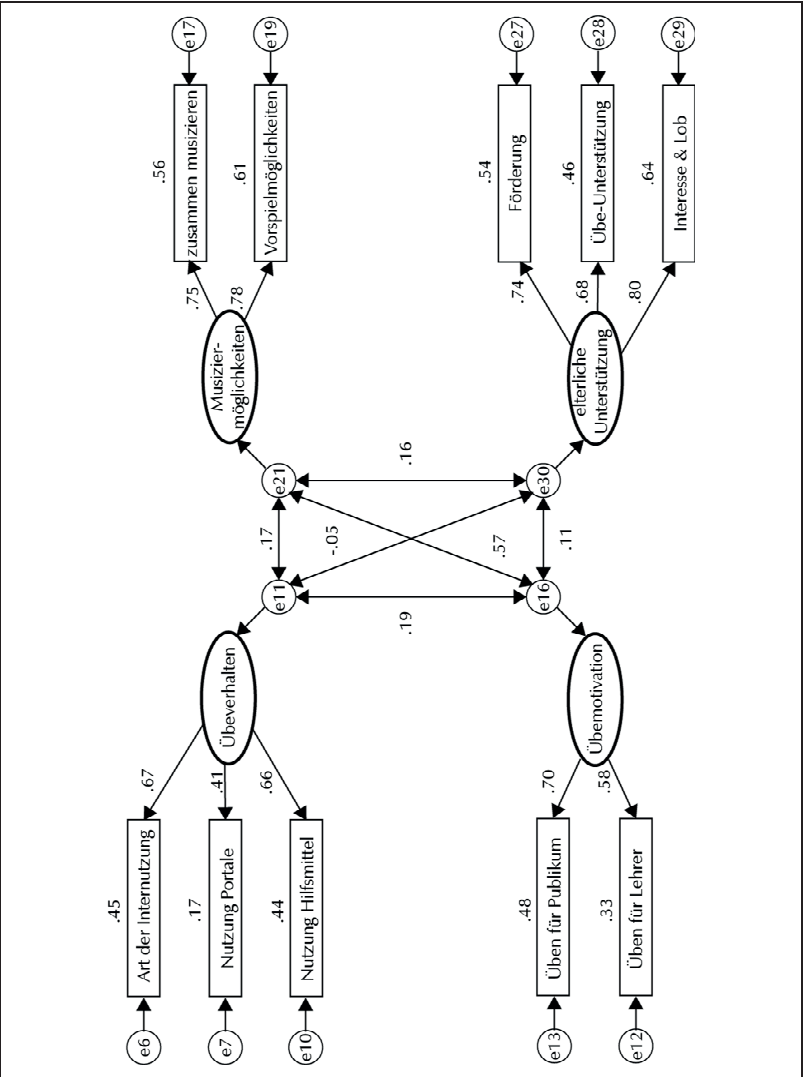


Abb. 19: Finales Strukturgleichungsmodell des Übens jugendlicher Instrumentalschüler

Tab. 25: Statistische Kennwerte des finalen Strukturgleichungsmodells des Übens jugendlicher Instrumentalschüler

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.046	1,332	58	.967	.026	.004– .040	221,261 260,000	227,916 272,017

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

Im finalen Strukturgleichungsmodell zeigen sich nach der Modifizierung des vermuteten Ausgangsmodells letztlich vier Konstrukte als maßgeblich für das Üben der jugendlichen Instrumentalschüler. Diese sind das *Übeverhalten*, die *Musiziermöglichkeiten*, die *Übemotivation* und die *elterliche Unterstützung* beim Üben. Dazu muss bemerkt werden, dass sich das *Übeverhalten* in der Stichprobe hauptsächlich durch die Nutzung von multimedialen Inhalten abbildet und die *Übemotivation* sich nur in Form extrinsischer Motivation zeigt, nämlich im Üben für das Publikum und den Lehrer.

Die stärksten Einflussfaktoren im Modell sind *Interesse und Lob der Eltern* ($R^2 = .64$; $\beta = .80$), die *Möglichkeiten zur Teilnahme an Vorspielen* ($R^2 = .61$; $\beta = .78$), das *Üben für das Publikum* ($R^2 = .48$; $\beta = .70$) und die *Art der Internetnutzung* ($R^2 = .45$; $\beta = .67$). Die latenten Konstrukte korrelieren untereinander nur sehr schwach (siehe Abb. 19). Lediglich zwischen der *Übemotivation* und den *Möglichkeiten zum Musizieren* zeigt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang ($r = .57$). Ein weiterer interessanter, wenn auch nicht signifikanter Zusammenhang zeigt sich in Form einer negativen Korrelation zwischen der elterlichen Unterstützung und dem *Übeverhalten* ($r = -0.5$).

Ein Gruppenvergleich dieses Modells anhand populär und klassisch orientierter Schüler erscheint nicht sinnvoll, da die Gruppe der

K-Schüler in der verwendeten Stichprobe (vgl. Kap. VIII – *Kritische Anmerkungen zur Studie*) zu klein ist ($n = 30$), um einen gültigen Modellvergleich zu erhalten. Die resultierenden Ergebnisse einer solchen Analyse können demnach nicht als vollständig gültig interpretiert werden. Sie erscheinen aber dennoch interessant und werden im Anhang berichtet (vgl. Tab. 58 u. Tab. 59).

Beantwortung von Forschungsfragen und Hypothesentestung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Auswertungen für die einzelnen Forschungsfragen und Hypothesen (vgl. Kap. V) berichtet.

F1: Üben normalbegabte Instrumentalschüler, die im Sinne der amateur practice üben, in den einzelnen Übesessions weniger lange und an weniger Tagen pro Woche als Schüler in vorhanden Studien, die im Sinne der deliberate practice üben?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 (F1) muss zunächst eine Analyse der in früheren Studien berichteten Übezeiten erfolgen, um diese Werte mit denen der hier vorliegenden Stichprobe abgleichen zu können. Dabei muss der Begriff des ›Amateurs‹ speziell im Bereich der Expertiseforschung mit Vorsicht behandelt werden, denn er wird in aller Regel für ebenfalls fortgeschrittene Musiker verwendet, die beispielsweise in Laienorchestern spielen (vgl. bspw. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993). Errechnet man den Mittelwert der in anderen Studien berichteten Übezeiten (siehe Tab. 26) für die Amateure und Schüler, so ergibt sich ein Wert von 35,14 Minuten für das tägliche Üben. In der vorliegenden Stichprobe beträgt der Mittelwert 36,20 Minuten für das tägliche Üben (siehe *Datendeskription*, S. 154).

Für die Forschungsfrage 1 kann also berichtet werden, dass sich die täglichen Übezeiten zwischen Schülern, die im Sinne der deliberate practice üben, und jenen Schülern, die im Sinne der amateur practice üben, kein nennenswerter Unterschied ergibt. Schüler der

vorliegenden Studie üben sogar geringfügig länger als im Mittel der gesichteten Studien. Dieser Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant.

Tab. 26: Tägliche Übezeiten in anderen Studien

Tägliche Übezeit (in Minuten)	Gruppe	Quelle
429	Erwachsene Musiker auf internationalem Niveau	Barry/Hallam 2002; S. 152
240–300	Experten	Ericsson 1997; S. 43
240	Berufsmusiker	Hallam 1998; S. 35
214	Anfänger (retrospektiv, spätere Berufsmusiker)	Barry/Hallam 2002; S. 152
208	Instrumentalstudierende	Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993; S. 373 f.
203	Instrumentalstudierende	Jørgensen 1997; S. 129
87,9	Experten	Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993; S. 381 f.
79	Lehramtsstudierende	Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993; S. 373 f.
60	Pianisten, fortgeschritten	O'Neill 1997; S. 57 f.
46	Amateure (Erwachsene)	Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993; S. 381 f.
40–60 (50)	professionelle Musiker	Hallam 1997; S. 94
37,2	Schüler, die für ein Vorspiel üben	Harnischmacher 1998a; S. 100 f.
20	Amateure	Wissner 2010; S. 80
15–30 (22,5)	Anfänger am Instrument	Ericsson 1997; S. 43

F2: Nehmen P-Schüler seltener an Wettbewerben teil als K-Schüler?

Die Überprüfung der Forschungsfrage 2 (F2) zeigt im Welch-Test einen statistischen Zusammenhang von $p = .007$ (vgl. Tab. 27). In der

graphischen Analyse zeigt sich, dass K-Schüler häufiger an Wettbewerben teilnehmen als P-Schüler. Die Frage, ob P-Schüler seltener an Wettbewerben teilnehmen, muss demnach bejaht werden.

Tab. 27: Statistische Kennwerte zur Forschungsfrage 2

	<i>M/SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	95 % CI		<i>d</i>
				UG	OG	
Teilnahme an Wettbewerben	»P-Schüler« <i>M</i> =3,53/ <i>SD</i> =,973 »K-Schüler« <i>M</i> =2,77/ <i>SD</i> =1,38	2,848 (36,981)	.007	.221	1,308	.71
Anmerkungen: <i>M</i> =Mittelwert; <i>SD</i> =Standardabweichung; <i>t</i> =Prüfwert des <i>t</i> -Tests; <i>p</i> =Signifikanzniveau; <i>df</i> =Freiheitsgrade; 95 % CI=95 % Konfidenzintervall der Differenz (UG=untere Grenze; OG=obere Grenze); <i>d</i> =Effektstärke Cohens <i>d</i>						

H1a: Je geringer die elterliche Unterstützung, umso kürzer fällt das tägliche Üben aus.

H1b: Je größer die externe Handlungshemmung, umso kürzer fällt das tägliche Üben aus.

Für die Überprüfung der Hypothese 1 über den Einfluss der elterlichen Unterstützung und der externalen Handlungshemmung auf die täglichen Übezeiten muss zuerst ein Gesamtwert für die beiden latenten Konstrukte gefunden werden. Hierzu könnten die Angaben aus den jeweiligen Fragebögen durch Aufsummierung und Mittelwertbildung zu einem Gesamtwert des jeweiligen Konstruktes errechnet werden. Wesentlich sinnvoller erscheint aber die Betrachtung der Messmodelle der einzelnen Fragebögen (vgl. Kap. VII – *Faktorenanalytische Auswertung und Messmodelle*), welche bereits die gewichteten Einflussfaktoren beinhalten. Das Programm AMOS kann mithilfe der integrierten Imputationsfunktion auf Grundlage einer Regressionsberechnung einen Gesamtwert für die latente Variable, in welche alle manifesten Variablen eingehen, errechnen. Dieser Wert wird hier als statistische Größe verwendet.

Für die Hypothese 1a (H1a) zeigt sich in der regressionsanalytischen Betrachtung kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Grad der elterlichen Unterstützung und der täglichen Übezeit. Für die Hypothese 1b (H1b) ergibt sich ebenfalls kein statistisch signifikanter Zusammenhang durch regressionsanalytische Betrachtung zwischen dem Wert der externalen Handlungshemmung und der täglichen Übezeit. Die übergeordnete Hypothese 1 kann somit nicht bestätigt werden.

H2a: K-Schüler zeigen höhere tägliche Übezeiten als P-Schüler.

H2b: K-Schüler erhalten mehr Feedback von ihren Lehrern und Eltern als P-Schüler.

H2c: P-Schüler schätzen das Feedback ihres Lehrers und die Unterrichtsgüte insgesamt schlechter ein als K-Schüler.

H2d: K-Schüler machen mehr und längere Pausen als P-Schüler.

H2e: Die Kompositionstätigkeit ist bei P-Schülern stärker ausgeprägt als bei K-Schülern.

Mit der Hypothese 2 wurde angenommen, dass sich die Übepraxis von K- und P-Schülern grundsätzlich unterscheide und zwar in der Hinsicht, dass K-Schüler sich stärker an eine Übepraxis im Sinne der deliberate practice anlehnen als P-Schüler mit der Konsequenz von höheren täglichen Übezeiten, mehr Feedback von Lehrern und Eltern, besserer Unterrichtsgüte, mehr und längeren Pausen sowie stärker ausgeprägter Kompositionstätigkeit.

Hinsichtlich der Hypothese 2a (H2a) zeigt sich im *t*-Test, dass K-Schüler mit 49,83 Minuten im Mittel deutlich mehr üben als P-Schüler mit einem Mittelwert von 33,64 Minuten. Dieses Ergebnis ist mit $p = .001$ hochsignifikant. Berechnet man den Test mit der unabhängigen Variable ›musizierte Musik‹, so ergibt sich ein genau entgegengesetztes Ergebnis. Schüler, die vornehmlich tatsächlich klassische

Musik musizieren, üben weniger lange als jene Schüler, die hauptsächlich populäre Musik spielen (36,57 Minuten vs. 41,80 Minuten; $p=.265$). Dieses Ergebnis ist allerdings in der vorliegenden Stichprobe nicht auf dem Fünf-Prozent-Niveau signifikant.

Hinsichtlich des Einflusses der Zugehörigkeit zu einem der beiden Musikpole (Klassik vs. Pop) auf die Menge des vom Lehrer erhaltenen Feedbacks im Unterricht (H2b) zeigt sich im t -Test ein nicht signifikantes Ergebnis (M -Klassik = 2,1; M -Pop = 2,15; $p = .842$). Für das elterliche Feedback zeigt sich nur in der Variable *Verbesserung von Spielfehlern* im Welch-Test ein signifikantes Ergebnis (M -Klassik = 4,47; M -Pop = 3,93; $p = .031$). Demnach erhalten Schüler, die sich eher der Klassik zugehörig fühlen, in diesem Punkt mehr Unterstützung von ihren Eltern. Im Abgleich mit der tatsächlich musizierten Musik ergeben sich weder für das elterliche Feedback, noch für jenes des Lehrers signifikante Ergebnisse.

Die Auswertung für die Hypothese 2c (H2c) zeigt eine der Vermutung entgegengesetzte Richtung des Einflusses der musikalischen Zugehörigkeit. P-Schüler schätzen sowohl das Lehrerfeedback als auch die Unterrichtsgüte insgesamt geringfügig besser ein als K-Schüler (Feedback: M -P = 1,89 vs. M -K = 2,00; $p = .612$; Unterrichtsgüte: $M = 8,18$ vs. $M = 9,37$; $p = .132$). Beide Analysen werden in den statistischen Tests aber nicht signifikant. Für die Unterschiede der Gruppen hinsichtlich der tatsächlich musizierten Stilrichtung zeigt sich ein tendenziell signifikantes Ergebnis im t -Test für die Bewertung der Unterrichtsgüte. Schüler, die eher Popmusik spielen, bewerten die Unterrichtsgüte schlechter als Schüler, die vorrangig Klassik spielen (M -P = 9,23 vs. M -K = 7,98; $p = .056$).

Die Hypothese 2d (H2d) kann teilweise bestätigt werden. Die Pausen beim Üben sind im Mittel bei K-Schülern signifikant länger (M -K = 7,75 vs. M -P = 5,56; $p = .043$) und auch die generelle Pausenhäufigkeit ist bei K-Schülern geringfügig höher (M -K = 3,90 vs. M -P = 4,11; $p = .432$). Im Hinblick auf die tatsächlich musizierte Musik

können keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen ausgemacht werden.

Hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen der Zuordnung zu einem der beiden musikalischen Pole und der Kompositionstätigkeit (H2e), ergeben sich keine signifikanten Ergebnisse. Das Gleiche gilt für einen Abgleich mit der tatsächlich praktizierten Musikrichtung. In Tab. 28 finden sich alle Werte für die signifikanten und tendenziell signifikanten Berechnungen der Hypothese 2.

Tab. 28: Statistische Kennwerte für die (tendenziell) signifikanten Ergebnisse der Hypothese 2

Hypothese H2	M/SD	t (df)	p	95 % CI		d
				UG	OG	
a	»P-Schüler« M=33,64/SD=21,48	-3,51 (141)	.001	-24,54	-6,84	.72
	»K-Schüler« M=49,33/SD=22,96					
b	»P-Schüler« M=3,93/SD=1,37	-2,23 (43,038)	.031	-1,04	-0,05	.46
	»K-Schüler« M=4,47/SD=0,841					
c	»P-Schüler« M=9,23/SD=3,34	1,92 (138)	.056	0,81	1,69	.40
	»K-Schüler« M=7,97/SD=3,63					
d	»P-Schüler« M=5,56/SD=3,36	-2,06 (68)	.043	-4,32	-0,68	.42
	»K-Schüler« M=7,75/SD=4,86					

Anmerkungen: M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; t=Prüfwert des t-Tests; p=Signifikanzniveau; df=Freiheitsgrade; 95 % CI=95 % Konfidenzintervall der Differenz (UG=untere Grenze; OG=obere Grenze); d=Effektstärke Cohens d

- H3a: Der Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns hängt von der musikalischen Orientierung ab. K-Schüler beginnen früher mit dem Unterricht als P-Schüler.
- H3b: Der Grad an elterlicher Unterstützung hängt von der musikalischen Orientierung ab. P-Schüler erfahren weniger Elternunterstützung in finanzieller, logistischer und emotionaler Hinsicht als K-Schüler.

Gemäß der Hypothese 3 wurde vermutet, dass sich der Werdegang am Instrument zwischen P- und K-Schülern unterscheide. Im *t*-Test zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der musikalischen Ausrichtung und dem Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns. K-Schüler beginnen im Mittel 1,85 Jahre früher mit dem Unterricht als P-Schüler ($p = .030$) (vgl. Tab. 29). Betrachtet man hingegen den Zeitpunkt, an welchem begonnen wurde, das Instrument generell zu spielen, zeigt sich zwar ein deutlicherer Unterschied von 2,07 Jahren im Mittel, dieser Unterschied wird aber im *t*-Test nicht signifikant.

Für den Zusammenhang der musikalischen Ausrichtung mit dem Grad der elterlichen Unterstützung ergibt sich für keines der Konstrukte aus dem Bereich der elterlichen Unterstützung ein statistisch signifikanter Zusammenhang. Die Hypothese 3 wurde somit nur für den Teil a bestätigt. Die musikalische Ausrichtung zeigt einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns, aber keine signifikanten Zusammenhänge mit der elterlichen Zuwendung.

Tab. 29: Statistische Kennwerte für die signifikanten Ergebnisse der Hypothese 3

Hypothese H3a	<i>M/SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	95 % CI		<i>d</i>
				UG	OG	
Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns	»P-Schüler« <i>M</i> =7,97/ <i>SD</i> =4,55 »K-Schüler« <i>M</i> =6,12/ <i>SD</i> =4,0	-2,188 (141)	.030	-3,523	-.178	.45
Anmerkungen: <i>M</i> =Mittelwert; <i>SD</i> =Standardabweichung; <i>t</i> =Prüfwert des <i>t</i> -Tests; <i>p</i> =Signifikanzniveau; <i>df</i> =Freiheitsgrade; 95 % CI=95 % Konfidenzintervall der Differenz (UG=untere Grenze; OG=obere Grenze); <i>d</i> =Effektstärke Cohens <i>d</i>						

H4a: Die Menge an wöchentlicher Unterrichtszeit ist bei P-Schülern geringer als bei K-Schülern. P-Schüler haben auch insgesamt weniger Unterricht als K-Schüler.

H4b: P-Schüler unterscheiden weniger stark zwischen Üben und Spielen am Instrument als K-Schüler.

H4c: Die Menge an informativem Feedback durch Peergroups, Vorbilder und Möglichkeiten der neuen Medien ist bei P-Schülern höher als bei K-Schülern.

Mit der Hypothese 4 wird davon ausgegangen, dass P-Schüler einen stärker autodidaktisch geprägten Hintergrund haben als K-Schüler. Die Auswertungen für die Hypothese H4a zeigen im *t*-Test keine signifikanten Mittelwertunterschiede. P- und K-Schüler unterscheiden sich weder in der Menge des wöchentlichen Unterrichts noch in der Länge der Unterrichtseinheiten. Die Hypothese 4a (H4a) kann somit nicht bestätigt werden.

Das Gleiche gilt für die Hypothese 4b (H4b). Auch hier zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Üben und Spielen am Instrument. Die Hypothese H4b kann somit ebenfalls nicht bestätigt werden.

Hinsichtlich der Hypothese H4c zeigt sich nur für die Variable ›bewusstes Musikhören mit Freunden‹ ein hochsignifikanter Unterschied. P-Schüler hören häufiger bewusst Musik mit Freunden ($M-P = 2,35$; $M-K = 3,57$; $p < .001$) (vgl. Tab. 30).

Tab. 30: Statistische Kennwerte für die signifikanten Ergebnisse der Hypothese 4

Hypothese H4c	<i>M/SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	95 % CI		<i>d</i>
				UG	OG	
Musikhören mit Freunden	›P-Schüler‹ $M=2,53/SD=1,26$ ›K-Schüler‹ $M=3,57/SD=1,30$	-3,97 (141)	<.001	-1,551	-.520	.82
Anmerkungen: <i>M</i> =Mittelwert; <i>SD</i> =Standardabweichung; <i>t</i> =Prüfwert des <i>t</i> -Tests; <i>p</i> =Signifikanzniveau; <i>df</i> =Freiheitsgrade; 95 % CI=95 % Konfidenzintervall der Differenz (UG=untere Grenze; OG=obere Grenze); <i>d</i> =Effektstärke Cohens <i>d</i>						

H5a: Der Grad an Kompositionstätigkeit ist bei P-Schülern signifikant höher als bei K-Schülern.

H5b: Der Grad an Veröffentlichungstätigkeit ist bei P-Schülern signifikant höher als bei K-Schülern.

Hypothese 5 unterstellte, dass P-Schüler ideenreicher im Umgang mit ihrem Instrument seien als K-Schüler. Die Hypothese 5a (H5a) kann im Mann-Whitney-Test nicht bestätigt werden. Es ergeben sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen der P- und K-Schüler.

Für die Hypothese 5b (H5b) zeigt sich im Mann-Whitney-*U*-Test ein hochsignifikantes Ergebnis ($p < .001$) für den Zusammenhang zwischen der musikalischen Orientierung und der Veröffentlichungstätigkeit im Internet (vgl. Tab. 31). K-Schüler veröffentlichen mehr musikalische Inhalte im Internet als P-Schüler dies tun. Die vermutete Einflussrichtung zeigt sich dementsprechend in der Auswertung genau entgegengesetzt.

Tab. 31: Statistische Kennwerte für die signifikanten Ergebnisse der Hypothese 5

Hypothese H5b	M/SD	U	Z	p	r
Veröffentli- chungstätigkeit	»P-Schüler« $M=0,73/SD=4,02$ »K-Schüler« $M=1,79/SD=3,34$	569,5 (82, 19)	-3,684	<.001	.37
Anmerkungen: M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; U=Mann-Whitney-U; Z=Prüfgröße Z; p=Signifikanzniveau; r=Effektstärke Rosenthals <i>r</i> .					

H6: Das Übeverhalten (FÜV) wird bei P-Schülern in stärkerem Maße von der intrinsischen Übemotivation (ÜMF) beeinflusst als bei K-Schülern.

Die intrinsische Übemotivation wurde gemessen durch die entsprechende Skala (Selbst) des Übemotivationsfragebogens (vgl. Kap. VI – *Messinstrumente*, S. 129 sowie Kap. VII – *Übemotivationsfragebogens* (ÜMF – *Anhang C*), S. 162). Das Übeverhalten ergibt sich durch drei Skalen des latenten Konstrukts *Übeverhalten* (*Unterrichtsgüte, Netz-Nutzung, Zeitliche Aspekte*). Die Auswertung erfolgte durch die Konstruktion und den Vergleich entsprechender Pfadmodelle. Im Vergleich der beiden Gruppen der musikalischen Präferenz zeigt sich keine Signifikanz auf dem Fünf-Prozent-Niveau im finalen Gesamtmodell. Die Hypothese 6 (H6) kann somit nicht bestätigt werden.

Allerdings wird der Gruppenvergleich auf dem Zehn-Prozent-Niveau mit $p = .091$ signifikant (vgl. Abb. 20 und Tab. 32). Dies bedeutet, dass die Einflussrichtung in beiden Gruppen gleichgerichtet ist. Je höher die intrinsische Motivation, umso mehr wird das Internet beim Üben genutzt. Das Gleiche gilt für die zeitlichen Aspekte des Übens und ebenfalls für die Bewertung der Unterrichtsgüte. Sieht man sich den Gruppenvergleich für die Einzelpfade an, so ergibt sich eine hohe Signifikanz für die Verbindung von intrinsischer Übemotivation und der Art der Internetnutzung von $p < .001$ bei P-Schülern und eine ebenfalls hohe Signifikanz von $p < .001$ für den Zusammenhang von

intrinsischer Übemotivation und der Bewertung der Unterrichtsgüte bei K-Schülern.

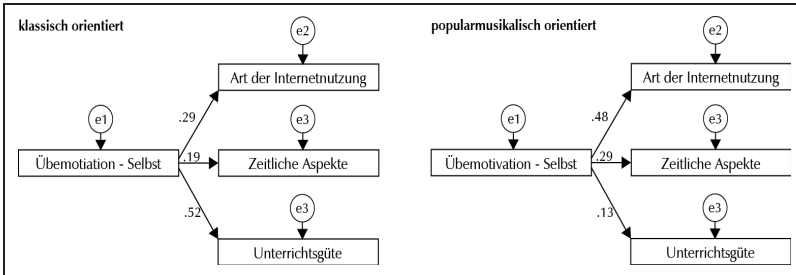


Abb. 20: Pfadmodelle der Hypothese 6 für die Skala *Selbst* des Übemotivationsfragebogens

Tab. 32: Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich der Pfadmodelle der Hypothese 6

<i>p</i>	CMIN/ <i>df</i>	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC Default Model Saturated Model	BCC Default Model Saturated Model
.091	1,212	6	.975	0,39	.000– .121	51,269 56,000	57,293 63,667

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; *df*=degrees of freedom; *p*=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

H7: Der Einfluss der musikalischen Vorerfahrung (*FmV*) auf das Übeverhalten (*FÜV*) ist nicht signifikant unterschiedlich bei P- und K-Schülern.

Die Hypothese 7 (H7) kann nicht bestätigt werden. Entgegen der formulierten Hypothese zeigen sich in einer pfadanalytischen Überprüfung signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($p = .014$). Somit hat die musikalische Vorerfahrung einen signifikant unterschiedlichen Einfluss auf das Übeverhalten von P- und K-Schülern. Bei K-Schülern ist der Einfluss von Konzertbesuchen auf das

Übeverhalten stärker ausgeprägt, während bei P-Schülern die Musikrezeption einen stärkeren Einfluss auf das Übeverhalten zeigt. Signifikant werden die Unterschiede der Gruppen aber nur unter Einbezug aller Items. Die Werte sind aus Tab. 56 im Anhang zu entnehmen.

H8: Der infrastrukturelle Background (*FIBEM*) hat bei K-Schülern einen stärkeren Einfluss auf das Übeverhalten (*FÜV*) als bei P-Schülern.

Der infrastrukturelle Background (Zufriedenheit mit musikalischen Möglichkeiten) wurde durch die beiden Items *Gelegenheit zum gemeinsamen Musizieren* und *Möglichkeit der Vorspielteilnahme* in die Auswertung aufgenommen. Das Übeverhalten wird abgebildet durch die Variablen *Art der Internetnutzung*, *unpopuläre Hilfsmittel* und *populäre Hilfsmittel*. Die jeweiligen Variablen bilden im Gesamtmodell des Übens die Konstrukte *Musiziermöglichkeiten* und *Übeverhalten*.

Die Hypothese 8 (H8) kann bestätigt werden. Es zeigen sich signifikante Unterschiede in der pfadanalytischen Auswertung für das entsprechende Pfadmodell zwischen den Gruppen hinsichtlich des Zusammenhangs von infrastrukturellem Background und Übeverhalten ($p = .037$) (vgl. Abb. 21 und Tab. 33). Im Besonderen ergeben sich signifikante Unterschiede für die Pfade *Gelegenheit zum Musizieren* – *Art der Internetnutzung* ($p = .05$) und *Vorspielmöglichkeiten* – *unpopuläre Hilfsmittel* ($p = .05$). Hierbei muss allerdings bemerkt werden, dass die Fragen zum infrastrukturellen Background beim Erlernen eines Musikinstrumentes inhaltlich eine andere Dimension erfassen als ursprünglich vorausgesetzt. Nähere Erläuterungen dazu finden sich in der Diskussion (vgl. Kap. VIII).

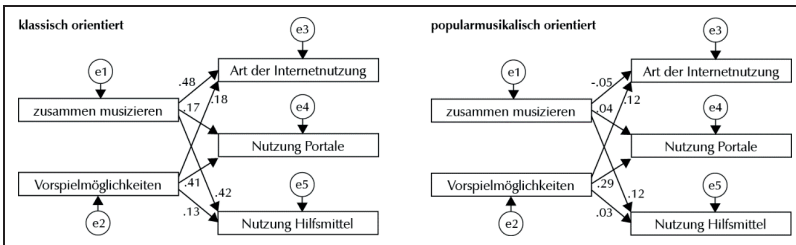


Abb. 21: Pfadmodelle für die Berechnung der Hypothese 8

Tab. 33: Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich der Pfadmodelle für Hypothese 8

p	CMIN/ df	df	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC Default Model Saturated Model	BCC Default Model Saturated Model
.037	15,86	8	.029	.325	276– .376	190,884 80,000	201,676 93,489

AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; df =degrees of freedom; p =probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation

H9: Der Einfluss der externalen Handlungshemmung (FeH) auf das Übeverhalten ($FÜV$) unterscheidet sich bei P- und K-Schülern nicht signifikant voneinander.

Für die Hypothese 9 (H9) wurde die externalen Handlungshemmung durch die Items des latenten Konstruktes der *externalen Handlungshemmnisse* aus dem entsprechenden Messmodell als Grundlage der Berechnung genutzt. Gleiches gilt für das *Übeverhalten* (vgl. Abb. 22).

Die Hypothese 9 kann in der pfadanalytischen Betrachtung mit Gruppenvergleich nicht bestätigt werden. Es zeigen sich entgegen der Vermutung signifikante Unterschiede im Gesamt-Pfadmodell dieser Hypothese zwischen den Gruppen ($p = .039$). Der Haupteffekt ergibt sich durch den Zusammenhang der Variablen *Freunde* und *Nutzung Portale* ($p = .01$). Dies bedeutet: Je weniger Ablenkung durch

Freunde, umso weniger Internetportale werden beim Üben genutzt. Dieser Effekt liegt in beiden Gruppen vor, unterscheidet sich aber in seiner Stärke. Für P-Schüler liegt ein stärkerer Effekt vor. Die genauen Werte für dieses Modell können, aus Gründen der Lesbarkeit der Abbildung, aus Tab. 57 im Anhang entnommen werden.

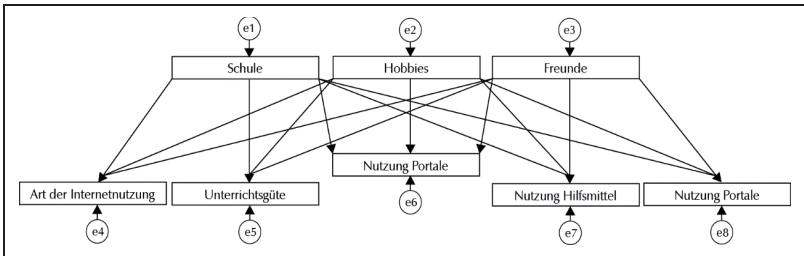


Abb. 22: Pfadmodell zur Berechnung der Hypothese 9

H10: Der Einfluss der elterlichen Unterstützung (*FEZEM*) auf das Übeverhalten (*FÜV*) fällt bei P-Schülern niedriger aus als bei K-Schülern.

Für die Hypothese 10 (H10) wurde die elterliche Unterstützung durch die Skalen des latenten Konstruktes der *elterlichen Zuwendung beim Erlernen eines Musikinstrumentes (FEZEM)* aus dem Gesamtmodell als Grundlage der Berechnung genutzt. Gleiches gilt für das *Übeverhalten (FÜV)*. Die Hypothese 10 kann nicht bestätigt werden. Es ergeben sich nach regressionsanalytischer Überprüfung und einem χ^2 -Gruppenvergleich in AMOS keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

H11: Der Einfluss des Übeverhaltens (*FÜV*) auf die musikalische Aktivität (*FmA*) ist bei K-Schülern stärker ausgeprägt als bei P-Schülern.

Für die Hypothese 11 (H11) wurde das Übeverhalten über die Items des latenten Konstruktes des *Übeverhaltens (FÜV)* aus dem Gesamtmodell als Grundlage der Berechnung genutzt. Die *musikalische Aktivität*

(*FmA*) wird ebenfalls durch die Items des entsprechenden Messmodells repräsentiert. Die Hypothese 11 kann nicht bestätigt werden. Es ergeben sich nach Testung durch lineare Regression und Gruppenvergleich in AMOS durch den Chi-Quadrat-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der P- und K-Schüler.

H12a: Der Einfluss elterlicher Unterstützung auf die Übemotivation fällt bei K-Schülern stärker aus als bei P-Schülern.

H12b: Der Einfluss elterlicher Unterstützung auf die musikalische Vorerfahrung fällt bei K-Schülern stärker aus als bei P-Schülern.

Gemäß Hypothese 12 wird angenommen, dass sich die Ausprägung elterlicher Unterstützung zwischen P- und K-Schülern signifikant unterscheidet. Für die Hypothese 12a (H12a) wurde die elterliche Unterstützung durch die Items des latenten Konstruktes der *elterlichen Zuwendung beim Erlernen eines Musikinstrumentes* aus dem Gesamtmodell als Grundlage der Berechnung genutzt. Die abhängige Variable *Übemotivation (ÜMF)* wurde durch die Skalen des Übemotivationsfragebogens in die Analyse einbezogen. Die Hypothese 12a kann nicht bestätigt werden. In der Gesamtbetrachtung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen für den Einfluss der elterlichen Unterstützung auf die Übemotivation. Für die Gruppe der P-Schüler hat die Skala *Förderung* mit $\beta = .359$ den größten Einfluss auf die Skala *Publikum* aus dem Konstrukt der Übemotivation. In der Gruppe der K-Schüler ergibt sich der größte Einfluss in negativer Form, mit einem $\beta = -.658$ für den Zusammenhang zwischen der Skala *Interesse & Lob* und der Skala *Gruppe*.

Für die Hypothese 12b (H12b) wurde die abhängige Variable *musikalische Vorerfahrung* durch die in das Messmodell des *FmA* einfließenden Subskalen *Konzertbesuche*, *Erfahrung* und *Musikrezeption* repräsentiert. Die Hypothese 12b kann ebenfalls nicht bestätigt werden. In der Gesamtbetrachtung ergeben sich keine signifikanten Unter-

schiede zwischen den Gruppen für den Einfluss der elterlichen Unterstützung auf die musikalische Vorerfahrung. In der Gruppe der P-Schüler hat die Skala *Förderung* mit $\beta = .208$ den größten Einfluss auf die Skala *Musikrezeption* des latenten Konstrukts musikalische Vorerfahrung. In der Gruppe der K-Schüler ergibt sich der größte Einfluss mit $\beta = -.463$ für den Zusammenhang zwischen der Skala *Sanktion* und der Skala *zeitliche Aspekte*.

H13: Die musikalische Aktivität (*FmA*) wirkt sich bei P-Schülern stärker auf das Übeverhalten (*FÜV*) aus als bei K-Schülern.

Sowohl die abhängige, als auch die unabhängige Variable wurden in Form der Skalen des Messmodells der *musikalischen Aktivität (FmA)* und der Variablen des latenten Konstruktes des *Übeverhaltens (FÜV)* aus dem Gesamtmodell für die Auswertung übernommen. Es zeigen sich zwischen P- und K-Schülern keine signifikanten Unterschiede für den Zusammenhang zwischen musikalischer Aktivität und dem Übeverhalten. Für die einzelnen Pfade ergeben sich zudem generell keine nennenswerten Zusammenhänge in beiden Gruppen. Die Hypothese 13 (H13) kann somit nicht bestätigt werden.

H14: Ausgehend von der Aussage, dass ein Üben im Sinne der deliberate practice keinen lustbetonten Zugang impliziert, herrscht umso mehr intrinsische Motivation vor, je weniger das Üben den Grundsätzen der deliberate practice folgt.

Das Ausmaß der deliberate practice wurde zur Prüfung der Hypothese 14 (H14) durch die beiden Skalen *Zeitliche Aspekte* und *Unterrichtsgüte* des latenten Konstruktes *Übeverhalten* gemessen. Diese beiden Skalen enthalten alle die deliberate practice betreffenden Items, wie beispielsweise Übezeiten, Länge der Pausen beim Üben sowie Häufigkeit und Güte des vom Lehrer erhaltenen Feedbacks. Die intrinsische Motivation wurde gemessen durch die Skala *Selbst* des Übemotivationsfragebogens.

In der pfadanalytischen Betrachtung zeigt sich, dass beide Skalen nur einen sehr geringen Teil der intrinsischen Motivation erklären. Die Schätzwerte liegen für die zeitlichen Aspekte bei $\beta = .260$ und für die Unterrichtsgüte bei $\beta = .140$. Die Modelfitwerte sind aber überdurchschnittlich gut, so dass das Model zur Prüfung der Hypothese 14 unter Beachtung der vorliegenden Werte angenommen werden kann. Für beide Aspekte gilt, je höher der Grad ihrer Ausprägung, umso mehr intrinsische Motivation ist vorhanden. Damit ist die Hypothese 14 abzulehnen. Im Gegensatz zur formulierten Hypothese gestaltet sich der Einfluss genau entgegengesetzt: Je mehr im Sinne der deliberate practice geübt wird, umso mehr intrinsische Motivation ist vorhanden.

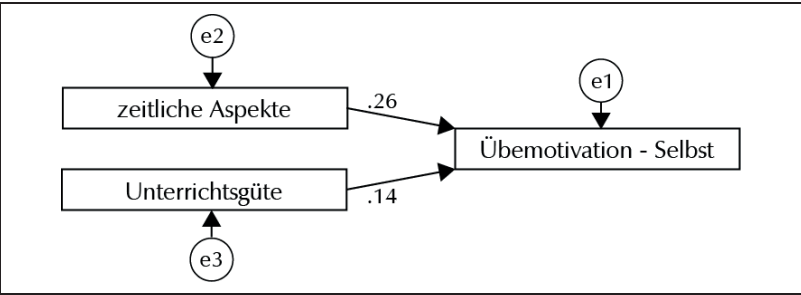


Abb. 23: Pfadmodell der Berechnung für die Hypothese 14

Tab. 34: Statistische Kennwerte des Pfadmodells für die Hypothese 14

<i>p</i>	<i>CMIN/df</i>	<i>df</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>RMSEA</i> 90 % CI	<i>AIC</i>	<i>BCC</i>
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.303	1,062	1	.994	0,16	.000– .169	17,062 18,000	17,323 18,294
AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=Chi-square goodness of fit; df=degrees of freedom; <i>p</i> =probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation							

VIII. Diskussion

Modellinterpretation

Im finalen Strukturgleichungsmodell zeigen sich nach der Modifizierung des vermuteten Ausgangsmodells letztlich vier Konstrukte als maßgeblich für das Üben der jugendlichen Instrumentalschüler. Diese sind das *Übeverhalten*, die *Musiziermöglichkeiten*, die *Übemotivation* und die *elterliche Unterstützung beim Üben*. Die latenten Konstrukte korrelieren untereinander zumeist nur sehr schwach. Lediglich zwischen der *Übemotivation* und den *Möglichkeiten zum Musizieren* zeigt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang. Dagegen sind die Konstrukte für sich genommen sowohl in inhaltlicher als auch in statistischer Hinsicht schlüssig. Die stärksten Einflussfaktoren im Modell sind ›Interesse & Lob der Eltern‹, ›Vorspielmöglichkeiten‹, das ›Üben für das Publikum‹ und die ›Art der Internetnutzung‹. Ein weiterer interessanter, wenn auch nicht signifikanter Zusammenhang zeigt sich in Form einer negativen Korrelation zwischen der *elterlichen Unterstützung* und dem *Übeverhalten*.

Hingewiesen sei hier nochmals auf die Gültigkeit des Modells für den Bereich normalbegabter Instrumentalschüler mit popularmusikalischem Bezug. Das Modell wurde, aufgrund der geringen Anzahl an K-Schülern, für die Gesamtstichprobe berechnet. Der Anteil der P-Schüler war mit $n = 113$ fast viermal so hoch wie jener der K-Schüler. Somit können die Ergebnisse hauptsächlich für die Gruppe der P-Schüler gelten. Eine Überprüfung des Modells ohne die Gruppe der K-Schüler, zeigte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Ein Vergleich der beiden Gruppen erfolgte jedoch in der Prüfung der einzelnen Hypothesen auf pfadanalytischer Ebene (vgl. Kap. VII, S. 203 ff.).

Die schwachen Verbindungen zwischen den Konstrukten sind hinsichtlich des explorativen Charakters der Studie nicht per se als

schlecht zu bewerten. Vielmehr wird hier deutlich, dass das Üben normalbegabter Instrumentalschüler im populären Bereich von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird, die zwar insgesamt ein Bild des aktuellen Übeverhaltens zeigen, dabei aber auch die Diversität der Einflussfaktoren auf das Übeverhalten abbilden.

In das Gesamtmodell gehen die Konstrukte *Übeverhalten*, *Übemotivation*, *infrastruktureller Background* und *elterliche Unterstützung* ein. Diese Konstrukte müssen hinsichtlich der im Gesamtmodell verbleibenden Items allerdings noch einmal inhaltlich interpretiert werden.

Das *Übeverhalten* (FÜV) wird im Gesamtmodell abgebildet durch die ›Art der Internetnutzung‹ sowie die ›Nutzung von Hilfsmitteln und Internetportalen‹ beim Üben. Somit kann gesagt werden, dass das latente Konstrukt des *Übeverhaltens* letztlich nur einen Aspekt des gesamten Übeverhaltens, nämlich die Nutzung von Hilfsmitteln inklusive des Internets, abbildet. Zeitliche Aspekte, wie die Länge der Übezeit oder die Länge der Pausen beim Üben, finden keine Berücksichtigung, ebenso wenig wie Aspekte der Unterrichtsgüte, also beispielsweise auch des Lehrerfeedbacks. Interessanterweise sind dies genau die Aspekte, die hinsichtlich einer Übepraxis im Sinne der *deliberate practice* genannt werden (vgl. Ericsson 1996, 1997; Krampe 1997; Wulf/Shea/Wright 1998; Roth 2012).

Der Faktor *Übeverhalten* deckt sich teilweise mit den von Hallam, Rinta, Varvarigou und anderen gefundenen Faktoren. Der dritte dort beschriebene Faktor beschreibt die Nutzung von Aufnahmen für das vorherige Hören eines Stückes, zum Selbstfeedback beim Üben sowie die Benutzung eines Metronoms (vgl. Hallam/Rinta/Varvarigou und andere 2012). Dies sind Aspekte, die sich auch in der Nutzung von Hilfsmitteln, wie dem Internet, widerspiegeln.

Die Vermutung liegt also nahe, dass normalbegabte P-Schüler in ihrem Üben wenig Wert auf Aspekte wie Übedauer, Qualität des Unterrichts und Lehrerfeedback legen und sich dafür stärker mit der

Selbstinformation durch das Internet beschäftigen, wenn sie Hilfestellung beim Üben benötigen (vgl. Green 2002; Cayari 2011; Lai 2013; Wissner 2016). Diese Vermutung wird auch durch den Einfluss der Skala ›Art der Internetnutzung‹ auf das latente Konstrukt des *Übeverhaltens* ($\beta = .67$) gestützt, da sie den größten Einfluss unter den eingehenden Variablen zeigt.

Hinsichtlich der *Übemotivation* (ÜMF) verbleiben nur zwei der ursprünglich vier Skalen des Konstrukts im Gesamtmodell. Die Skalen ›Publikum‹ und ›Lehrer‹ sind beide der extrinsischen Motivation zuzuordnen (vgl. Kap. VI – *Messinstrumente*, S. 129 ff.). Dabei hat der Aspekt eines imaginierten Publikums noch einen stärkeren Effekt als der des Lehrers (vgl. auch Mahler 2006, S. 41). Auch hier könnte der Grund in der popularmusikalischen Ausrichtung der Gesamtstichprobe liegen.

Möglicherweise geht es den Schülern in Zeiten der allgegenwärtigen Casting- und Talentshows mehr um das Feedback seitens eines Publikums als um jenes eines Lehrers. Interessant erscheint aber die Einschränkung auf extrinsische Faktoren im Zusammenhang mit den anderen Faktoren des Übeverhaltens. Im Falle der Skala ›Publikum‹ kann, wie bereits beschrieben, von einer extrinsisch-intrinsischen Motivation, gerade auch im Hinblick auf die neuen Medien, ausgegangen werden, wie sie auch im Konstrukt der Übemotivation beschrieben wird. Das Üben für den Lehrer ist hingegen einzig extrinsisch geprägt und wird als negativ besetzt beschrieben. Hier ist zu vermuten, dass gerade bei P-Schülern Diskrepanzen sowohl zwischen dem eigenen Anspruch und Musikgeschmack, als auch den Anforderungen und dem, durch den Lehrer vorgegebenen, zu spielenden Repertoire bestehen. Hierbei könnte auch die Persönlichkeit des Lehrers eine Rolle spielen, wie bereits Reed (1976, S. 143 f.) bemerkte. Auch John Hattie (2009) weist in seiner Synthese von 800 Meta-Analysen auf die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit im Unterricht hin.

Die obige Vermutung wird durch den wichtigen Befund gestützt, dass die Auswertung diametral entgegengesetzte Angaben für die musikalische Zugehörigkeit und die tatsächlich praktizierte, in der Regel klassische, Musik zeigt. Dies bedeutet, dass jene Schüler, die sich der populären Musik zugehörig fühlen, im Unterricht entgegen ihrer Vorliebe eher mit klassischer Musik konfrontiert werden und vice versa. Diese Diskrepanz zwischen den Gruppen ist auch aus Tab. 35 zu ersehen.

Tab. 35: Diskrepanz zwischen musikalischer Präferenz und tatsächlich musizierter Musikrichtung

musikalische Präferenz	musizierte Musikrichtung	
	Übereinstimmung	Keine Übereinstimmung
Populär	40,2 %	59,8 %
Klassisch	93,1 %	6,9 %
über beide Gruppen hinweg	51,9 %	48,1%

Ein nachträglich mittels *t*-Test durchgeführter Gruppenvergleich hinsichtlich der Übzeiten bestätigt die Relevanz dieses Ergebnisses. Getrennt nach der präferierten Musikrichtung zeigt sich ein hochsignifikantes Ergebnis. Dabei üben die K-Schüler im Durchschnitt 16 Minuten länger. Trennt man die Gruppen allerdings nicht nach der Präferenz, sondern der vorwiegend musizierten Stilrichtung, verschwindet dieser Unterschied und scheint sich sogar leicht ins Gegenteil zu verkehren. Schüler, die hauptsächlich populäre Musik auf ihrem Instrument spielen, üben im Durchschnitt fünf Minuten länger. Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant (vgl. Tab. 36).

Tab. 36: Verbindung zwischen musikalischer Präferenz, musizierter Stilrichtung und Übezeiten

	populär	klassisch		
tägliche Übezeiten (M) nach:	Minuten		<i>t</i>	<i>d</i>
Präferenz-Zuordnung	34	50	3,50 **	0,72
vorwiegend musizierte Stilrichtung	42	37	1,13 n.s.	0,23
Gesamtstichprobe	36			
** <i>p</i> < 0,01; <i>t</i> = Prüfwert <i>t</i> -Test; Freiheitsgrade: Präferenz <i>df</i> = 141, Stilrichtung <i>df</i> = 62,3; <i>d</i> = Teststärke Cohens <i>d</i>				

Hinsichtlich der Fragen zum *infrastrukturellen Background beim Erlernen eines Musikinstrumentes (FiBEM)* muss bemerkt werden, dass dieser mit den in das Gesamtmodell eingehenden Variablen ›zusammen musizieren‹ und ›Vorspielmöglichkeiten‹, die sich beide auf die musikalischen Möglichkeiten innerhalb der Musikschule beziehen, letztlich eine andere Dimension als die ursprünglich erwartete erfasst. Durch die beiden Variablen wird die Zufriedenheit mit den Möglichkeiten gemessen, welche zum gemeinsamen Musizieren und zur Präsentation der eigenen Leistung geboten werden. Demzufolge müsste für weitere Forschung in diesem Bereich entweder das Konstrukt des infrastrukturellen Backgrounds überdacht und ein angepasster Fragebogen entwickelt werden oder aber der hier zutage getretene Befund in einen neuen Fragebogen zur Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten überführt werden. Für das hier explorierte Gesamtmodell kann gesagt werden, dass diese musikalischen Möglichkeiten mit einer Zusammenhangsstärke von $\beta = .57$ in Verbindung mit dem Konstrukt der Übemotivation den stärksten Zusammenhang im Gesamtmodell bilden. Auch die Regressionsgewichte innerhalb des Messmodells zählen zu den höchsten im Gesamtmodell (vgl. Abb. 19). Somit kann davon ausgegangen werden, dass die musikalischen Möglichkeiten einen sehr wichtigen Einfluss auf das Übeverhalten von P-Instrumentalschülern haben – insbesondere auf die Übemoti-

vation. Pickert weist darauf hin, dass sowohl Freunde, als auch Vereine sowie der Wunsch, in einem Ensemble zu spielen, motivationale Faktoren beim Erlernen eines Instrumentes darstellen (vgl. Pickert 1997, S. 174). Einen solchen positiven Einfluss vermutet auch Hallam für gelungene Vorspiele oder die Erarbeitung eines schwierigen Werkes (vgl. Hallam 1998, S. 60 f.). Harnischmacher mutmaßt ebenfalls einen die Übezeit erhöhenden Effekt durch anstehende Vorspiele (vgl. Harnischmacher 1998a, S. 95). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass bereits im Konstrukt der *Übemotivation* ein starker Einfluss des Übens für ein Publikum evident wurde. Ein solches Üben kann nur dann für den Übenden sinnvoll sein, wenn auch die Möglichkeit zur Präsentation des Geübten besteht.

Somit verdichten sich die Hinweise darauf, dass die Leistungspräsentation für die meisten Instrumentalschüler in der hier verwendeten Stichprobe von großer Wichtigkeit ist und sie ihr jeweiliges musikalisches Können auch präsentieren möchten, obgleich dies nicht bedeutet, dass hierbei ein besonders hoher Anspruch an die eigene Leistung besteht. Denn es erscheint in diesem Zusammenhang interessant, dass sich im finalen Gesamtmodell keine Variablen wiederfinden, die im Zusammenhang mit Wettbewerbsteilnahmen oder der Veröffentlichung eigener musikalischer Leistungen stehen (vgl. Abb. 19, S. 201).

Die *elterliche Unterstützung* beim Üben betreffend finden sich drei der ursprünglich vier im Messmodell vorhandenen Faktoren wieder. Die Skala ›Sanktion‹ zeigte im Gesamtmodell keinen sinnvollen Zusammenhang mit den restlichen Items. In das Modell fließen die Skalen ›Förderung‹, ›Übeunterstützung‹ sowie ›Interesse & Lob‹ ein. Dabei hat die Skala ›Interesse & Lob‹ den stärksten Einfluss auf das latente Konstrukt *elterliche Unterstützung*. Zu vermuten ist, dass die *elterliche Unterstützung* trotz der populären Ausrichtung und somit einer möglicherweise vordergründigen rebellisch-abgrenzenden Hal-

tung zu den eigenen Eltern, gerade in der Adoleszenzphase, eine notwendige Stütze für die Instrumentalschüler darstellt. Dafür spricht auch, dass die Skala ›Sanktion‹ komplett aus dem Modell herausfällt und nur die positiv konnotierten Items übrig bleiben. Auch da das Konstrukt der elterlichen Unterstützung den stärksten Zusammenhang mit den Musizier- und Vorspielmöglichkeiten (*FiBEM*) aufweist ($\beta = .16$), kann vermutet werden, dass die präsentierte Leistung sowohl von den Eltern wohlwollend gesehen wird, als auch dass den Schülern das Wohlwollen der Eltern wichtig ist. Zudem könnte in der vorliegenden Stichprobe auch die musikalische Orientierung der Eltern eine wichtige Rolle spielen. 66,3 Prozent geben an, dass die musikalischen Präferenzen der Eltern im poplarmusikalischen Bereich liegen. Solchermaßen populär orientierte Eltern stehen der ebenfalls populären Orientierung ihrer Kinder mutmaßlich aufgeschlossener gegenüber als dies bei differierenden Musikpräferenzen der Fall wäre. Darüber hinaus spielt bei 71,3 Prozent der Befragten mindestens ein Elternteil selbst ein Instrument. Generell weist auch Hallam auf einen positiven Einfluss elterlicher Unterstützung und Supervision hin (vgl. Hallam 1998, S. 32 f.). Ähnliche Hinweise finden sich auch bei O'Neill (1997), Pape (1998) sowie Barry und Hallam (2002). Allerdings gibt es auch Stimmen, welche die elterliche Einmischung in den Übeprozess als problematisch sehen: So bemerken etwa Switlick und Bullerjahn, dass sowohl die Einmischung der Eltern, als auch die Kritik derselben Gründe für einen Abbruch des Instrumentalunterrichts sein können (vgl. Switlick/Bullerjahn 1999, S. 183 f.).

P- und K-Schüler im Vergleich

Da sich die Übezeiten der Deliberate-Practice-Schüler aus anderen Studien und die Übezeiten der Teilnehmer in der vorliegenden Studie kaum voneinander unterscheiden, muss für den Aspekt des zeitlichen Übeaufwands klar gesagt werden, dass auch P-Schüler zeitlich intensiv üben und in diesem Punkt kein schlechteres Übeverhalten

diagnostiziert werden kann. Es finden sich in der vorhandenen Literatur zum Thema ›Üben von popularmusikalisch orientierten Personengruppen‹ keine Hinweise auf die tatsächlichen Übezeiten (vgl. Green 2002; Scheuer 1988). Allerdings ist belegt, dass Popularmusiker durchaus aus- und andauernd mit Hingabe und vor allem auch mit Lust an ihrem Instrument üben (vgl. Green 2002; Kleinen 2000; Pape 1998; Herold 2009).

Hinsichtlich der Wettbewerbsteilnahme ist das Ergebnis, dass K-Schüler häufiger an Wettbewerben teilnehmen nicht verwunderlich. Schaut man sich die deutsche Wettbewerbslandschaft für Instrumentalschüler an, so fällt schnell auf, dass der Großteil der Wettbewerbe nach wie vor klassisch orientiert ist (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum [MIZ] 2016).

K-Schüler üben länger als P-Schüler. Mit dieser Aussage wäre allen Argumenten gegen eine populär ausgerichtete Übep Praxis und deren Anhängern hervorragend Vorschub geleistet. Doch muss hier genau differenziert werden! Schüler, die sich der klassischen Musik zugehörig fühlen, üben mehr als jene, die eher an populärer Musik interessiert sind. Die Gründe dafür könnten in der Ausgestaltung des Unterrichts liegen. Der traditionelle Unterricht und seine Methoden sind vorwiegend an der klassischen Musik und deren Wertekanon ausgerichtet. Hier stehen oft zusätzlich zum eigentlichen Repertoire Fingerübungen und Etüden auf dem Übeprogramm. Dies mag für K-Schüler zur Routine gehören und wird ohne große Ablehnung erledigt. P-Schüler, die sich aber mit diesen Unterrichtsmethoden weit weniger identifizieren können, sträuben sich möglicherweise gegen solche klassisch konnotierten Methoden und üben in der Folge weniger. Diese Vermutung korrespondiert mit den Gründen für den Abbruch des Instrumentalunterrichts wie sie bei Herold (2004; 2009) und Switlick und Bullerjahn (1999) berichtet werden. Nach diesen Erkenntnissen ist die Unzufriedenheit mit dem Unterricht und den daraus resultierenden Motivationslücken einer der häufigsten Gründe

für den Abbruch des Instrumentalunterrichts. Gestützt wird die These darüber hinaus durch den Gegenvergleich mit den Übezeiten für die tatsächlich von den Teilnehmern musizierte Musik. Hier zeigt sich, dass Schüler, die populäre Musik tatsächlich musizieren, die höheren Übezeiten aufweisen, was durch eine höhere Motivation beziehungsweise durch eine größere emotionale Nähe zur tatsächlich musizierten Musik bedingt sein könnte. Wer das musiziert, was er möchte, übt motivierter und länger. Eventuell könnte auch die Tatsache, dass die eigenen Eltern bei K-Schülern eher korrigierend bei Fehlern einschreiten, ein Faktor sein, welcher zu einer verlängerten Übezeit führt. Auch hierfür sollten die Ergebnisse aus der Unterrichtsabbruchsforschung nicht vernachlässigt werden, welche zeigen, dass auch Eltern ein Grund für den Abbruch des Unterrichts sein können (vgl. Herold 2004, 2009; Switlick/Bullerjahn 1999). Darüber hinaus ist zu bemerken, dass bei K-Schülern auch die Pausenhäufigkeit und Länge beim Üben höher ist als bei P-Schülern. Es könnte also sein, dass K-Schüler auch deshalb längere Übezeiten aufweisen, da sie die Pausenzeiten mit in die Übezeit einrechnen.

Die kürzeren Übezeiten der P-Schüler wiederum könnten auch in einer häufigeren Musikrezeption mit Freunden zusammen Erklärung finden. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die bewusste Musikrezeption mit Freunden letztlich gleichfalls eine Art des Übens darstellt, in welcher Anregungen und Motivation für das eigene Instrumentalspiel gefunden werden: Sowohl Aspekte musikalischer Gestaltung und Aspekte des Sounds, die im populären Bereich immanente Wichtigkeit besitzen, als auch generell die Repertoirekunde spielen wichtige Rollen, welche dem Üben zuträglich und zuzurechnen sind (vgl. Hemming 2009, S. 69).

Die in den Auswertungen evident gewordene größere Veröffentlichungstätigkeit der K-Instrumentalschüler scheint auf den ersten Blick verwunderlich. Bedingt durch die Quellenlage zum Thema

›Umgang mit modernen Veröffentlichungsmedien‹ wäre zu vermuten, dass sich das gefundene Ergebnis genau entgegengesetzt zeigt (vgl. Wissner 2016 für einen Überblick insbesondere zu *YouTube*). Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass in der Gesamtstichprobe nur ein sehr geringer Teil der Befragten (6,8 %) überhaupt angegeben hat, selbst musikalische Inhalte zu veröffentlichen. Vor diesem Hintergrund ist dieses Ergebnis mit der gebotenen Vorsicht zu betrachten. Eine weitere Vermutung ist, dass K-Schüler womöglich auch Mitschnitte ihrer Wettbewerbe im Internet veröffentlichen.

Die intrinsische Motivation zeigt sich sowohl als Prädiktor für eine Steigerung der zeitlichen Ausdehnung des Übens, als auch für eine Auseinandersetzung mit dem Internet beim Üben. Für Letzteres ist eine Nutzung des Internets als Hilfsmittel über das reine Üben am Instrument hinaus zu konstatieren. Sowohl K-Schüler als auch P-Schüler scheinen die Möglichkeiten des Mediums aus eigenem Antrieb heraus zu nutzen und zum Vorteil des Übens einzusetzen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Erläuterungen bei O'Neill (1997), nach welchen sich intrinsisch motivierte Schüler mehr mit ihrem Instrument beschäftigen und höhere Leistungslevels erreichen. Hallam (1997) betont in diesem Zusammenhang, dass intrinsisch Motivierte das Üben eher als etwas Freudvolles erleben. Das autodidaktische Lernen an sich sei so strukturiert, dass vermutlich eher ein Erfolgserlebnis ein Versagenerlebnis eintreffen werde, betont Kleinen (2000). Auch Wulf, Shea und Wright (1998) sehen die Vorteile der intrinsischen Motivation gegenüber einem gehäuften Lehrerfeedback, welches die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung langfristig negativ beeinflussen könne.

Dies mag vordergründig nicht mit einem Üben im Sinne der *deliberate practice* vereinbar erscheinen, gleichwohl zeugt es aber von einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Inhalten des Instrumentalunterrichts und somit auch von einer modernen und posi-

tiv einzuschätzenden Gestaltung des Übens jugendlicher Instrumentalschüler. Hier zeigt sich eine mögliche Abgrenzung einer zeitgemäßen Übep Praxis von der *deliberate practice*, welche keinesfalls abwertend zu beurteilen ist.

Der Einfluss musikalischer Vorerfahrungen auf das Übeverhalten ist bei Schülern klassischer Orientierung stärker ausgeprägt als bei P-Schülern. Mutmaßlich sind K-Schüler bereits häufiger in jungen Jahren durch ihre Eltern vielfältig mit Musik in Berührung gekommen. Dieser Gedanke erscheint durchaus plausibel, wenn man beispielsweise die reine Lautstärke bei Liveveranstaltungen und den sozialen Rahmen von Klassik- und Rockkonzerten vergleicht. Weiterhin kann vermutet werden, dass bei klassisch orientierten Eltern Musik eher bewusst gehört wird und somit eher zu den bewussten musikalischen Vorerfahrungen beiträgt als nebenbei rezipierte Musik. Diese Aussage könnte auch in Verbindung mit der These gebracht werden, nach der die soziale Herkunft und die innerfamiliäre Musikkultur in direktem Zusammenhang mit der akustisch-musikalischen Rezeptionsfähigkeit stehen (vgl. Lütke/Neumann 2014; Gembris/Davidson 2002).

Die Zusammenhänge zwischen den musikalischen Möglichkeiten und dem Übeverhalten der Instrumentalschüler sind bei K-Schülern stärker ausgeprägt als bei Schülern populärer Orientierung. Besonders für den Zusammenhang zwischen der Gelegenheit, mit anderen zusammen zu musizieren, und der Nutzung des Internets beim Üben zeigt sich, dass K-Schüler, je mehr sie gemeinsam musizieren, auch häufiger das Internet nutzen. Bei P-Schülern zeigt sich sogar ein entgegengesetztes Bild, wenn auch nicht in sehr starker Ausprägung. Schüler, die poplarmusikalisch orientiert sind, nutzen das Internet weniger, je mehr Möglichkeiten zum gemeinsamen Musizieren bestehen. Diese Ergebnisse sind auf sachlogischer Ebene durch die unterschiedlichen Musizierweisen der beiden Gruppen zu erklären. Während im poplarmusikalischen Bereich häufig in Bands miteinander

›gejammt‹, also ohne festen musikalischen Rahmen direkt miteinander musikalisch interagiert wird, folgt das gemeinsame Musizieren im klassischen Bereich festen Regeln und bedarf einer genauen Kenntnis des Repertoires. Aus diesem Grund müssen sich K-Schüler gezielter auf anstehende Proben vorbereiten und benötigen dafür zum Beispiel Hilfestellung durch das Anschauen von Interpretationen im Internet (vgl. Lai 2013, S. 201). In einer Studie von Katie Lai (2013) zum Thema ›musikalisches Lernen mit *YouTube*‹ nutzen 81 Prozent der Befragten *YouTube* auf diese Art und Weise (vgl. ebd., S. 205). Diese Möglichkeiten und die antizipierte Art der Nutzung decken sich auch mit Aussagen in anderen Quellen zum Thema Internetnutzung und den Lernprozessen von Jugendlichen (vgl. Schorb/Würfel/Kießling und andere 2009; Smith 2011; Mercer 2011; Kruse/Veblen 2012).

Für die Verbindung der Vorspielmöglichkeiten und der Nutzung von Hilfsmitteln beim Üben zeigt sich in beiden Gruppen die gleiche Einflussrichtung. Je häufiger die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Vorspiel besteht, umso öfter werden unpopuläre Hilfsmittel genutzt. Für diesen Einfluss ist zu vermuten, dass institutionalisierte Vorspielsituationen in der Musikschule einen gewissen Leistungsanspruch an die Teilnehmer stellen. Dies bedeutet unter anderem auch, dass die vorgetragenen Stücke in einer festen Form präsentiert werden, so wie sie auch im Schulbuch, in anderem Unterrichtsmaterial oder einer Notenausgabe festgehalten sind. Die wenig genutzten Internetportale (*Clipfish*, *MyVideo*, *MetaCafe*) sind möglicherweise für ein spezielles Repertoire eher geeignet als qualitativ äußerst weit streuende Plattformen wie beispielsweise *YouTube*. Auch Paul Beaudoin (2009) weist darauf hin, dass es neben *YouTube* noch viele andere Informationskanäle im Internet gibt, die Lerninhalte bereitstellen. Zudem gibt es einige Angebote im Internet, die zusätzlich auf weiterführende Offlinemedien verweisen (vgl. Kruse/Veblen 2012, S. 82).

Der sich aus Hypothese 9 ergebende Effekt des ursprünglich als externes Handlungshemmnis angenommenen Einflusses von Freunden auf die Nutzung unpopulärer Medien beim Üben erscheint logisch, da mit einer gemeinsamen Rezeption von Onlinemedien, insbesondere innerhalb der eigenen Peergroup, auch eine weitere Streuung der genutzten Medien einhergeht. In einer solchen Situation sammelt sich das Wissen über die neuesten, skurrilsten, besten oder angesagtesten Inhalte, während sich ein Individuum alleine möglicherweise auf nur eine oder wenige Quellen beschränkt und somit auch die eher unpopulären Medien nicht genutzt werden. Aus dieser Sichtweise heraus kann die Ablenkung durch Freunde hier sogar als positive Beeinflussung gewertet werden, eröffnet sie den Teilnehmern der vorliegenden Stichprobe doch die Erweiterung des eigenen Horizontes in übertechnischer Hinsicht. Harnischmacher erwähnt in vergleichbarer Weise in seinen Erläuterungen zu externalen Handlungshemmnissen, dass solche (in Form der Familie) sowohl negativ als auch positiv sein können (vgl. Harnischmacher 1995, S. 45 f.).

Auch wenn die beiden Hypothesen 12a und 12b zum Einfluss der elterlichen Unterstützung in den durchgeführten Analysen keine signifikanten Gruppenunterscheide zeitigten, so erscheint es doch interessant, dass sich die stärksten Zusammenhänge in beiden Gruppen zwischen der elterlichen Förderung und extrinsisch konnotierten Faktoren der Übemotivation ergeben. Die positive Begleitung durch die Eltern evoziert eine extrinsische Form der Motivation, die sich in Hinsicht auf eine öffentliche Präsentation der eigenen Leistung positiv niederschlägt. Diese Vermutung deckt sich mit den Erläuterungen bei O'Neill, nach denen eine elterliche Teilhabe durchaus positiv zu bewerten sei. Allerdings erfolgt eine solche Teilhabe oft erst, nachdem ein gewisses Talent festgestellt worden sei (O'Neill 1997, S. 57 f.). Eine solche Talentfeststellung könnte beispielsweise in der Teilnahme an einem öffentlichen Vorspiel erkennbar werden. Auch

Ericsson, Krampe und Tesch-Römer betonen die Wichtigkeit der elterlichen Teilhabe für die Motivation, besonders zu Beginn des Instrumentalspiels (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 371). Ernst weist ebenfalls auf die vermutete positive Motivation durch die Eltern hin und betont, dass Eltern nicht die kritisierende Funktion des Lehrers übernehmen sollten (vgl. Ernst 2006, S. 113 f.). Die möglicherweise positive elterliche Teilhabe am Übeprozess im Hinblick auf die öffentliche Präsentation der Leistung ist aber mit Verweis auf die stressinduzierende Wirkung solcher Leistungspräsentationen (Vorspiele) bei jugendlichen Instrumentalschülern nicht völlig unkritisch zu sehen und kann sich letztlich sogar negativ auswirken (vgl. Harnischmacher 1998a, S. 106).

Dass sich für die Hypothese ferner signifikante Zusammenhänge zwischen elterlicher Anteilnahme am Üben und der Musikrezeption sowie den zeitlichen Aspekten ergeben, erscheint einleuchtend. Eltern, die ihre Kinder musikalisch fördern, tun dies sicher auch, indem sie einen breiten Zugang zu musikalischen Inhalten bieten. Ebenso ist in der Praxis zu beobachten, dass Eltern, die sich im Hinblick auf das Üben, beziehungsweise das Nicht-Üben, sanktionierend verhalten, in ihrer Argumentation oft auf rein zeitliche Aspekte, also den zeitlichen Umfang des Übens, Bezug nehmen.

In den Auswertungen zeigte sich, dass je höher die intrinsische Motivation ist, umso mehr im Sinne der *deliberate practice* geübt wird. Dieses Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass die Form der intrinsischen Motivation gegenüber der von außen kommenden Motivation generell einen stärkeren Einfluss auf den Übenenden hat. Somit kann sich das Üben gerade in zeitlichen Aspekten deutlich hingebungsvoller gestalten als bei einer extrinsisch einwirkenden Motivation, wie etwa durch die Eltern oder den Instrumentallehrer. Diese Deutung steht jener von Hallam gegenüber, die vermutet, dass ein Üben im beschriebenen Sinne eher von extrinsisch Motivierten ausgeübt wird, wenngleich auch intrinsisch Motivierte einen gleichen

Leistungslevel erreichen könnten (vgl. Hallam 1998, S. 27). Kleinen bemerkt, dass das Üben bei Autodidakten eher so gewählt sei, dass der gewählte Schwierigkeitsgrad, anders als beim angeleiteten Lernen, vermutlich eher ein Erfolgs- denn ein Versagenserlebnis zeigen wird (Kleinen 2000, S. 126 f.). Diesen Ausführungen folgend könnte die Aussage getroffen werden, dass ein erfolversprechendes Üben auch eine höhere intrinsische Motivation und höhere Übezeiten mit sich bringt. In einem nachträglich durchgeführten Vergleich der beiden Gruppen zeigen sich darüber hinaus keine signifikanten Unterschiede ($p = .092$) auf dem Fünf-Prozent-Niveau hinsichtlich dieses Aspektes.

Kritische Anmerkungen zur Studie

Dichotome Zuordnung der Musikpräferenz

Wie bereits in Kapitel VI – *Messinstrumente* auf den Seiten 133 f. erläutert, erfolgte die Abfrage der musikalischen Zugehörigkeit ganz bewusst in Form eines dichotomen Items. Bei einer solchen dichotomen Abfrage einer generellen Musikpräferenz könnte allerdings der Aspekt der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielen. Gerade im Jugendalter sind der Druck der Peergroup auf der einen Seite und der Drang nach Abgrenzung zu den Eltern auf der anderen Seite stark. Demzufolge könnten die Teilnehmer der Befragung hinsichtlich der Frage nach ihrer musikalischen Zugehörigkeit im Sinne einer vermuteten sozialen Erwünschtheit antworten oder so, wie sie sich selbst gegenüber einer antizipierten Öffentlichkeit darstellen möchten (vgl. Lischewski 2015, S. 6). Unter anderem um diesem Phänomen entgegenzuwirken, wurde die Befragung anonymisiert und die Befragten auf die Anonymisierung ihrer Daten hingewiesen. Darüber hinaus wurden nachträglich einige Berechnungen durchgeführt, um zu überprüfen, ob andere abgefragte Items, die im Zusammenhang mit der Musikpräferenz stehen, einen Hinweis auf eine möglicherweise durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit verzerrte Verteilung

hinsichtlich der nominalen Musikpräferenz geben. Im Chi-Quadrat-Test zeigen sich hochsignifikante Zusammenhänge zwischen der dichotom erhobenen Musikpräferenz (klassische vs. populäre Musik) und den, aus den verschiedenen angegebenen musikalischen Präferenzen errechneten, Genrepräferenzen ($\chi^2 = 22,25$; $df = 3$; $N = 192$; $p < .001$) (vgl. Kap. VII – Datendeskription, S. 146 ff.). Gleiches gilt für die Überprüfung der dichotomen Präferenz und der Einordnung des eigenen Musikgeschmacks ($\chi^2 = 72,51$; $df = 4$; $N = 192$; $p < .001$), sowie für die Verbindung zwischen dichotomer Präferenz und dem gespielten Hauptinstrument ($\chi^2 = 34,27$; $df = 21$; $N = 192$; $p < .001$).

Ein Abgleich der Angaben zur angegebenen Präferenzzuordnung mit einer ebenfalls nachträglich gebildeten Skala aus den Items ›Hauptinstrumentengruppe‹, ›letzter Konzertbesuch populär‹, ›letzter Konzertbesuch klassisch‹, ›nominale Musikpräferenz‹ und ›musizierte Musik‹ bestätigt die Sichtweise, dass es zu keiner Verzerrung bezüglich der Präferenzzuordnung gekommen ist. Diesen Ergebnissen zufolge kann davon ausgegangen werden, dass es bei dem dichotom erhobenen Item der musikalischen Zugehörigkeit keine Verzerrung durch den Aspekt der sozialen Erwünschtheit gab. Zwischen dem dichotomen Item der Präferenzzuordnung und der neu gebildeten Skala besteht in einer Korrelationsberechnung ein Zusammenhang von $r = .55$. In einem zusätzlich durchgeführten t -Test zeigt sich ebenso ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($p \leq .001$; $d = 1,317$; vgl. Tab. 60 im Anhang).

Abbruchquote

Die Abbruchquote in den Fragebögen war, vermutlich bedingt durch den sehr umfangreichen Fragebogen, dessen Ausfüllzeit insgesamt etwa 45 Minuten betragen hat, sehr hoch. So konnte bereits in den ersten Sichtungen nur etwas mehr als die Hälfte der eingegangenen Fragebögen tatsächlich für die Auswertungen behalten werden.

Trotz des gesetzten Anreizes durch die Möglichkeit des Gutscheingewinns und die persönlichere Ansprache der Instrumentalschüler durch jene Lehrer, die vom Autor direkt kontaktiert und um Mithilfe gebeten wurden, war die Motivation, die gesamte Befragung bis zum Ende auszufüllen, offensichtlich bei sehr vielen Teilnehmern nicht vorhanden. Es ist zu vermuten, dass auch bei einem höheren finanziellen Anreiz keine wesentlich höhere Motivation vorhanden gewesen wäre. Der Hauptgrund für die hohe Rate der Abbrecher ist im Umfang der Gesamtbefragung zu sehen. Aus dieser Erkenntnis heraus empfiehlt es sich, in Folgestudien möglicherweise die einzelnen Fragebögen getrennt zu erheben und als einzelne Messinstrumente weiterzuentwickeln. Die so gewonnenen Daten könnten später in einer Metaanalyse wieder in ein Gesamtmodell überführt werden. Allerdings wurde der Umfang der vorliegenden Studie ganz bewusst gewählt, um einen größtmöglichen Gehalt an Informationen über das Üben der breiten Masse jugendlicher Instrumentalschüler zu erlangen, welcher so bislang nicht vorlag.

Fehlende Werte

Aufgrund der hohen Abbruchquote zeigte sich in der Folge auch eine große Anzahl fehlender Werte für einzelne Items in der Befragung, welche mit der Platzierung der jeweiligen Fragebögen in der Gesamtbefragung zusammenhing. Je später die entsprechenden Items in der Gesamtbefragung platziert waren, umso höher war der Anteil der fehlenden Werte. Wie bereits angedeutet, wurde die Stichprobe im ersten Zug bereits von 627 auf 320 Fälle reduziert. Es zeigten sich aber im Verlauf der explorativen Faktorenanalysen erhebliche Probleme aufgrund der Datenstruktur, so dass der Analyse der fehlenden Werte erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden musste, da die Voraussetzungen für die Berechnungen zum Beispiel durch verzerrte Streumaße infolge der hohen Anzahl fehlender Werte verletzt waren. Aus diesem Grund wurde die Stichprobe erneut begutachtet und um

weitere siebzig Fälle durch fallweisen Ausschluss reduziert. Dieses Vorgehen wird auch von Paul Allison als Standard empfohlen, da davon ausgegangen werden kann, dass gegenüber anderen Verfahren sowohl die Schätzer nicht verzerrt, als auch die Standardfehler nicht wesentlich größer werden (vgl. Allison 2002, S. 1 u. 6).

Jene Fälle, die insgesamt mehr als dreißig Prozent fehlender Werte aufwiesen, wurden entfernt. Dies entspricht ungefähr zweieinhalb kompletten Einzelfragebögen, die nicht mehr bearbeitet wurden. Darüber hinaus ist zu bemerken, dass bei diesen ausgeschlossenen Fällen auch ein auffälliges Muster der Antworten zu erkennen war (starke Häufung der mittleren Antwortmöglichkeit bei fünfstufigen Likertskalen), welches darauf hindeutete, dass die Gesamtbefragung nicht ernsthaft bearbeitet wurde. Die Entwicklung der Skalen durch die explorative Faktorenanalyse wurde im Anschluss mit der bereinigten Datei von 250 Fällen durchgeführt.

Bei der Modellierung der durch die Faktorenanalyse entwickelten Konstrukte im Gesamtmodell des Übens zeigten sich abermals Probleme, die auf das Fehlen von Werten zurückzuführen waren. Einzelne Konstrukte konnten zwar aus sachlogischer Sicht und aufgrund ihrer Ladungswerte in den Analysen als valide eingestuft werden, zeigten aber schlechte Reliabilitätswerte (Cronbachs $\alpha \leq .3$), die trotz des explorativen Charakters der Studie nicht mehr tolerabel waren (vgl. Weiber/Mühlhaus 2010, S. 88). Diese Skalen erwiesen sich im Gesamtmodell sowohl hinsichtlich der standardisierten Schätzer als auch der Varianzen in Form von sogenannten *Heywood Cases* als nicht verwertbar und wurden aus dem Modell entfernt (vgl. ebd., S. 202). Mit den verbleibenden Variablen wurde erneut eine Analyse der fehlenden Werte durchgeführt. Diese zeigte in einigen Fällen einen Anteil fehlender Werte von annähernd sechzig Prozent für die gebildeten Konstrukte. Nach genauer Analyse der Berechnungsverfahren der eingesetzten Software (AMOS) bezüglich des Umgangs mit fehlenden Werten und der Inanspruchnahme einer Statistikberatung

durch Herrn Dr. Johannes Herrmann (ehemals offizielle Statistikberatung der *Justus-Liebig-Universität Gießen*), wurde die Entscheidung getroffen, nur Fälle in den weiteren Berechnungen zuzulassen, die höchstens vierzig Prozent fehlender Werte aufwiesen. Es verblieben 192 Fälle, die für die Schätzung des Gesamtmodells in AMOS verwendbar waren. Dies entspricht der Anzahl an Fällen, die in diversen Quellen als angemessen für die Durchführung einer entsprechenden Modellschätzung angesehen werden (Weiber/Mühlhaus 2010, S. 208). Allison nennt eine Grenze von fünfzig Prozent fehlender Werte in einer Stichprobe, bei welcher eine einfache Imputation fehlender Werte erfolgen könne. Allerdings bezieht sich Allison dabei auf wesentlich größere Stichproben (vgl. Allison 2002, S. 28). Auch aus diesem Grund wurde im vorliegenden Fall eine niedrigere Grenze gewählt.

Die Ersetzung der fehlenden Werte wurde während der Modellschätzung direkt in AMOS durch die entsprechende Prozedur vorgenommen. AMOS verwendet hierzu die sogenannte FIML-Schätzung (*Full Information Maximum Likelihood*). Diese Schätzmethode hat einige Vorteile: So bleiben unter einer Vielzahl von widrigen Bedingungen die Schätzer der Regressionsgewichte und Standardfehler, insbesondere in großen Stichproben, nahezu unverzerrt (vgl. ebd., S. 13). Diese Methode kann sowohl nach Weiber und Mühlhaus als auch nach John Graham als die beste zur Ersetzung fehlender Werte im Rahmen der Berechnung eines Strukturgleichungsmodells angesehen werden, da die Werte direkt während der Parameterschätzung ersetzt werden und nicht vorab in einer gesonderten Prozedur, wie beispielsweise in SPSS, berechnet werden. Eine solche Vorgehensweise müsste durch die inhärenten Berechnungen kritisch gesehen werden (vgl. Weiber/Mühlhaus 2010, S. 176 f.; Graham 2012, S. 53). Das verwendete Vorgehen wird zusätzlich durch die multiple Itemmessung (jedes latente Konstrukt wurde mit mindestens zwei Items modelliert), die bereits in der Entwicklung der einzelnen Fragebögen

berücksichtigt wurde, und die damit einhergehende Überidentifizierung des Modells abgesichert (vgl. Weiber/Mühlhaus 2010, S. 114). Der Einsatz der FIML-Schätzmethode wird darüber hinaus auch von weiteren Quellen empfohlen (vgl. Arbuckle 1996/2013, S. 270; Baltes-Götz 2013, S. 39). Allison bemerkt gleichfalls:

»If the goal is to estimate a linear model that falls within the class of models estimated by LISREL and similar packages then ML is probably the preferred method. Currently there are at least four statistical packages that can accomplish this, the best known of which is Amos« (Allison 2002, S. 85).

Stichprobengröße

Wie bereits beschrieben wurde die Stichprobe aufgrund verschiedenlicher Erfordernisse auf letztlich nur noch 192 Probanden per fallweisem Ausschluss reduziert. Bezüglich der Überprüfung des Gesamtmodells anhand dieser Stichprobe kann die relativ geringe Anzahl an Fällen Anlass zur kritischen Diskussion geben. Aufgrund der im Folgenden kurz erläuterten Quellenlage wird ersichtlich, dass die Durchführung der Modellschätzung aber trotz der geringen Stichprobengröße als statistisch solide angesehen werden kann.

Bernhard Baltes-Götz gibt eine minimale Stichprobengröße von $N \geq 100$ und eine Anzahl von fünf Fällen für jeden zu schätzenden Parameter im Modell an (Baltes-Götz 2015, S. 27). Diese Angaben werden auch von Weiber und Mühlhaus für Modelle gestützt, die, wie das in dieser Arbeit beschriebene Modell, mit der Maximum-Likelihood-Methode geschätzt werden (Weiber/Mühlhaus 2010, S. 65). Für das finale Modell in dieser Arbeit müssten somit mindestens 140 Fälle vorhanden sein. Diese Voraussetzung ist mit den vorhandenen 192 Fällen erfüllt. Auch bei Kenneth Bollen finden sich Hinweise auf die minimale Stichprobengröße für Strukturgleichungsmodelle. Dabei wurden Modelle mit nur fünfzig Fällen geschätzt (Bollen 1989, S. 271). Ein Vergleich der Modellfitwerte eines Modells mit 75, 150

und 300 Fällen zeigt einen relativ geringen Einfluss der Stichprobengröße auf die Ergebnisse (vgl. ebd., S. 280). Generell empfiehlt Bollen eine Stichprobengröße von nicht weniger als 150 Fällen (vgl. ebd., S. 284). Zudem weist er auch auf Probleme mit den Signifikanztests innerhalb der Modellschätzung hin, wenn die Fallzahl mehr als vierhundert Fälle beträgt (vgl. ebd., S. 338).

Verwendung der gleichen Stichprobe für explorative und konfirmatorische Analysen

In der vorliegenden Arbeit wurde aufgrund der relativ kleinen Stichprobengröße bewusst darauf verzichtet, die Stichprobe für die explorative Faktorenanalyse und die nachfolgende konfirmatorische Faktorenanalyse innerhalb der Modellschätzung in zwei Subsamples zu unterteilen. Mit einer geteilten Stichprobe von dann nur noch 96 Fällen wäre eine sinnhafte Modellschätzung nicht durchführbar gewesen. Aufgrund des explorativen Charakters der Gesamtstudie, welche sich aber in der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes auf bereits vorhandene Erkenntnisse der Expertiseforschung stützt und somit auf begründeter Basis von einer möglichen vorhandenen Faktorenstruktur ausgeht, kann dieses Vorgehen als akzeptabel eingestuft werden. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse der Modellprüfung vor diesem Hintergrund eingeordnet werden müssen und es weiterer Überprüfungen anhand neuer Stichproben bedarf, um die berichteten Ergebnisse weiter validieren zu können. Über diese Überlegungen hinaus wurde das Vorgehen in der vorliegenden Studie auch anhand der nachfolgend geschilderten Quellenlage reflektiert.

Jan-Wilhelm van Prooijen und Wilhelm van der Kloot verweisen darauf, dass auch bei einer Überprüfung einer explorativen Faktorenstruktur in einem neuen Datenset nicht zwangsläufig von einem besseren Modellfit ausgegangen werden kann (Van Prooijen/van der Kloot 2001, S. 790). Dieser Ansicht sind ebenfalls Pere Ferrando und

Urbano Lorenzo Seva, die darauf verweisen, dass der Modellfit nicht zwangsläufig von einer Überprüfung der explorativen Faktorenstruktur anhand einer neuen Stichprobe abhängt (vgl. Ferrando/Lorenzo Seva 2000, S. 301). In einer Überprüfung verschiedener Studien fanden Isabel Izquierdo, Julio Olea und Francisco Abad heraus, dass in 73,3 Prozent der Fälle explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen anhand der gleichen Stichprobe durchgeführt wurden (vgl. Izquierdo/Olea/Abad 2014, S. 397). Die Autoren verweisen außerdem darauf, dass auch bei explorativen Analysen nicht davon ausgegangen werden kann, dass keine Grundannahmen über eine vermutete Faktorenstruktur bestehen und somit der Begriff ›explorativ‹ oft nicht zutreffend sei. Sie bezeichnen des Weiteren die konfirmatorische Überprüfung der gefundenen Faktorenstruktur innerhalb des gleichen Datensets als ›raffiniert‹, da die Chancen für einen guten Modellfit dabei generell ansteigen würden (vgl. ebd.). Auch in einer Untersuchung von James Ko, Pam Sammons, Alison Kingston, Elaine Regan und Christopher Day wird auf die Verwendung der gleichen Stichprobe für die explorative und konfirmatorische Analyse aufgrund einer kleinen Stichprobe verwiesen (vgl. Ko/Sammons/Kingston und andere 2008, S. 9).

Befragungszeitraum

Der lange Befragungszeitraum von etwa einem Jahr wurde aufgrund verschiedener Probleme notwendig. So war der Rücklauf nach der ersten Rundmail des *Verbands deutscher Musikschulen (VdM)* an seine Mitgliedsschulen innerhalb von zwei Monaten mit nur achtzig Teilnehmern sehr gering und musste durch weitere Maßnahmen gesteigert werden, um die angestrebten statistischen Auswertungen durchführen zu können.

Die vom *Bundesverband Deutscher Privatmusikschulen (BDPM; 2016 umbenannt in Bundesverband der Freien Musikschulen [bdfm])* zugesagte Unterstützung gestaltete sich sehr schwierig. So konnte nach

der zugesagten Versendung der Rundmail kein Anstieg der Studienteilnehmer festgestellt werden. Auf Nachfrage stellte sich heraus, dass die Rundmail nicht versendet worden war. Es wurde erneut zugesichert, dass der Hinweis zur Studie mit der nächsten offiziellen Rundmail verschickt werden würde. Ein genauer Zeitpunkt wurde nicht mitgeteilt, so dass nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass ein solcher Hinweis durch den *BDPM* letztlich überhaupt erfolgte. Die im Abschnitt *Durchführung der Datenerhebung* (Kap. VI, S. 136 ff.) geschilderten resultierenden Maßnahmen der persönlichen Ansprache und weiteren Akquise von Teilnehmern waren sehr zeitaufwendig und nahmen circa sechs weitere Monate in Anspruch, um eine adäquate Quote an Teilnehmern zu erreichen.

Hier sollte bei erneuten Befragungen ein Weg gewählt werden, der direkt die Schüler anspricht, um die vielfältigen Störfaktoren durch den Umweg über Schulleitungen und Lehrerkollegien zu minimieren. Allerdings kann bei einer solchen Vorgehensweise von vorneherein nur ein wesentlich kleinerer und örtlich eingeschränkter Kreis an Teilnehmern erreicht werden.

IX. Fazit

Lassen sich die bislang aus der Expertiseforschung gewonnenen Erkenntnisse nun, wie oft versucht, nahtlos auf den Bereich von Normalbegabung und durchschnittlicher Leistung/durchschnittlichem Leistungswillen sowie auf eine popularmusikalischen Ausrichtung übertragen? Diese Frage lag der vorliegenden Arbeit zugrunde und wurde in dieser ausführlich diskutiert.

Die erhobene Stichprobe spiegelt dabei den zu Beginn vermuteten Zustand im Instrumentalunterricht wider. Die Mehrzahl aller Schüler ist eher der Popularmusik zugetan, doch im Unterricht spielen die meisten eher klassische Musik. Aus diesem Zwiespalt zwischen der realen Lebenswelt der Jugendlichen und der Situation im Instrumentalunterricht ergeben sich Diskrepanzen für die Schüler, die langfristig nicht mit dem Anspruch an einen zeitgemäßen, die Schüler in ihren musikalischen Bedürfnissen fördernden Unterricht kompatibel sein können.

Im Vergleich mit anderen Studien kann bemerkt werden, dass die hier erhobene Stichprobe nicht an Schülern mit außergewöhnlich hohem Leistungsanspruch ausgerichtet ist oder ausschließlich weit fortgeschrittene Musiker beinhaltet. Es handelt sich im Gegenteil um einen Querschnitt des normalen Musikschulalltags und besitzt somit genau für diese Zielgruppe Relevanz.

Auch die an vielen anderen Studien bemängelte Eingrenzung auf ein rein an klassischer Musik orientiertes Instrumentarium konnte in der vorliegenden Arbeit aufgebrochen werden. Gerade die Gitarre als prototypisches Instrument der populären Musik ist als zweitgrößte Gruppe der Einzelinstrumente vertreten. Insgesamt nehmen die Instrumente, welche eher zum popularmusikalischen Instrumentarium gezählt werden können, einen Anteil von etwa zwanzig Prozent an der Gesamtstichprobe ein. Allerdings sei bemerkt, dass auch auf den

eher klassisch konnotierten Instrumenten durchaus populär musiziert werden kann, was aufgrund der sehr populär geprägten Stichprobe insgesamt den Schluss zulässt, dass hier tatsächlich hauptsächlich das von populärer Musik beeinflusste Üben untersucht wurde. Somit lassen die hier gewonnenen Ergebnisse erstmals auch Rückschlüsse auf das Üben im popularmusikalischen Bereich zu, auf deren Grundlage vorhandene Tipps und Anleitungen zum Üben kritisch überprüft und neue Methoden entwickelt werden können.

Wie auch bereits in anderen Modellen zum Üben (vgl. Hallam 1998; Jørgensen 1997; Harnischmacher 1998a, b) ergeben sich auch in dieser Arbeit vielfältige Einflüsse auf das Üben am Instrument (vgl. Abb. 24).

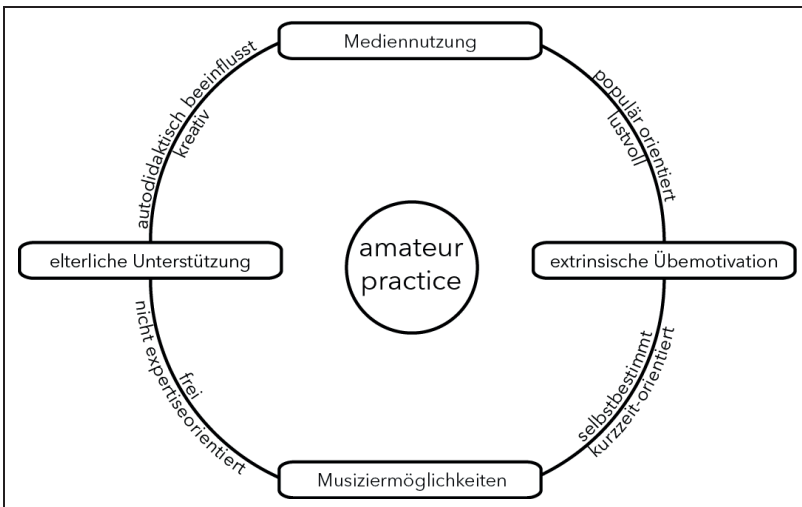


Abb. 24: Modell der Einflussfaktoren und ihrer Bezüge des Übens jugendlicher Instrumentalschüler

Dabei zeigen sich hier vor allem die Nutzung moderner Medien (Internet), die extrinsische Motivation durch ein (antizipiertes) Publikum und den Lehrer, die Möglichkeiten zur Präsentation der eigenen musikalischen Leistung und das Musizieren zusammen mit anderen sowie die elterliche Unterstützung beim Üben als die wichtigsten einflussnehmenden Faktoren auf das Üben. Dieses neue Modell des Übens jugendlicher, poplarmusikalisch geprägter Schüler greift die bereits beschriebenen Zusammenhänge aus dem finalen Strukturgleichungsmodell auf und setzt diese unter Berücksichtigung der Diskussion der Studienergebnisse zueinander in Beziehung.

Zeitliche Faktoren, die vor allem beim Üben im Sinne der *deliberate practice* oft betont werden (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993), spielen im neu entworfenen Modell einer alltagsnahen Übepaxis (»amateur practice«) normalbegabter Instrumentalschüler keine große Rolle. Dieses aktuell häufig anzutreffende Übeverhalten Jugendlicher ist keinesfalls als minderwertig im Vergleich zur *deliberate practice* zu verstehen, sondern als ein sich von dieser abgrenzendes Übeverhalten, welches den Bedürfnissen durchschnittlicher Schüler entspricht. Jene können durchaus auch die Präsentation eigener Leistungen und die Erreichung eigener Ziele beinhalten, welche aber weit unterhalb einer Professionalisierung liegen können und in der Regel nicht auf eine berufliche Perspektive als Musiker oder kompetitiv ausgerichtet sind, sondern auf kurzzeitig erreichbare Ziele, wie beispielsweise ein anstehendes Vorspiel oder Konzert. In diesem Sinne wird das Üben solcher Schüler hier in Abgrenzung zur *deliberate practice* als »amateur practice« bezeichnet.

Eine weitere Frage dieser Arbeit war jene nach den Unterschieden zwischen P-Schülern und K-Schülern. Es wurde vermutet, dass K-Schüler eher im Sinne der *deliberate practice* üben und dass dem Üben der P-Schüler andere Muster zugrunde liegen. Es zeigte sich aber, dass etwa die Übezeiten, also die zeitliche Länge und Häufigkeit

des Übens, in der untersuchten Stichprobe insgesamt keine signifikanten Unterschiede zu anderen Studien aufweisen. Zwar üben Klassik-Schüler in der erhobenen Stichprobe zeitlich ausgedehnter, wofür es aber diverse Gründe geben kann, die den rein zeitlichen Aspekt beim Üben ausgleichen. Für den zeitlichen Aspekt lässt sich dementsprechend sagen, dass auch normalbegabte P-Instrumentalschüler offensichtlich nicht weniger üben als jenes Schülerklientel, welches vorrangig einer Übepaxis im Sinne der *deliberate practice* zugeordnet wird.

Die stärkere Veröffentlichungstätigkeit (im Internet) von K-Schülern mag verschiedene Gründe haben, zeigt aber vor allem, dass auch Schüler, die sonst eher dem traditionellen Üben zugeordnet werden, durchaus Interesse an den Möglichkeiten der neuen Medien zeigen und diese nutzen. Hier findet also eine Befruchtung der bestehenden Übetraditionen durch den Einfluss moderner populärer Strömungen statt. Zugleich zeigt sich auch ein motivationssteigernder Effekt durch die Nutzung des Internets beim Üben am Instrument, von welchem sowohl P- als auch K-Schüler profitieren können.

Deliberate practice wird häufig als eine einsame, wenig spaßbringende Tätigkeit verstanden (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993). Gleicht man diese Sichtweise mit den Erkenntnissen zur externalen Handlungshemmung (Ablenkung) durch Freunde ab, die letztlich durch neue Anreize, welche die Freunde einbringen, als eine positive Beeinflussung zu interpretieren ist, so muss die strenge »Einzelhaft am Instrument« eine deutliche Entwertung erfahren (vgl. Bastian 1997, S. 119). Gerade die Auseinandersetzung mit verschiedenen Stilrichtungen, unterschiedlichen Medien und aktuellen musikalischen Geschehnissen erweitert den Horizont der Instrumentalschüler und trägt zur intrinsischen Motivation beim Üben bei. Dies kann auch durch eine nachträglich durchgeführte Regressionsanalyse bestätigt werden ($R^2 = .05$; $\beta = -.223$; $t(161) = -2,904$; $p = .004$). Wie bereits in einer vorangegangenen Studie (vgl. Wissner 2010) zeigt sich auch in

der hier vorliegenden Stichprobe, dass eine höhere intrinsische Motivation mit höheren Übezeiten einhergeht ($R^2 = .113$; $\beta = -.336$; $t(167) = -4,608$; $p = .000$).

Die Eltern scheinen, wie vermutet, für die klassisch ausgerichteten Schüler von stärkerer Bedeutung zu sein, wenngleich nicht gesagt werden kann, dass die elterliche Teilhabe für populär orientierte Schüler keinerlei Bedeutung hätte. Hier sind sowohl Eltern als auch Lehrer gefragt, einen Zugang zur präferierten Musik der Kinder zu erlangen, der nicht von Ablehnung, Unverständnis oder gar Sanktionen geprägt ist, sondern von einer offenen, interessierten und teilhabenden Grundhaltung. Eltern müssen nicht zwangsläufig den Musikgeschmack ihrer Kinder teilen, genauso wie dies umgekehrt nicht der Fall sein muss. Zumindest aber sollte der musikalischen Präferenz des Nachwuchses mit Respekt begegnet werden. In besonderem Maße gilt dies für die Eltern und Lehrer der populär interessierten Schüler. Bei diesen besteht auf Grundlage der Ergebnisse die Vermutung, dass hier hinsichtlich der eher ablehnenden und möglicherweise hemmenden Haltungen von Lehrern und Eltern noch Verbesserungen der Übepaxis und der Motivation möglich sind.

Wie ist aus den gewonnenen Erkenntnissen heraus nun die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer Übertragung der tradierten Empfehlungen zum Üben, die sich zumeist aus den Erkenntnissen der Expertiseforschung ableiten, auf den Übealltag normalbegabter P-Schüler zu beantworten?

Populär interessierte Schüler üben, wie dargelegt, in einigen Punkten anders als klassisch interessierte Schüler, aber nicht schlechter. Es scheint vielmehr so, dass sich beide Gruppen mit ihrem teilweise unterschiedlichen Übeverhalten gegenseitig befruchten und voneinander lernen können. Auch das Üben von populär orientierten Schülern ist durchaus intensiv, hingebungsvoll und ausdauernd. Trotzdem lässt es sich durch seine Struktur nicht mit einem Üben im

Sinne der deliberate practice gleichsetzen. Deswegen sei hier weiterhin der Begriff der ›amateur practice‹ vorgeschlagen, der ein intentionales Üben in allen Schülergruppen beschreibt, welches im Gegensatz zur deliberate practice durchaus auch lustvoll und anspornend sein kann, aber eher auf kurzfristig zu erreichende Ziele ausgerichtet ist.

Mit Blick auf die Praxis

Obwohl im Gespräch mit Instrumentallehrern und Schülern immer wieder davon die Rede ist, dass die populäre Musik einen immer größeren Raum im Unterricht einnimmt und die klassische Musik zunehmend in den Hintergrund drängt, zeigt sich in der durchgeführten Studie ein anderes Bild: Zwar fühlt sich der Großteil der Schüler mehr mit der populären Musik verbunden, gibt aber dennoch an, im Unterricht hauptsächlich klassisch zu musizieren. Bereits Green bemerkt:

»The teaching strategies, curriculum content and values associated with Western-style formal music education derive from the conventions of Western classical music pedagogy« (Green 2002, S. 4).

Hier gibt es Nachholbedarf in der allgemeinen Unterrichtsgestaltung. Es kann nicht bestritten werden, dass anhand von klassischer Musik und den für diese erforderlichen Techniken generell viel für das Musizieren am jeweiligen Instrument gelernt werden kann. Doch dabei wird vergessen, dass auch ein qualitativ hochwertiges Musizieren im populären Bereich nicht ohne einen bestimmten Grundstock an Fähigkeiten und Kenntnissen auskommt. Warum also muss ein Schüler, der an populärer Musik orientiert ist und auch in diesem Bereich musikalisch aktiv sein möchte, zwangsläufig zuerst oder nebenbei ein klassisches Programm absolvieren? Könnte es nicht von größerem Nutzen für solche Schüler sein, direkt die erforderlichen Techniken, Repertoirekenntnisse und Eigenheiten des präferierten Stils anhand

populärer Musik und entsprechender Vorbilder und Unterrichtsmaterialien zu erlernen? Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass auch umgekehrt K-Schüler gerade hinsichtlich solcher Aspekte wie Klang (Sound) oder Bühnenpräsenz von poplarmusikalischen Unterrichtsinhalten profitieren könnten. Es ist zu vermuten, dass hier immer noch bei vielen Lehrern ein niemals wirklich stimmig gewesenes Bild des im Populären vorherrschenden Dilettantismus, zumindest latent, vorhanden ist, welches verhindert, dass der Unterricht wirklich aus Überzeugung populär orientiert wird. Dabei geht es nicht darum, die klassische Musik aus den Musikschulen herauszudrängen, sondern einzig darum, den Unterricht zeitgemäß und an den Bedürfnissen der Schüler auszurichten – sowohl im populären, als auch im klassischen Bereich. Ein weiterer Punkt im Hinblick auf die Motivation ist die Betonung der Lust beim Spielen, insbesondere bei Autodidakten, die gegenüber einer institutionalisierten Musikausbildung im Sinne der *deliberate practice* weniger zwischen Üben und Spielen unterscheiden und wesentlich selbstbestimmter ihre Zeit am Instrument verbringen (vgl. Herold 2009, S. 175). Dies deckt sich mit der Erkenntnis, dass in der institutionalisierten Musikausbildung eine Trennung des technisch-theoretischen Aspekts und des gefühlhaft-ästhetischen Aspekts zu unvereinbaren Gegensatzpaaren für den Üben und somit zu einer Demotivation führen kann (ebd., S. 194). Einer solchen Demotivation könnte mit einem bedürfnisorientierten Unterricht entgegengewirkt werden. Gerade auch die Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von intrinsischer Motivation und Übezeiten zeigen, dass ein Üben im strengen Sinne der *deliberate practice*, welches per Definition als nicht lustbetont beschrieben wird (vgl. Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993, S. 368), Nachteile gegenüber einer modernen Form des Übens hat, welches beispielsweise auch die Nutzung moderner Medien, wie *YouTube* und anderer Portale, mit einschließt. Auch in anderen Studien wird darauf hinge-

wiesen, dass das Üben aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse stärker lustbetont gestaltet werden sollte (vgl. Ernst 2006; O'Neill 1997; Herold 2009; Hallam 1997) oder auch, dass moderne Medien stärker einbezogen werden sollten (vgl. Barry/Hallam 2002). Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zeigen allerdings, dass es bislang anscheinend nur bei den Empfehlungen geblieben ist und deren Umsetzung im Unterricht nach wie vor auf sich warten lässt. Hier müsste der Blick verstärkt auf die Ausbildung der Lehrer gelenkt werden. Ein klassisch ausgebildeter Lehrer wird nicht ohne Weiteres Zugang zu einem populär gestalteten Unterricht finden beziehungsweise einen solchen Unterricht selbst anbieten. Eine solche Umstellung der Ausbildung wird nicht von heute auf morgen vonstattengehen und sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Währenddessen überholt allerdings die moderne Mediengesellschaft diesen Prozess und stellt den Schülern ständig neue Lernwege und Materialien im Internet bereit. Dieses Problem besteht allerdings seit Jahrzehnten und liegt nicht zuletzt im Altersunterschied zwischen Schülern und Lehrern begründet. Auch Hemming (2009) weist auf dieses Problem hin und merkt an:

»Gleichwohl besteht die Crux meines Erachtens darin, dass Musikpädagogik popkulturellen Entwicklungen erst mit einem gewissen Zeitabstand nachfolgen kann« (Hemming 2009, S. 75).

Eine Vermittlung der jeweils aktuellen Stile in der Ausbildung von Lehrern scheint also wenig zielführend. Viel wichtiger wäre eine Schulung in Hinsicht auf das Problem an sich. Es sollte zur Selbstverständlichkeit eines jeden (Instrumental-)Lehrers gehören, sich auch abseits eigener Präferenzen mit der aktuellen Jugendkultur und, bezogen auf den hier behandelten Kontext, aktuellen musikalischen Strömungen vorurteilsfrei auseinanderzusetzen.

Wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, werden die neuen Lernwege von Schülern bereitwillig angenommen. Cayari betont: »YouTube contains a myriad of videos that allow a viewer to

learn informally through watching songs or lessons« (Cayari 2011, S. 5). Oft fehlt dabei aber die Begleitung eines Lehrers, welcher die eingesetzten Medien und deren Qualität kritisch hinterfragen oder bewerten könnte. Scott McCoy geht genau auf dieses Problem ein und beschreibt:

»Of course, many, if not most, are poor exemplars [...]. But our students don't necessarily know that. Neither will they necessarily spot the inaccuracies in the myriad of instructional videos related to singing, especially breathing« (McCoy 2011, S. 550).

Wynnpaul Varela, Philip Abrami und Rena Upitis geben darüber hinaus zu bedenken, dass auch die Selbstaufnahme beim Üben die Übeausdauer positiv fördern könne. Gerade im Anfangsstadium des Lernens am Instrument könne das retroaktive Monitoring eine hilfreiche »Beweisquelle« für die Qualität des eigenen Übens sein. Fernerhin geben die Autoren zu bedenken, dass wiederholte und archivierte Aufnahmen auch von Vorteil seien, um den langfristigen Fortschritt am Instrument selbst dokumentieren zu können. So könnten sich die Instrumentalschüler besser selbst kontrollieren und dadurch auch ihre Motivation besser aufrechterhalten (vgl. Varela/Abrami/Upitis 2016, S 69).

Schlussfolgernd muss also vorrangig der Blick für das Vorhandensein der neuen Möglichkeiten und des Nutzungsverhaltens der Schüler diesbezüglich auf Seiten der (angehenden) Lehrer geschärft werden. Allein dies wäre schon ein erster Schritt zu einem möglichen Umdenken in der Gestaltung des Instrumentalunterrichts.

Der starke Einfluss der Musizier- und Vorspielmöglichkeiten auf das Üben zeigt, dass auch hier verstärkt auf ausreichende Möglichkeiten innerhalb der Musikschulen geachtet werden muss. Zwar kann aus Sicht des Autors ein genereller Gruppenunterricht, wie er inzwischen oft in den Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen angeboten wird, nicht die Lösung bedeuten, aber neben dem qua-

litätvollen Einzelunterricht muss stets auch die Möglichkeit für gemeinsame Musizieraktivitäten gegeben sein. Gute Beispiele für diverse Möglichkeiten finden sich etwa bei Gerhard Wolters, Reinhard Stein und Christine Bisle (1999/2001), die versuchen Ansätze zu entwickeln, welche sowohl dem Anspruch eines hohen Unterrichtsniveaus als auch der Motivation der Lernenden entsprechen. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Ergebnisse von Nielsen, Johansen und Jørgensen verwiesen, die zeigen konnten, dass vor allem poplarmusikalisch geprägte Musiker das Üben in der Gruppe bevorzugen (vgl. Nielsen/Johansen/Jørgensen 2018).

Die Möglichkeit an Vorspielen teilzunehmen sollte auf jedem Leistungsniveau gegeben und nicht nur den sogenannten Leistungsträgern vorbehalten sein. Offenbar ist die Präsentation der eigenen Leistung ein wesentlicher Motivator für das Üben, sowohl bei K-Schülern als auch bei populär orientierten. Die Art und Weise der Vorspielsituationen sollte diesbezüglich reflektiert werden. Gerade im populären Bereich sind die Solovorträge oft nicht mit jenen von K-Schülern zu vergleichen. Eine einzelne E-Gitarre klingt etwa im populären Repertoire häufig relativ eintönig. Das Gleiche gilt zum Beispiel auch für das Schlagzeug oder den E-Bass. Backing-Tracks, die Begleitung durch den Lehrer oder die Einbindung in ein entsprechendes Ensemble oder eine Band bieten sich hier als Möglichkeiten an, auch populär orientierten Schülern adäquate Vorspielsituationen zu ermöglichen. Es ist allerdings auch zu bedenken, dass mit Blick auf die Ergebnisse bei Herold (2004; 2009) sowie Switlick und Bullerjahn (1999) kein Zwang zu solchen Präsentationen erfolgen sollte. Ein zu hoher Leistungsdruck kann zur Überforderung bei den Schülern führen und letztlich sogar zum Abbruch des Instrumentalunterrichts. Die Möglichkeit einer Vorspielteilnahme an sich könnte für viele Schüler schon eine Steigerung der Motivation durch Antizipation eines möglichen Auftritts bewirken.

Da die musikalische Vorerfahrung vor allem bei K-Schülern einen Einfluss auf das Übeverhalten zeigt, sollte bedacht werden, dass Früherziehungsangebote sich nicht ausschließlich auf klassische Musik konzentrieren. Es ist zu vermuten, dass sich ähnliche Effekte auch bei populär orientierten Schülern zeigen, wenn diese bereits früh mit populärer Musik in Berührung kommen würden. Warum sollten also nicht auch in den Grundlagenangeboten der Musikschulen und Grundschulen die Inhalte, wie zum Beispiel die Rhythmusschulung, anhand populärer Musik und deren Instrumentenrepertoire vermittelt werden? Dabei sollten vor allem auch die klanglichen Möglichkeiten des Instrumentariums im Vordergrund stehen.

Die positiven Effekte, die sich durch die gemeinsame Musikrezeption mit Freunden ergeben, könnten auch im Instrumentalunterricht genutzt werden. Das gemeinsame Musikhören mit dem Instrumentallehrer und in der Gruppe könnte sowohl im klassischen als auch im populären Unterricht hinsichtlich des Aufbaus einer geeigneten Klangvorstellung hilfreich sein. Gerade in der Wechselwirkung zwischen Schüler und Lehrer können beide von den gegenseitigen Einflüssen profitieren und ihren musikalischen Horizont erweitern. Dabei kann sowohl der Lehrer als Filter für ungeeignete Beispiele fungieren, als auch der Schüler für neue und aktuelle Zugänge zu musikalischen Präsentationen sorgen. Für das Üben zu Hause sollte gelten, dass auch die Zeiten gemeinsamer Musikrezeption mit Freunden durchaus dem Üben zugerechnet werden können. Selbstverständlich kann das reine Musikhören das Üben am Instrument keinesfalls ersetzen. Die positiven Auswirkungen sollten aber nicht vernachlässigt oder gar durch sanktionierende Maßnahmen verhindert werden.

Deutlich zu bemerken ist aber der Wille zur Präsentation der eigenen Leistung unter den Schülern. Offensichtlich wollen die Schüler (in der vorliegenden Stichprobe) ihre eigene musikalische Leistung durchaus unter Beweis stellen. Dies impliziert auch einen gewissen Willen, entsprechend gute Leistungen zu erbringen. Demzufolge darf

der Anspruch im Instrumentalunterricht nicht unter ein bestimmtes Niveau fallen. Dies kann nur gelingen, wenn ein solcher Anspruch auch in der Ausbildung der Lehrer gegeben ist und in den Musikschulen entsprechend geschultes Personal den Unterricht erteilt. Gerade in den privaten Musikschulen ist oftmals zu beobachten, dass der Unterricht von fachlich nicht ausreichend qualifizierten Lehrkräften ohne entsprechende Ausbildung erteilt wird. Dies gilt sowohl für die Fähigkeiten am Instrument als auch für die didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten. Eltern und fortgeschrittene Schüler sollten darauf achten, dass eine entsprechende Qualifikation des Lehrers gegeben ist. Solche sind zum Beispiel in den Richtlinien des *Verbands deutscher Musikschulen* festgehalten (vgl. Verband deutscher Musikschulen 2011).

Letztlich könnte eine Kombination verschiedener Übemethoden aus beiden musikalischen Lagern im Sinne einer gegenseitigen Bereicherung die besten Ergebnisse beim Üben hervorbringen. Die positiven Effekte einer Verbindung verschiedener Methoden zeigen sich auch in einer Studie von Bernardi, Schories, Jabusch und anderen. Die Autoren untersuchten 16 Pianisten der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover im Alter zwischen 18 und 36 Jahren und konnten bezüglich des mentalen Übens zeigen, dass diese Methode alleine weit weniger Erfolg versprechend war als eine Kombination aus mentalem und praktischem Üben. Wenngleich in den Ergebnissen auch deutlich wurde, dass eine Kombination mentalen und praktischen Übens nicht effektiver ist als das reine praktische Üben am Instrument, so zeigte sich, dass bei einer Kombination beider Methoden der zeitliche Umfang des praktischen Übens deutlich reduziert werden kann, ohne dass dies negative Folgen nach sich zieht (vgl. Bernardi/Schories/Jabusch und andere 2013). Demnach ist dies ein vielversprechender Hinweis auf die Möglichkeiten, die sich durch die Kombination verschiedener Übemethoden ergeben.

Schlusswort

Die hier vorgelegte Studie kann nur für die erhobene Stichprobe Gültigkeit besitzen. Auch wenn ein detailliertes Bild des Übens normalbegabter P-Schüler erfasst und berichtet werden konnte, scheint weitere Forschung in diesem Bereich dringend nötig. Gerade die Möglichkeiten des onlinebasierten Lernens nehmen auch beim Lernen am Instrument immer weiter zu und werden von den Schülern angenommen. Den Auswirkungen dieser Entwicklung sowie deren Chancen, Möglichkeiten aber auch Risiken sollte in empirischen Untersuchungen weiter auf den Grund gegangen werden. Mit Blick auf einen modernen, zeitgemäßen Unterricht dürfen solche Entwicklungen nicht verschlafen werden und womöglich erst zum Gegenstand von Forschung und Lehre werden, wenn sie bereits wieder überholt und durch neue Entwicklungen ersetzt wurden.

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente sollten weiter verbessert und verfeinert werden. Für den hier erstmals intensiv untersuchten Bereich des Instrumentallernens in der populären Musik gibt es bislang keine vergleichbaren Erhebungsinstrumente. Die Relevanz dieses Themengebietes sollte daher Anstoß genug sein, die vorgelegten Ergebnisse als Grundstein für weitere Untersuchungen zu begreifen und ein nachhaltiges Instrumentarium zur Erhebung des Überhaltens der breiten Masse der Instrumentalschüler weiter voranzutreiben.

»Die Relevanz von Forschung zur Populären Musik ergibt sich klar vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung als wichtigster musikalischer Gegenwartskultur. Im Gegensatz zu ihrer großen alltäglichen Bedeutung als Massen-, Jugend- und Hintergrundmusik steht das Defizit an exzellenter empirisch-musikwissenschaftlicher Forschung, die zu einem umfassenden Verständnis der Populären Musik auf dem derzeit höchstmöglichen methodischen und theoretischen Niveau beitragen könnte.« (Lehmann/Kopiez 2013, S. 29).

Es bleibt am Ende festzuhalten, dass sowohl das Üben der P-Schüler als auch das Üben der K-Schüler seine jeweiligen Qualitäten hat.

Auch scheinen normalbegabte Schüler gegenüber den in vielen anderen Studien untersuchten Hochleistern nicht generell weniger ambitioniert zu üben. Der Unterschied dürfte hier vor allem im unterschiedlichen selbstgewählten oder oktroyierten Leistungsziel liegen. Ausgehend von der Annahme, dass populär geprägte Instrumentalschüler die Zugänge zu Lernmaterialien stärker selbstbestimmt wählen und ihr Üben gegenüber dem Üben von K-Schülern autonomer erfolgt, ist zu vermuten, dass sich durch diese Art der Wissens- und Fertigungsaneignung positive Effekte bemerkbar machen. Edward Deci und Richard Ryan (1993) merken dazu in einem Überblicksartikel zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation an, dass intrinsisch motiviertes Lernen gegenüber einem kontrollierenden, extrinsischen Anreiz grundsätzlich eine höhere Motivation und ein besseres Lernergebnis zur Folge hat. Gerade hinsichtlich kreativer Domänen hat auch Teresa M. Amabile (1983) Belege dafür gefunden, dass unter äußerem Druck (z. B. bei Wettbewerben) entstandene Leistungen durchschnittlich schlechter bewertet wurden, als jene, die ohne externe Kontrolle entstanden sind. In vielen Teilbereichen überschneiden sich die Strategien beim Üben und es liegen ähnliche Strukturen und Motivationen vor. Dort, wo sich das Üben zwischen den beiden Gruppen unterscheidet, scheint das Potential für eine gegenseitige Bereicherung gegeben. Der Ausschöpfung dieser Potentiale sollte vermehrt Aufmerksamkeit von Schülern und Lehrern gewidmet werden, um das Üben normalbegabter Schüler, gerade im populärmusikalischen Bereich, in Zukunft noch gewinnbringender, motivierender und gegenüber der *deliberate practice* lustvoller gestalten zu können. Ein Üben im Sinne der *›amateur practice‹* erscheint für die heutige Schülergeneration zeitgemäß und könnte traditionelle Lehrmethoden mit den heutzutage vorhandenen Möglichkeiten sinnvoll vereinen.

X. Literaturverzeichnis

- Amabile, Teresa M.: *The Social Psychology Of Creativity: A Componential Conceptualization*. In: *Journal Of Personality And Social Psychology* 45 (1983), H. 2, S. 357–356
- Allison, Paul David: *Missing Data*. Thousand Oaks: Sage Publications 2002 (= *Quantitative Applications In The Social Sciences* Bd. 07–136)
- Altenmüller, Eckart: *Hirnphysiologische Grundlagen des Übens*. In: *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Hg. von Ulrich Mahlert. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 47–66
- Arbuckle, James L.: *Full Information Estimation In The Presence Of Incomplete Data*. In: *Advanced Structural Equation Modeling. Issues And Techniques*. Hg. von George A. Marcoulides und Randall E. Schumacker. Hoboken: Taylor and Francis 2013, S. 243–277 (Erstdruck: Mahwah 1996)
- Auer, Leopold: *Violin Playing As I Teach It*. New York: Dover Publications 1980 [Erstdruck: New York 1921]
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf: *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 14., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler 2016
- Baddeley, Alan D./Longman D. J. A.: *The Influence Of Length And Frequency Of Training Sessions On The Rate Of Learning To Type*. In: *Ergonomics* 21 (1978), H. 8, S. 627–635
- Bahrack, Harry P./Hall, Lynda K.: *Lifetime Maintenance Of High School Mathematics Content*. In: *Journal Of Experimental Psychology: General* 120 (1991), H. 1, S. 20–33. DOI: 10.1037/0096-3445.120.1.20
- Ball, Laura C.: *The Genius In History: Historiographic Explorations*. In: *The Wiley Handbook Of Genius*. Hg. von Dean Keith Simonton. Chichester, West Sussex und Malden: John Wiley & Sons Ltd 2014, S. 3–19
- Baltes-Götz, Bernhard: *Behandlung fehlender Werte in SPSS und AMOS*. Hg. v. Universität Trier. Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK). Trier 2013. Online verfügbar unter <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf> [Zuletzt geprüft am 01.02.2016]

- Baltes-Götz, Bernhard: *Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit Amos 18*. Hg. von der Universität Trier. Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK). Trier 2015. Online verfügbar unter <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/amos/v18/amos18.pdf> [Zuletzt geprüft am 04.02.2016]
- Barry, Nancy H./Hallam, Susan: *Practice*. In: *The Science & Psychology Of Music Performance. Creative Strategies For Teaching And Learning*. Hg. von Richard Parncutt und Gary E. McPherson. Oxford: Oxford University Press 2002, S. 151–165
- Bastian, Hans Günther: *Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie*. Mainz: Schott 1991
- Bastian, Hans Günther: »Jugend musiziert« oder Jugend und klassische Musik. In: *Handbuch Jugend und Musik*. Hg. von Dieter Baacke. Opladen: Leske + Budrich 1997, S. 117–153
- Beaudoin, Paul E.: *iTunes, YouTube And Me: Augmented Your Classroom With Web-Based Media*. In: *Proceedings of E-Learn 2013 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Hg. von T. Bastiaens und G. Marks. Las Vegas: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) 2013, S. 45–53
- Behne, Klaus-Ernst: *Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung*. In: *Üben & Musizieren* 3 (1991), S. 14–18
- Behne, Klaus-Ernst: *Musikpräferenzen und Musikgeschmack*. In: *Musikpsychologie – ein Handbuch*. Hg. von Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing. Reinbek: rororo 1993, S. 339–353
- Bergman Nutley, Sissela/Darki, Fahimeh/Klingberg, Torkel: *Music Practice Is Associated With Development Of Working Memory During Childhood And Adolescence*. In: *Frontiers In Human Neuroscience* 7: 926 (2014). DOI: 10.3389/fnhum.2013.00926
- Bernardi, Nicolò Francesco/Schories, Alexander/Jabusch, Hans-Christian/Colombo, Barbara/Altenmüller, Eckart: *Mental Practice In Music Memorization: An Ecological-Empirical Study*. In: *Music Perception* 30 (2013), H. 3, S. 275–290. DOI:10.1525/MP.2012.30.3.275
- Billroth, Theodor: *Wer ist musikalisch?* Nachgelassene Schrift. Hg. von Eduard Hanslick. Faksimile-Nachdruck der 2. Auflage, Berlin: Paetel 1896. Hamburg: Wagner 1985 (Erstdruck: Berlin 1895)

- Bloom, Benjamin Samuel: *Generalizations About Talent Development*. In: *Developing Talent In Young People*. Hg. von Benjamin Samuel Bloom und Lauren A. Soslinski. New York: Ballantine Books 1985, S. 507–549
- Blumentritt, Lena/Kühn, Svenja Mareike/Ackeren, Isabell van: (Keine) Zeit für Freizeit? Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9 (2014), H. 3, S. 355–370
- Bollen, Kenneth A.: *Structural Equations With Latent Variables*. New York: Wiley 1989
- Bollnow, Otto Friedrich: *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Stäfa: Kugler im Rothenhäusler-Verlag 1991 (Erstdruck: Freiburg 1978)
- Book, William F./Norvell, Lee: *The Will To Learn. An Experimental Study Of Incentives In Learning*. In: *Pedagogical Seminary* 29 (1922), H. 4, S. 305–362
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer 2015
- Brändström, Sture: *Self-Formulated Goals And Self-Evaluation In Music Education*. In: *Bulletin Of The Council For Research In Music Education* 126 (1995), S. 16–21
- Brokaw, John Parkinson: *The Extent To Which Parental Supervision And Other Selected Factors Are Related To Achievement Of Musical And Technical-physical Characteristics By Beginning Instrumental Music Students*. Diss. University of Michigan 1983 (Order No. 8304452). Online verfügbar unter <https://search.proquest.com/docview/303178918?accountid=14539> [Zuletzt geprüft am 01.03.2018]
- Bruner, Jerome Seymour: *In Search Of Mind. Essays In Autobiography*. New York: Harper & Row 1983
- Bryan, William L./Harter, Noble: *Studies In The Physiology And Psychology Of The Telegraphic Language*. In: *Psychological Review* 4 (1897), S. 27–53
- Cayari, Christopher: *The YouTube Effect: How YouTube Has Provided New Ways To Consume, Create, And Share Music*. In: *International Journal Of Education & The Arts* 12 (2011), H. 6. Online verfügbar unter <http://www.ijea.org/v12n6/> [Zuletzt geprüft am 01.03.2018]
- Chase, William G./Simon, Herbert A.: *Perception In Chess*. In: *Cognitive Psychology* 4 (1973), S. 55–81

- Costa, Paul T./McCrae, Robert R.: *The NEO-PI/NEO-FFI Manual Supplement*. In: *Psychological Assessment Resources* 40 (1989)
- Costello, Anna B./Osborne, Jason W.: *Best Practices In Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations For Getting The Most From Your Analysis*. In: *Practical Assessment, Research & Evaluation* 10 (2005), H. 7. Online verfügbar unter <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7> [Zuletzt geprüft am 23.12.2017]
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Flow. The Psychology Of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial 1991
- Csikszentmihalyi, Mihaly/Rathunde, Kevin/Whalen, Samuel: *Talented Teenagers. The Roots Of Success And Failure*. Cambridge: Cambridge University Press 1997
- Damian, Rodica Ioana/Simonton, Dean Keith: *Diversifying Experiences In The Development Of Genius And Their Impact On Creative Cognition*. In: *The Wiley Handbook Of Genius*. Hg. von Dean Keith Simonton. Chichester, West Sussex, und Malden: John Wiley & Sons Ltd 2014, S. 375–398
- Davidson, Jane W./Sloboda, John A./Howe, Michael J. A.: *The Role Of Parents And Teachers In The Success And Failure Of Instrumental Teachers*. In: *Bulletin Of The Council For Research In Music Education* 127 (1996), S. 40–44
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), H. 2, S. 223–238
- Degé, Franziska/Schwarzer, Gudrun: *Musikalische Fähigkeiten*. In: *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention*. Hg. von Arnold Lohaus und Michael Glüer. Göttingen: Hogrefe 2014, S. 221–238
- Detel, Wolfgang: *Ein wenig »Sex« muß sein. Zum Problem der Referenz auf die Geschlechter*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 45 (1997), H. 1, S. 63–98
- Deutsches Musikinformationszentrum (MIZ): *Musikwettbewerbe in Deutschland*. Deutscher Musikrat: Bonn. Online verfügbar unter http://www.miz.org/suche_23_0.html [zuletzt geprüft am 09.03.2016]
- Dvorak, August/Merrick, Nellie L./Dealey, William L./Ford, Gertrude Catherine: *Typewriting Behaviour*. New York: American Book 1936
- Eckert, Hartwig/Laver, John: *Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union 1994

- Engeström, Yrjö: *Learning By Expanding. An Activity-Theoretical Approach To Developmental Research*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press 2015 (Erstdruck: Helsinki 1987)
- Ericsson, Karl Anders: *The Aquisition Of Expert Performance. An Introduction To Some Of The Issues*. In: *The Road To Excellence. The Acquisition Of Expert Performance In The Arts And Sciences, Sports And Games*. Hg. von Karl Anders Ericsson. Mahwah: Erlbaum 1996, S. 1–50
- Ericsson, Karl Anders: *Deliberate Practice And The Acquisition Of Expert Performance: An Overview*. In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On Instrumental Music Practice*. Hg. von Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (= NMHs skriftserie Bd. 1997:1), S. 9–52
- Ericsson, Karl Anders/Krampe, Ralph Th./Tesch-Römer, Clemens: *The Role Of Deliberate Practice In The Acquisition Of Expert Performance*. In: *Psychological Review* 100 (1993), H. 3, S. 363–406
- Eriksson, Helene/Harmat, László/Theorell, Töres/Ullén, Fredrik: *Similar But Different. Interviewing Monozygotic Twins Discordant For Musical Practice*. In: *Musicae Scientiae* 21 (2017), H. 3, S. 250–266. DOI: 10.1177/1029864916649791
- Ernst, Anselm: *Didaktik des Übens*. In: *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Hg. von Ulrich Mahler. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 99–116
- Evans, Paul/McPherson, Gary E.: *Identity And Practice. The Motivational Benefits Of A Long-Term Musical Identity*. In: *Psychology Of Music* 43 (2015), H. 3, S. 407–422. DOI: 10.1177/0305735613514471
- Ferrando, Pere J./Lorenzo Seva, Urbano: *Unrestriced Versus Restricted Factor Analysis Of Multidimensional Test Items: Some Aspects Of The Problem And Some Suggestions*. In: *Psicológica* 21 (2000), H. 2, S. 301–323. Online verfügbar unter <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16921206> [Zuletzt geprüft am 08.02.2016]
- Folkard, Simon/Monk, Timothy H.: *Circadian Performance Rhythms*. In: *Hours Of Work. Temporal Factors In Work Scheduling*. Hg. von Simon Folkard und Timothy H. Monk. Chichester: Wiley 1985, S. 37–52
- Friedmann, Jan: *Intelligenz von Schülern: »Die meisten Gymnasiasten sind intellektuell nicht auf der Höhe«*. Interview mit der Lernforscherin Elsbeth Stern. In: *Spiegel Online* vom 08.05.2013. Online verfügbar unter

- <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/elsbeth-stern-nur-ein-fuenftel-der-schueler-soll-aufs-gymnasium-a-898282.html> [Zuletzt geprüft am 01.03.2018]
- Füser, Martin/Köbbing, Martin: *Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern. Biographische Untersuchungen*. In: *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte, Zeitgeschichte, Lebensgeschichte*. Hg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Essen: Die Blaue Eule 1997 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 18), S. 189–200
- Furuya, Shinichi/Nakamura, Ayumi/Nagata, Noriko: *Extraction Of Practice-Dependent And Practice-Independent Finger Movement Patterns*. In: *Neuroscience Letters* 577 (2014), S. 38–44. DOI: 10.1016/j.neulet.2014.06.012
- Galton, Francis: *Hereditary Genius. An Inquiry Into Its Laws And Consequences*. Amherst: Prometheus Books 2006 (Erstdruck: London 1869)
- Gardner, Howard: *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 2005
- Gellrich, Martin: *Selbstgeplantes Üben – Eine empirische Studie*. In: *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1998 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1997), S. 221–230
- Gellrich, Martin: *Üben*. In: *Lexikon der Musikpädagogik*. Hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Bosse 2005, S. 243–245
- Gellrich, Martin/Osterwold, Matthias/Schulz, Jörg: *Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht: Bericht über eine Erkundungsstudie*. In: *Musikpsychologie*. Hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber. Wilhelmshaven: Florian Noetzel 1986 (= *Jahrbuch der DGM* Bd. 3), S. 33–71
- Gembris, Heiner: *Kritische Anmerkungen zum Expertise-Konzept*. In: *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1998 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1997), S. 111–123
- Gembris, Heiner/Davidson, Jane W.: *Environmental Influences*. In: *The Science & Psychology Of Music Performance. Creative Strategies For Teaching And Learning*. Hg. von Richard Parncutt und Gary E. McPherson. Oxford: Oxford University Press 2002, S. 17–30
- Graham, John W.: *Missing Data. Analysis And Design*. New York: Springer 2012

- Green, Lucy: *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead For Music Education*. Aldershot und Burlington: Ashgate 2002
- Groussard, Mathilde/Viader, Fausto/Landeau, Brigitte/Desgranges, Béatrice/Eustache, Francis/Platel, Hervé: *The Effects Of Musical Practice On Structural Plasticity. The Dynamics Of Grey Matter Changes*. In: *Brain And Cognition* 90 (2014), S. 174–180. DOI: 10.1016/j.bandc.2014.06.013
- Gustin, William C.: *The Development Of Exeptional Research Mathematicians*. In: *Developing Talent In Young People*. Hg. von Benjamin Samuel Bloom und Lauren A. Sosniak. New York: Ballantine Books 1985, S. 270–331
- Hallam, Susan: *Approaches To Instrumental Music Practice Of Experts And Novices: Implications For Education*. In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On Instrumental Music Practice*. Hg. von Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (= NMHs skriftserie Bd. 1997:1), S. 89–107
- Hallam, Susan: *Was wissen wir über das Üben? Zu einem Modell als Synthese der Forschungsliteratur*. In: *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1998 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1997), S. 13–78
- Hallam, Susan/Rinta, Tiija/Varvarigou, Maria/Creech, Andrea/Papageorgi, Ioulia/Gomes, Teresa/Lanipekun, Jennifer: *The Development Of Practising Strategies In Young People*. In: *Psychology Of Music* 40 (2012), H. 5, S. 652–680. DOI: 10.1177/0305735612443868
- Hallam, Susan/Varvarigou, Maria/Creech, Andrea/Papageorgi, Ioulia/Gomes, Teresa/Lanipekun, Jennifer/Rinta, Tiija: *Are There Gender Differences In Instrumental Music Practice?* In: *Psychology Of Music* (2016), S. 1–15. DOI: 10.1177/0305735616650994
- Hambrick, David Z./Altmann, Erik M./Oswald, Frederick L./Meinz, Elizabeth J./Gobet, Fernand: *Facing Facts About Deliberate Practice*. In: *Frontiers In Psychology* 5: 751 (2014). DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00751
- Hambrick, David Z./Oswald, Frederick L./Altmann, Erik M./Meinz, Elizabeth J./Gobet, Fernand/Campitelli, Guillermo (2014): *Deliberate Practice: Is That All It Takes To Become An Expert?* In: *Intelligence* 45 (2014), S. 34–45. DOI: 10.1016/j.intell.2013.04.001

- Harnischmacher, Christian: *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1993
- Harnischmacher, Christian: *Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen*. In: *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1995, S. 41–56
- Harnischmacher, Christian: *Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluss der Motivation und Violation sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen*. In: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Hg. von Mechthild von Schoenebeck. Essen: Die Blaue Eule 1998 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 19), S. 91–109 [zit. als Harnischmacher 1998a]
- Harnischmacher, Christian: *Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens*. In: *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1998 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1997), S. 168–207 [zit. als Harnischmacher 1998b]
- Hattie, John: *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London und New York: Routledge 2009
- Hayes, John R.: *The Complete Problem Solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press 1981
- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.): *Motivation und Handeln*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer 2010
- Heller, Katharina/Bullerjahn, Claudia/von Georgi, Richard: *The Relationship Between Personality Traits, Flow-Experience, And Different Aspects Of Practice Behavior Of Amateur Vocal Students*. In: *Frontiers In Psychology* 6: 853 (2015). DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01901
- Hemming, Jan: *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: Lit-Verlag 2002
- Hemming, Jan: *Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation – Dreiecksbeziehung im Bereich populärer Musik?* In: *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*. Hg. von Peter Röbbke und Natalia Ardila-Mantilla. Mainz: Schott 2009, S. 61–78

- Herold, Anja: *Verlust oder Befreiung. Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik*. In: *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* Hg. von Bernhard Hofmann. Essen: Die Blaue Eule 2004 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 25), S. 187–198. urn:nbn:de:0111-opus-90686
- Herold, Anja: »... wie ein Stau auf der Autobahn...«. *Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang*. In: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Hg. von Norbert Schläbitz. Essen: Die Blaue Eule 2009 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 30), S. 173–212.
- Herzberg, Martin: *Musik und Aufmerksamkeit im Internet. Musiker im Wettstreit um Publikum bei YouTube, Facebook & Co*. Marburg: Tectum 2012
- Höltzel, Michael: *Zu einigen Sonderproblemen in der Förderung hochbegabter Bläser*. In: *Musikalische Hochbegabung: Findung und Förderung. Dokumentation einer Internationalen Expertenkonferenz*. Hg. von Hans Günther Bastian. Mainz: Schott 1991, S. 89–93
- Howe, Michael J. A.: *The Origins Of Exceptional Abilities*. Oxford und Cambridge: B. Blackwell 1990
- Howe, Michael J. A./Sloboda, John A.: *Young Musicians' Accounts Of Significant Influences In Their Early Lives. 2. Teachers, Practising And Performing*. In: *British Journal Of Music Education* 8 (1991), H. 1, S. 53–63. DOI: 10.1017/S0265051700008068
- Huebner, Mathias/Marcus, Jan: *Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung: Erhöhte Zahl von Klassenwiederholungen, aber jüngere und nicht weniger Abiturienten*. In: *DIW Wochenbericht* 18 (2015), S. 447–457
- Izquierdo, Isabel/Olea, Julio/Abad, Francisco José: *Exploratory Factor Analysis In Validation Studies: Uses And Recommendations*. In: *Psicothema* 26 (2014), H. 3, S. 395–400. DOI: 10.7334/psicothema2013.349
- Johansen, Guro Gravem: *Explorational Instrumental Practice. An Expansive Approach To The Development Of Improvisation Competence*. In: *Psychology Of Music* 46 (2018), H. 1, S. 49–65. DOI: 10.1177/0305735617695657
- Jørgensen, Harald: *Time For Practising? Higher Level Students' Use Of Time For Instrumental Practising*. In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On Instrumental Music Practice*. Hg. von Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (= *NMFs skriftserie* Bd. 1997:1), S. 123–139

- Jørgensen, Harald/Lehmann, Andreas C. (Hg.): *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (= NMHs skriftserie Bd. 1997:1)
- Jørgensen, Harald/Hallam, Susan: *Practicing*. In: *The Oxford Handbook Of Music Psychology*. 2. Auflage. Hg. von Susan Hallam, Ian Cross und Michael Thaut. Oxford: Oxford University Press 2016 [Erstdruck 2009], S. 449–462
- Kaczmarek, Stella: *Qualität und Struktur des Übens bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen*. Berlin: LIT 2012
- Kalinowski, Anthony G.: *The Development Of Olympic Swimmers*. In: *Developing Talent In Young People*. Hg. von Benjamin Samuel Bloom und Lauren A. Soslinski. New York: Ballantine Books 1985, S. 139–192
- Kaminski, Gerhard/Mayer, Reinhardt/Ruoff, Bernd Alexander: *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport. Eine Längsschnittuntersuchung zur Frage eventueller Auswirkungen*. Schorndorf: Hofmann 1984
- Keller, Fred S.: *The Phantom Plateau*. In: *Journal Of The Experimental Analysis Of Behavior* 1 (1958), H. 1, S. 1–13. DOI: 10.1901/jeab.1958.1-1
- Kersting, Franz-Werner: *Wehrmacht und Schule im »Dritten Reich«*. In: Rolf-Dieter Müller und Hans-Erich Volkmann (Hg.): *Die Wehrmacht. Mythos und Realität*. München: Oldenbourg 1999, S. 436–455
- Kirschner, Tony: *Studying Rock. Toward A Materialist Ethnography*. In: *Mapping The Beat. Popular Music And Contemporary Theory*. Hg. von Thomas Swiss, John M. Sloop und Andrew Herman. Malden: Blackwell 1998, S. 247–268
- Kleinen, Günter: *»Mittlere« Begabungen im Instrumentalunterricht*. In: *Das Orchester* 36 (1988), H. 9/10, S. 891–895/1016–1023
- Kleinen, Günter: *Entmythologisierung des autodidaktischen Lernens. Vom Mythos des autodidaktischen Lernens*. In: *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs. Referate der 10. ASPM-Jahrestagung vom 29. bis 31. Oktober 1999 in Wolfenbüttel*. Hg. von Helmut Rösing und Thomas Phleps. Karben: CODA 2000 (= *Beiträge zur Populärmusikforschung* Bd. 25/26), S. 123–139
- Kleinen, Günter/Appen, Ralf von: *Zur biographischen Bedeutung des Engagements in Schülerbands*. In: *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Hg. von Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Holger Höge. Göttingen: Hogrefe 2007 (= *Jahrbuch der DGM* Bd. 19), S. 54–70

- Klinkner, Martin: *Gegen die Kürzung und den Abbau des Faches Kunst an Schulen!* BDK Fachverband für Kunstpädagogik. Hannover 2014. Online verfügbar unter http://www.bdk-online.info/blog/data/2015/04/BDK_Gegen-die-K%C3%BCrzung-und-den-Abbau-des-Faches-Kunst-an-Schulen_2015.pdf [Zuletzt geprüft am 15.12.2015]
- Ko, James/Sammons, Pam/Kington, Alison/Regan, Elaine/Day, Christopher: *Variations In Effective Classroom Practices: Confirmatory Factor Analysis*. Working paper ECP/08 [online]. Nottingham: University of Nottingham 2008
- Kopiez, Reinhard: *Der Einfluß kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstücks am Instrument*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990
- Kopiez, Reinhard: »Singers are late beginners«: *Sängerbiographien aus der Sicht der Expertiseforschung. Eine Schwachstellenanalyse sängerischer Ausbildungsverläufe*. In: *Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1997 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1996), S. 124–146
- Krampe, Ralph Th.: *Age-Related Changes In Practice Activities And Their Relation To Musical Performance Skills*. In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On Instrumental Music Practice*. Hg. von Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (NMHs skriftserie Bd. 1997:1), S. 165–178
- Krogius, Nikolai: *Psychology In Chess*. New York: RHM Press 1976
- Kruse, Nathan B./Veblen, Kari K.: *Music Teaching And Learning Online: Considering YouTube Instructional Videos*. In: *Journal Of Music, Technology & Education* 5 (2012), H. 1, S. 77–87. DOI: 10.1386/jmte.5.1.77_1
- Lai, Katie: *How Are Our Undergraduates Using YouTube? A Survey On Music Students' Use Of YouTube And The Library's Multimedia Collection*. In: *Music Reference Services Quarterly* 16 (2013), H. 4, S. 199–217. DOI: 10.1080/10588167.2013.843361
- Lai, Qin/Shea, Charles H.: *The Role Of Reduced Frequency Of Knowledge Of Results During Practice*. In: *Research Quarterly For Exercise And Sport* 70 (1999), H. 1, S. 33–40. DOI: 10.1080/02701367.1999.10607728
- Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e. V.: *Musikschulen in Baden-Württemberg*. Online verfügbar unter <http://musikschulen-bw.de/index.php?id=67> [Zuletzt geprüft am 23.04.2016]

- Lange, Patricia G.: *Kids On YouTube. Technical Identities And Digital Literacies*. Walnut Creek: Left Coat Press 2014
- Lee, Timothy D./Genovese, Elizabeth D.: *Distribution Of Practice In Motor Skill Acquisition. Learning And Performance Effects Reconsidered*. In: *Research Quarterly For Exercise And Sport* 59 (1988), H. 4, S. 277–287. DOI: 10.1080/02701367.1988.10609373
- Lehmann, Andreas C.: *Aquired Mental Representations In Music Performance: Anecdotal And Preliminary Empirical Evidence*. In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On Instrumental Music Practice*. Hg. von Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (= NMHs skriftserie Bd. 1997:1), S. 141–163
- Lehmann, Andreas C.: *Expertiseforschung als alternativer Beitrag zur traditionellen Musikalitätsforschung*. In: *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1998 (= *Musikpädagogische Forschungsberichte* 1997), S. 124–146
- Lehmann, Andreas C./Ericsson, Karl Anders: *The Relationship Between Historical Constraints Of Musical Practice And Increase Of Musicians' Performance Skills*. Paper presented at the 7th European Conference On Developmental Psychology, Poland 1995, 23–27th August
- Lehmann, Andreas C./Jørgensen, Harald: *Practice*. In: *The Oxford Handbook Of Music Education*. Band 1. Hg. von Gary E. McPherson und Graham F. Welch. New York: Oxford University Press 2012, S. 667–693
- Lehmann, Andreas C./Kopiez, Reinhard: *Entwurf eines Forschungsparadigmas für die empirische Erforschung Populärer Musik: Multiple optimierte Passung in den Produktionsketten der Popmusik*. In: *Musikpsychologie – Interdisziplinäre Ansätze*. Hg. von Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Holger Höge. Göttingen: Hogrefe 2013 (= *Jahrbuch der DGM* Bd. 23), S. 25–44
- Lehmann, Andreas C./Kristensen, Flemming: *»Persons In The Shadow« Brought To Light: Parents, Teachers, And Mentors – How Guidance Works In The Acquisition Of Musical Skills*. In: *Talent Development & Excellence* 6 (2014), S. 57–70
- Lehmann, Andreas C./Oerter, Rolf: *Lernen, Übung und Expertisierung*. In: *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Hg. von Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann. Reinbek: rororo 2009, S. 105–128

- Lehmann, Andreas C./Sloboda, John A./Woody, Robert H.: *Psychology For Musicians. Understanding And Acquiring The Skills*. New York: Oxford University Press 2007
- Lischewski, Julia: *Soziale Erwünschtheit im Licht des Rational-Choice Ansatzes*. Diss. Georg-August-Universität Göttingen 2015. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0022-5DC6-A> [Zuletzt geprüft am 01.03.2018]
- Lothwesen, Kai Stefan/von Georgi, Richard/Schlemminger, Anja/Mensendiek, Daniela/Heyme-Neumann, Sigune: *Does Posting Videos Help You To Improve As Musician? An Exploratory Study On Active Participation In YouTube*. Posterpräsentation auf dem *SEMPRE 40th Anniversary Celebration Event*. London: Institute of Education 2012
- Lüdtke, Hartmut/Neumann, Peter: *Musikalische Frühsozialisation. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. GESIS: Bonn 2014. DOI: 10.6102/zis166 [Erstpublikation: *Eine Skala zur Messung des Anregungspotentials der musikalischen Frühsozialisation*. Unveröffentlichtes Papier. Universität Marburg 1982]
- Macnamara, Brooke N./Hambrick, David Z./Oswald, Frederick L.: *Deliberate Practice And Performance In Music, Games, Sports, Education, And Professions: A Meta-Analysis*. In: *Psychological Science* 25 (2014), H. 8, S. 1608–1618
- Mahlert, Ulrich: *Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis*. In: *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Hg. von Ulrich Mahlert. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 9–46
- Mantel, Gerhard: *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*. 3. Auflage. Mainz: Schott 2004
- Manturzewska, Maria: *Das elterliche Umfeld herausragender Musiker*. In: *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1995, S. 11–22
- Marek, Roman: *Understanding YouTube. Über die Faszination eines Mediums*. Bielefeld: Transcript Verlag 2013
- Marx, Tobias: *Musiker unter sich. Kohäsion und Leistung in semiprofessionellen Musikgruppen*. Wiesbaden: Springer 2017
- McCoy, Scott: *Pedagogic Truth In The Age Of YouTube*. In: *Journal Of Singing* 67 (2011), H. 5, S. 549–550

- McPherson, Gary E./Bailey, Michael/Sinclair, Kenneth E.: *Path Analysis Of A Theoretical Model To Describe The Relationship Among Five Types Of Musical Performance*. In: *Journal Of Research In Music Education* 45 (1997), H. 1. S. 103–129. DOI: 10.2307/3345469
- Mercer, Andrew: *The Educational Uses Of YouTube*. In: *Canadian Music Educator* 52 (2011), H. 3, S. 42–43
- Miksza, Peter: *A Review Of Research On Practicing: Summary And Synthesis Of The Extant Research With Implications For A New Theoretical Orientation*. In: *Bulletin Of The Council Of Research In Music Education* 190 (2011), S. 51–92. DOI:10.5406/bulcouresmusedu.190.0051
- Monsaas, Judith A.: *Learning To Be A World-Class Tennis Player*. In: *Developing Talent In Young People*. Hg. von Benjamin Samuel Bloom und Lauren A. Sosniak. New York: Ballantine Books 1985, S. 211–269
- Moosbrugger, Helfried/Schermelleh-Engel, Karin: *Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)*. In: *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Hg. von Helfried Moosbrugger. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Berlin: Springer 2012, S. 307–324
- Murray, Penelope (Hg.): *Genius. The History Of An Idea*. New York: B. Blackwell 1989
- Nielsen, Siw. G./Johansen, Guro G./Jørgensen, Harald: *Peer Learning In Instrumental Practicing*. In: *Frontiers In Psychology* 9: 339 (2018). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00339
- Niketta, Reiner/Volke, Eva: *Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte*. Essen: Klartext 1994
- Obschonka, Martin: *Die »dunkle Seite« der Talentierten*. In: *The Inquisitive Mind* 2 (2015). Online verfügbar unter <http://de.in-mind.org/article/die-dunkle-seite-der-talentierten> [Zuletzt geprüft am 09.12.2017]
- Oerter, Rolf: *Vom Novizen zum musikalischen Experten. Entwicklungs- und lernpsychologische Befunde zum Werdegang von Musikern*. In: *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben*. Hg. von Gerhard Mantel. Mainz: Schott 1998, S. 89–103
- O'Neill, Susan A.: *The Role Of Practice In Children's Early Musical Performance Achievement*. In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research On*

- Instrumental Music Practice*. Hg. von Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norges musikkhøgskole 1997 (= *NMHS skriftserie* Bd. 1997:1), S. 53–70
- Pape, Winfried: *Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen*. In: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Hg. von Mechthild von Schoenebeck. Essen: Die Blaue Eule 1998 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 19), S. 111–129
- Pickert, Dietmar: *Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte, Zeitgeschichte, Lebensgeschichte*. Hg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Essen: Die Blaue Eule 1997 (= *Musikpädagogische Forschung* Bd. 18), S. 168–188
- Platz, Friedrich/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas C./Wolf, Anna: *The Influence Of Deliberate Practice On Musical Achievement: A Meta-Analysis*. In: *Frontiers In Psychology* 5: 646 (2014). DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00646
- Raithel, Jürgen: *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008 (Erstdruck 2006)
- Raskin, Evelyn: *Comparison Of Scientific And Literary Ability: A Biographical Study Of Eminent Scientists And Letters Of The Nineteenth Century*. In: *Journal Of Abnormal And Social Psychology* 31 (1936), S. 20–35
- Reed, G. S.: *Geschicklichkeit und Übung*. In: *Das menschliche Lernen und seine Entwicklung*. Hg. von Eric A. Lunzer und J. F. Morris. Stuttgart: Klett 1976, S. 119–160
- Richter, Christoph: *Üben als Musizieren*. In: *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Hg. von Ulrich Mahlert. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2006, S. 117–135
- Rodrigues, Ana Carolina/Loureiro, Maurício Alves/Caramelli, Paulo: *Long-Term Musical Training May Improve Different Forms Of Visual Attention Ability*. In: *Brain And Cognition* 82 (2013), H. 3, S. 229–235. DOI: 10.1016/j.bandc.2013.04.009
- Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R.: *Intelligenz und Hochbegabung*. In: *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Hg. von Martin K. W. Schweer. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 315–346 (Erstdruck: Opladen 2000)

- Roth, Barbara: *Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Musikinstrumenten. Eine Studie zum musikalischen Lernen von älteren Schülern und Schulmusikstudierenden*. Augsburg: Wißner 2012
- Rubin-Rabson, Grace: *Studies In The Psychology Of Memorizing Piano Music. IV. The Effect Of Incentive*. In: *Journal Of Educational Psychology* 32 (1941), H. 1, S. 45–54. DOI: 10.1037/h0061124
- Scheuer, Walter: *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel – eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott 1988
- Schmalt, Heinz-Dieter/Sokolowski, Kurt: *Motivation*. In: *Lehrbuch allgemeine Psychologie*. Hg. von Hans Spada 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Huber 2006, S. 501–551
- Schmidt, Werner/Neuber, Nils/Rauschenbach, Thomas/Brandl-Bredenbeck, Hans/Süßenbach, Jessica/Breuer, Christoph (Hg.): *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Essen: Hofmann 2015
- Schorb, Bernd/Würfel, Maren/Kießling, Matthias/Keilhauer, Jan: *MeMo_VP09. Medienkonvergenz Monitoring Videoplattformen-Report 2009. YouTube und Co. – neue Medienräume Jugendlicher*. Universität Leipzig: Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung. Leipzig 2009. Online verfügbar unter <http://dnb.info/992502241/34> [Zuletzt geprüft am 01.03.2018]
- Schümer, Dirk: *Ein Denkmalsturz: Warum Leonardo da Vinci total überschätzt ist*. In: *Die Welt* vom 20.04.2015. Online verfügbar unter <http://www.welt.de/kultur/kunst-und-architektur/article139782600/Warum-Leonardo-da-Vinci-total-ueberschaetzt-ist.html> [Zuletzt geprüft am 19.12.2015]
- Seashore, Carl E.: *The Measurement Of Musical Talent*. In: *The Musical Quarterly* 1 (1915), H. 1, S. 129–148. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/738047>
- Seashore, Carl E.: *Psychology Of Music*. New York: Dover Publications 1967
- Sloboda, John A.: *Musical ability*. In: *The origins and development of high ability*. Hg. von Gregory Bock und Kate Ackrill. Chichester: J. Wiley 1993, S. 106–118
- Smith, Hope Munro: *Global Connections Via YouTube: Internet Video As A Teaching And Learning Tool*. In: *Pop-Culture Pedagogy In The Music Classroom. Teaching Tools From American Idol To YouTube*. Hg. von Nicole Biamonte. Lanham: Scarecrow Press 2011, S. 29–43

- Smith, Steven M./Rothkopf, Ernst Z.: *Contextual Enrichment And Distribution Of Practice In The Classroom*. In: *Cognition And Instruction* 1 (1984), H. 3, S. 341–358. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/3233638>
- Sosniak, Lauren A.: *Learning To Be A Concert Pianist*. In: *Developing Talent In Young People*. Hg. von Benjamin Samuel Bloom und Lauren A. Sosniak. New York: Ballantine Books 1985, S. 19–67
- Sperti, J.: *Adaptation Of Certain Aspects Of The Suzuki Method To The Teaching Of The Clarinet: An Experimental Investigation Testing The Comparative Effectiveness Of Two Different Pedagogical Methodologies*. Diss. New York University 1970 (UMI No. 7124833)
- Statistisches Bundesamt: *Bundesländer mit Hauptstädten nach Fläche, Bevölkerung und Bevölkerungsdichte am 31.12.2016*. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/Aktuell/02Bundeslaender.html> [Zuletzt geprüft am 01.03.2018]
- Sternberg, Robert J.: *Costs Of Expertise*. In: *The Road To Excellence. The Acquisition Of Expert Performance In The Arts And Sciences, Sports And Games*. Hg. von Karl Anders Ericsson. Mahwah: Erlbaum 1996, S. 347–354
- Strait, Dana L./Kraus, Nina/Parbery-Clark, Alexandra/Ashley, Richard: *Musical Experience Shapes Top-Down Auditory Mechanisms: Evidence From Masking And Auditory Attention Performance*. In: *Hearing Research* 261 (2010), S. 22–29
- Swaminathan, Swathi/Schellenberg, E. Glenn/Khalil, Safia: *Revisiting The Association Between Music Lessons And Intelligence. Training Effects Or Music Aptitude?* In: *Intelligence* 62 (2017), S. 119–124. DOI: 10.1016/j.intell.2017.03.005
- Switlick, Bettina/Bullerjahn, Claudia: *Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim*. In: *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*. Hg. von Niels Knolle. Essen: Die Blaue Eule 1999 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 20), S. 167–195
- Thompson, Lee A./Plomin, Robert: *Genetic Influence On Cognitive Ability*. In: *International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent*. Hg. von Kurt A. Heller, Franz J. Mönks und A. Harry Passow. Oxford: Pergamon Press 1993, S. 103–113
- Thorndike, Edward Lee: *The Psychology Of Learning*. New York: Teachers College Columbia University 1913

- Van Prooijen, Jan-Wilhelm/van der Kloot, Wilhelm A.: *Confirmatory Analysis Of Exploratively Obtained Factor Structures*. In: *Educational And Psychological Measurement* 61 (2001), H. 5, S. 777–792
- Varela, Wynn/paul/Abrami, Philip C./Upitis, Rena: *Self-regulation And Music Learning: A Systematic Review*. In: *Psychology Of Music* 44 (2016), H. 1, S. 55–74
- Verband deutscher Musikschulen (VdM): *Mitgliedsschulen* (929 Musikschulen, Stand: 1. Januar 2014). Online verfügbar unter http://www.musikschulen.de/medien/images/zahlen-fakten/mitgliedschulen_2013_stand.jpg [Zuletzt geprüft am 23.04.2016]
- Verband deutscher Musikschulen: *Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen e. V. (VdM)*. Hg. vom Verband Deutscher Musikschulen (VdM). Bonn 2011. Online verfügbar unter http://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/richtlinien-des-vdm-2011_logo.pdf [Zuletzt geprüft am 26.12.2015]
- von Georgi, Richard: *Übemotivationsfragebogen (ÜMF)*. Version 1.0. Gießen: Justus-Liebig-Universität 2009 [unveröffentlicht]
- Wallingford, R.: *Long Distance Running*. In: *The Scientific Aspects Of Sports Training*. Hg. von A. W. Tayler und F. Landry. Springfield: Chales C Thomas 1975, S. 118–130
- Weiber, Rolf/Mühlhaus, Daniel: *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin und Heidelberg: Springer 2010
- Wiesigel, Jochen: *Abi-Schnellbesohlung: Im Osten nichts Neues*. In: *Spiegel Online* vom 11.02.2008. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/abi-schnellbesohlung-im-osten-nichts-neues-a-534437.html> [Zuletzt geprüft am 15.12.2015]
- Winner, Ellen: *The Rage To Master: The Decisive Role Of Talent In The Visual Arts*. In: *The Road To Excellence. The Acquisition Of Expert Performance In The Arts And Sciences, Sports And Games*. Hg. von Karl Anders Ericsson. Mahwah: Erlbaum 1996, S. 271–301
- Winner, Ellen: *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. 2., in der Ausstattung veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 2004

- Wissner, Georg: *Konzepte zum Üben am Instrument – kritisch hinterfragt*. Masterarbeit im Studiengang Musikpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen 2010. DOI: 0.13140/2.1.5059.5526
- Wissner, Georg: *Musikschule YouTube: Fähigkeit zur Bewertung von online verfügbaren Lerninhalten bei Instrumentalschülern – eine explorative Studie*. In: *Musikpsychologie – Anwendungsorientierte Forschung*. Hg. von Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Richard von Georgi. Göttingen: Hogrefe 2016 (= *Jahrbuch der DGM* Bd. 25), S. 191–221
- Wissner, Georg/Bullerjahn, Claudia/von Georgi, Richard: *Einfluss gezielter Übeeinstruktionen auf den musikalischen Lernerfolg bei Instrumentalschülern*. In: *Ta-gungsband der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 2006 in Freiburg*. Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie 2006. DOI: 10.13140/2.1.5002.8804
- Wolters, Gerhard/Stein, Reinhard/Bisle, Christine: *Wege aus der Eintönigkeit. Multi-dimensionaler Instrumentalunterricht oder: die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Zimmermann 2001 (Erstdruck 1999)
- Wulf, Gabriele/Shea, Charles H./Wright, David L.: *Möglichkeiten der Effektivierung des Übens in der Musik aus der Sicht der motorischen Lernforschung*. In: *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Hg. von Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner 1998 (= Musikpädagogische Forschungsberichte 1997), S. 208–220
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J./Graf, Ralf: *Psychologie*. 16., aktualisierte Auflage. München und Boston: Pearson 2004

XI. Verzeichnisse, Erläuterungen und verwendete Abkürzungen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Spezialisierung von Pianisten im historischen Überblick (nach Ericsson 1997, S. 22).....	38
Abb. 2: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns (nach Heckhausen/Heckhausen 2010, S. 3).....	68
Abb. 3: Gegensatzpaare der Motivation beim Instrumentallernen (nach Herold 2009, S. 194).....	79
Abb. 4: Effekte der Prädiktoren auf Übezeiten und Übemethoden (nach Harnischmacher 1998, S. 105).....	99
Abb. 5: 929 Mitgliedsschulen im VdM (Stand: 1. Januar 2014).....	103
Abb. 6: Modell vermuteter Einflussfaktoren und ihrer Beziehungen in der Übep Praxis normalbegabter jugendlicher Instrumentalschüler	117
Abb. 7: Homepage www.ubestudie.de	137
Abb. 8: Alters- und Geschlechterverteilung der Stichprobe	139
Abb. 9: Instrumentalspiel innerhalb der Familie	143
Abb. 10: Übezeiten pro Tag am Hauptinstrument.....	154
Abb. 11: Vorgabe des täglichen Übepensums durch die Eltern.....	176
Abb. 12: Nominale Zuordnung der Musikpräferenz und der musizierten Stilrichtung	182
Abb. 13: Messmodell der <i>musikalischen Vorerfahrung</i>	185
Abb. 14: Messmodell des <i>Übeverhaltens</i>	188
Abb. 15: Messmodell des <i>infrastrukturellen Backgrounds</i> beim Erlernen eines Musikinstruments.....	191
Abb. 16: Messmodell der <i>externalen Handlungshemmung</i>	193
Abb. 17: Messmodell der <i>elterlichen Förderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes</i>	197
Abb. 18: Messmodell der <i>musikalischen Aktivität</i>	199
Abb. 19: Finales Strukturgleichungsmodell des Übens jugendlicher Instrumentalschüler	201
Abb. 20: Pfadmodelle der Hypothese 6 für die Skala <i>Selbst</i> des Übemotivationsfragebogens	213

Abb. 21: Pfadmodelle für die Berechnung der Hypothese 8	215
Abb. 22: Pfadmodell zur Berechnung der Hypothese 9	216
Abb. 23: Pfadmodell der Berechnung für die Hypothese 14	219
Abb. 24: Modell der Einflussfaktoren und ihrer Bezüge des Übens jugendlicher Instrumentalschüler	246
Abb. 25: Erläuterung der Pfad- und Strukturgleichungsmodelle	284
Abb. 26: Verfügbare Instrumente im Unterrichtsraum	291
Abb. 27: Häufigkeit der Möglichkeit zur Vorspielteilnahme	291
Abb. 28: Beschreibung des eigenen Musikgeschmacks	292
Abb. 29: Messmodell der Übemotivation (<i>Übemotivationsfragebogen [ÜMF]</i>) ..	292
Abb. 30: Gesamtmodell unter Einbezug aller latenten Konstrukte	293

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Skalen-Konstruktzuordnung im <i>ÜMF</i>	130
Tab. 2: Gründe zur Initiierung des eigenen Instrumentalspiels	146
Tab. 3: Besuchte Früherziehungsangebote	148
Tab. 4: Konzertbesuche	149
Tab. 5: Musikrezeption mit Anderen zusammen	150
Tab. 6: Häufigkeit des innerfamiliären Singens und Musizierens	152
Tab. 7: Übetage pro Woche	155
Tab. 8: Verwendung von Übemethoden	156
Tab. 9: Verwendungshäufigkeit von Onlineportalen beim Üben	158
Tab. 10: Lautstärken und Rücksichtnahme beim Üben	169
Tab. 11: Störungen des Übens durch schulische Belange	170
Tab. 12: Elterliche Reaktion auf häusliches Vorspiel	174
Tab. 13: Musikpräferenz der Teilnehmer	181
Tab. 14: Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte <i>Konzertbesuche</i> , <i>Erfahrung</i> und <i>Musikrezeption</i>	184
Tab. 15: Statistische Kennwerte für das Messmodell der <i>musikalischen</i> <i>Vorerfahrung</i>	185
Tab. 16: Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte <i>Internet-</i> <i>Nutzung</i> , <i>Unterrichtsgüte</i> , <i>zeitliche Aspekte</i> , <i>populäre Hilfsmittel</i> <i>und unpopuläre Hilfsmittel</i>	186
Tab. 17: Statistische Kennwerte des Messmodells des <i>Übeverhaltens</i>	189
Tab. 18: Werte des Kontingenzkoeffizienten Cronbachs Alpha für die Skalen des <i>Übemotivationsfragebogens</i>	189

Tab. 19:	Statistische Kennwerte des Messmodells des <i>infrastrukturellen Backgrounds</i> beim Erlernen eines Musikinstruments.....	191
Tab. 20:	Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte <i>Hobbies, Schule und Freunde</i>	192
Tab. 21:	Statistische Kennwerte des Messmodells der <i>externalen Handlungshemmung</i>	194
Tab. 22:	Faktorenanalytische Kennwerte der Konstrukte <i>Förderung, Sanktion, Übeunterstützung, Interesse und Lob</i>	195
Tab. 23:	Statistische Kennwerte des Messmodells der <i>elterlichen Förderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstruments</i>	198
Tab. 24:	Statistische Kennwerte für das Messmodell der <i>musikalischen Aktivität</i>	199
Tab. 25:	Statistische Kennwerte des finalen Strukturgleichungsmodells des Übens jugendlicher Instrumentalschüler	202
Tab. 26:	Tägliche Übezeiten in anderen Studien.....	204
Tab. 27:	Statistische Kennwerte zur Forschungsfrage 2	205
Tab. 28:	Statistische Kennwerte für die (tendenziell) signifikanten Ergebnisse der Hypothese 2.....	208
Tab. 29:	Statistische Kennwerte für die signifikanten Ergebnisse der Hypothese 3.....	210
Tab. 30:	Statistische Kennwerte für die signifikanten Ergebnisse der Hypothese 4.....	211
Tab. 31:	Statistische Kennwerte für die signifikanten Ergebnisse der Hypothese 5.....	212
Tab. 32:	Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich der Pfadmodelle der Hypothese 6	213
Tab. 33:	Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich der Pfadmodelle für Hypothese 8.....	215
Tab. 34:	Statistische Kennwerte des Pfadmodells für die Hypothese 14	219
Tab. 35:	Diskrepanz zwischen musikalischer Präferenz und tatsächlich musizierter Musikrichtung.....	224
Tab. 36:	Verbindung zwischen musikalischer Präferenz, musizierter Stilrichtung und Übezeiten	225
Tab. 37:	Aufteilung der Stichprobe nach Hauptinstrumenten	294
Tab. 38:	Prozentuale Verteilung der Instrumentengruppen nach Familienmitglied	295
Tab. 39:	Elterliche Musikpräferenz	295

Tab. 40:	Geschwisterliche Musikpräferenz.....	295
Tab. 41:	Musikpräferenz der Freunde.....	295
Tab. 42:	Konzertbesuche aufgeteilt nach Klassik und Pop	296
Tab. 43:	Zugängliche Instrumente in der Kindheit	296
Tab. 44:	Nutzungsgründe für Online-Portale beim Üben.....	297
Tab. 45:	Nutzungshäufigkeit verschiedener Lernmedien beim Üben.....	297
Tab. 46:	Im Unterricht eingesetzte Medien.....	298
Tab. 47:	Deskription der Einzelitems des Übemotivationsfragebogens	299
Tab. 48:	Wichtigkeit anderer Hobbies neben dem Instrumentalspiel	303
Tab. 49:	Häufigkeit der Störungen beim Üben nach Personengruppe.....	304
Tab. 50:	Band- oder Ensemblespiel außerhalb der Musikschule	304
Tab. 51:	Art der absolvierten Wettbewerbe.....	304
Tab. 52:	Veröffentlichte Inhalte im Internet.....	305
Tab. 53:	Statistische Kennwerte des Messmodells des Übemotivationsfragebogens	305
Tab. 54:	Standardisierte Schätzwerte (β) der Variablen im finalen Modell des Übens im Gruppenvergleich.....	306
Tab. 55:	Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich im finalen Modell des Übens	306
Tab. 56:	Standardisierte Regressionsgewichte (β) der Itembeziehungen für Hypothese 7	307
Tab. 57:	Standardisierte Regressionsgewichte (β) der Itembeziehungen im Pfadmodell der Hypothese 9.....	308
Tab. 58:	Modellwerte Gruppenvergleich für das finale Modell.....	309
Tab. 59:	Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich des finalen Modells.....	309
Tab. 60:	<i>t</i> -Testung nominale Präferenzzuordnung und neue Skala der Musikpräferenz.....	310

Verwendete Abkürzungen

α	Chronbachs Alpha
AIC	von engl. <i>Akaike information criterion</i> für Akaikes Informationskriterium
β	standardisierter Regressionskoeffizient (Beta-Wert)
BCC	von engl. <i>Browne-Cudeck criterion</i> für Browne-Cudeck Kriterium
CFI	von engl. <i>comparative fit index</i> für komparativer Anpassungsindex
CI	von engl. <i>confidence interval</i> für Konfidenzintervall
CMIN	Prüfgröße des Chi-Quadrat-Modellgültigkeitstests
d	Cohens d (Maß der Teststärke)
df	von engl. <i>degrees of freedom</i> für Freiheitsgrade
JeKi	<i>Jedem Kind ein Instrument</i> : Programm verschiedener Bundesländer für zusätzlichen Instrumentalunterricht in den Grundschulen bis 2018
K-Schüler	musikalisch klassisch orientierte Instrumentalschüler
M	arithmetisches Mittel
max	Maximum
min	Minimum
min	Minuten
Mdn	Median
N	Gesamtstichprobenumfang
n	Teilstichprobenumfang
p	von engl. <i>probability level</i> für Signifikanzniveau
P-Schüler	musikalisch populär orientierte Instrumentalschüler
r	Korrelationskoeffizient oder Rosenthals r (Maß der Teststärke)
R^2	Bestimmtheitsmaß der Regression
RMSEA	von engl. <i>root-mean-square error of approximation</i> für Wurzel aus dem durchschnittlichen quadrierten Fehler der Anpassung
SD	von engl. <i>standard deviation</i> für Standardabweichung
t	Prüfwert des t -Tests
U	Prüfwert des Mann-Whitney- U -Tests
χ^2	Prüfwert des Chi-Quadrat-Tests

Erläuterung der Mess-, Pfad- und Strukturgleichungsmodelle

Pfad- und Strukturgleichungsmodelle vereinen die statistischen Möglichkeiten der Faktorenanalyse mit denen der multiplen Regressionsanalyse. Dadurch können komplexe Fragestellungen analysiert und berechnet werden. Die in dieser Arbeit vorgestellten Modelle wurden mit dem Programm *AMOS (Analysis Of Moment Structures)* in der Version 22 erstellt. Im nachfolgend dargestellten Modell, welches nur zur Erklärung dient, ist ersichtlich, welche Werte an welcher Stelle in den Modellen zu entnehmen sind.

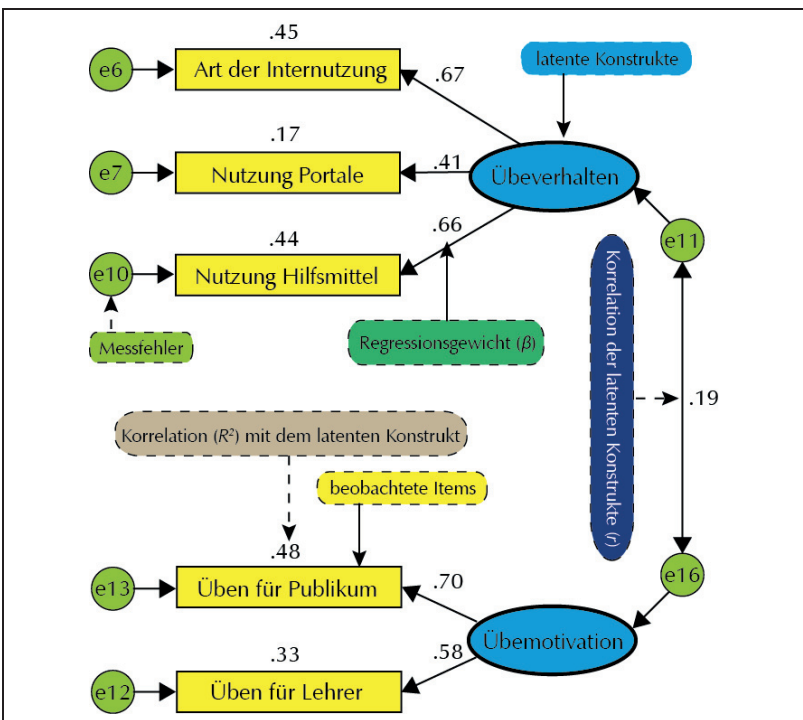


Abb. 25: Erläuterung der Pfad- und Strukturgleichungsmodelle

XII. Register

A

Abad, Francisco José •242
Abrami, Philip C. •253
Ackeren, Isabell van •89
Allison, Paul David •238, 239, 240
Altenmüller, Eckart •24, 97
Altmann, Erik M. •30
Amabile, Teresa M. •258
Appen, Ralf von •35, 54
Arbuckle, James L. •240
Ashley, Richard •30
Auer, Leopold •97

B

Bach, Johann Sebastian •63
Backhaus, Klaus •190
Baddeley, Alan D. •97
Bahrack, Harry P. •53
Bailey, Michael •70, 98, 99
Ball, Laura C. •28
Baltes-Götz, Bernhard •240
Barry, Nancy H. •24, 70, 98, 204, 227, 252
Bastian, Hans Günther •70, 75, 248
Beaudoin, Paul E. •232
Beethoven, Ludwig van •64
Behne, Klaus-Ernst •62, 73, 75
Bergman Nutley, Sissela •30, 50
Bernardi, Nicolò Francesco •46, 256
Billroth, Theodor •64
Bisle, Christine •254
Bloom, Benjamin Samuel •59
Blumentritt, Lena •89

Bollen, Kenneth A. •240, 241
Bollnow, Otto Friedrich •27
Book, William F. •37
Bortz, Jürgen •182
Brändström, Sture •70
Brokaw, John Parkinson •58
Brunner, Jerome Seamour •95
Bryan, William Lowe •35, 36
Bullerjahn, Claudia •10, 12, 18, 60, 61, 79,
107, 109, 127, 227, 228, 229, 254

C

Caramelli, Paulo •50
Cayari, Christopher •112, 223, 252, 253
Cayne, Bernard S. •24
Chase, William G. •52
Costa, Paul T. •131
Costello, Anna B. •140
Creech, Andrea •49, 127
Csikszentmihalyi, Mihaly •45, 58

D

da Vinci, Leonardo •41
Damian, Rodica Ioana •28
Darki, Fahimeh •30, 50
Davidson, Jane W. •57, 66, 110, 231
Day, Christopher •242
Dealey, William L. •37
Deci, Edward L. •258
Degé, Franziska •64, 65
Detel, Wolfgang •31
Döring, Nicola •182

Dvorak, August •37

E

Eckert, Hartwig •27

Engeström, Yrjö •101

Erichson, Bernd •190

Ericsson, Karl Anders •19, 31, 32, 35, 37, 38,
39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 59, 63, 71, 72, 75, 76,
77, 78, 83, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
101, 102, 104, 109, 111, 113, 127, 133,
171, 203, 204, 222, 234, 247, 248, 251

Eriksson, Helene •74

Ernst, Anselm •25, 26, 63, 64, 81, 82, 83,
234, 252

Evans, Paul •73, 74

F

Ferrando, Pere J. •241, 242

Folkard, Simon •96

Ford, Gertrude Catherine •37

Friedmann, Jan •35

Furuya, Shinichi •40

Füser, Martin •112, 113

G

Galton, Sir Francis •35, 36, 53

Gardner, Howard •69

Garret, David •58

Gellrich, Martin •23, 27, 62, 70, 71, 72, 73,
104, 127

Gembris, Heiner •28, 54, 55, 57, 66, 75, 76,
91, 92, 108, 109, 231

Genovese, Elizabeth D. •97

Gerrig, Richard J. •76

Graf, Ralf •76

Graham, John W. •239

Green, Lucy •9, 112, 223, 228, 250

Groussard, Mathilde •40, 41, 96

Gustin, William C. •53

H

Hall, Lynda K. •53

Hallam, Susan •10, 17, 24, 25, 28, 48, 49,
58, 60, 69, 70, 71, 77, 78, 80, 90, 92, 93,
98, 102, 127, 204, 222, 226, 227, 230,
234, 235, 246, 252

Hambrick, David Z. •29, 30

Hanslick, Eduard

– *Vom musikalisch Schönen* •64

Harmat, László •74

Harnischmacher, Christian •23, 26, 60, 69,
70, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 99, 204, 226,
233, 234, 246

Harter, Noble •35, 36

Hattie, John •223

Hayes, John R. •52, 95

Heckhausen, Heinz •68, 69

Heckhausen, Jutta •68, 69

Heller, Katharina •10, 109, 127

Hemming, Jan •30, 31, 34, 35, 54, 106, 134,
229, 252

Herold, Anja •27, 46, 47, 78, 79, 83, 112,
228, 229, 251, 252, 254

Herrmann, Johannes •239

Herzberg, Martin •120

Höltzel, Michael •91, 92, 108

Howe, Michael J. A. •58, 70, 71, 72, 110

Huebner, Mathias •89

I

Izquierdo, Isabel •242

J

Jabusch, Hans-Christian •46, 256

Jackson, Michael •58

Johansen, Guro Gravem •82, 100, 101, 254
 Jørgensen, Harald •10, 17, 82, 91, 92, 99,
 109, 204, 246, 254

K

Kaczmarek, Stella •17, 20, 29, 32
 Kalinowski, Anthony G. •53
 Kaminski, Gerhard •94
 Keilhauer, Jan •100
 Keller, Fred S. •36
 Kersting, Franz-Werner •88
 Khalil, Safia •30, 127
 Kießling, Matthias •100, 106, 232
 Kingston, Alison •242
 Kirschner, Tony •120, 133
 Kitson, Harry D. •37
 Kleinen, Günter •18, 28, 33, 34, 35, 54, 61,
 64, 78, 112, 228, 230, 235
 Klingberg, Torkel •30, 50
 Klinkner, Martin •89
 Ko, James •242
 Köbbing, Martin •112, 113
 Kopiez, Reinhard •15, 18, 19, 25, 27, 29, 50,
 91, 92, 104, 109, 257
 Krampe, Ralph Th. •19, 35, 39, 41, 43, 44,
 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
 59, 63, 71, 75, 76, 93, 94, 95, 96, 97,
 101, 102, 104, 109, 111, 127, 133, 171,
 203, 204, 222, 234, 247, 248, 251
 Kraus, Nina •30
 Kristensen, Flemming •57, 58
 Krogus, Nikolai •52
 Kruse, Nathan B. •100, 232
 Kühn, Svenja Mareike •89

L

Lai, Katie •223, 232
 Lai, Qin •97
 Landeau, Brigitte •40, 41, 96

Lange, Patricia G. •61
 Laver, John •27
 Lee, Timothy D. •97
 Lehmann, Andreas C. •10, 15, 17, 18, 19,
 29, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 49, 50, 57, 58,
 69, 71, 73, 74, 75, 91, 104, 110, 111,
 119, 257
 Lischewski, Julia •235
 Longman, D. J. A. •97
 Lorenzo Seva, Urbano •242
 Lothwesen, Kai Stefan •106
 Loureiro, Maurício Alves •50
 Lüdtke, Hartmut •65, 151, 231

M

Macnamara, Brooke N. •29
 Mahlert, Ulrich •23, 26, 223
 Mantel, Gerhard •157
 Manturzevska, Maria •56
 Marcus, Jan •89
 Marek, Roman •33
 Marx, Tobias •120, 133
 Maslow, Abraham H. •76
 Mayer, Reinhard •94
 McCoy, Scott •253
 McCrae, Robert R. •131
 McPherson, Gary E. •70, 73, 74, 98, 99
 Mercer, Andrew •232
 Merrick, Nellie L. •37
 Miksza, Peter •10
 Monk, Timothy •96
 Monsaas, Judith A. •53
 Moosbrugger, Helfried •140
 Mühlhaus, Daniel •141, 238, 239, 240
 Murray, Penelope •35

N

Nagata, Noriko •40

Nakamura, Ayumi •40
 Neuber, Nils •89
 Neumann, Peter •65, 151, 231
 Nielsen, Siw G. •82, 254
 Niketta, Reiner •113
 Norvell, Lee •37

O

O'Neill, Susan A. •57, 60, 64, 70, 76, 77, 93,
 104, 204, 227, 230, 233, 252
 Obschonka, Martin •28
 Oerter, Rolf •43, 46, 62
 Olea, Julio •242
 Osborne, Jason W. •140
 Osterwold, Matthias •70, 71
 Oswald, Frederick L. •29, 30

P

Paganini, Niccolò •37
 Pape, Winfried •62, 63, 66, 67, 227, 228
 Parbery-Clark, Alexandra •30
 Pickert, Dietmar •58, 66, 67, 107, 226
 Platz, Friedrich •29, 30
 Plinke, Wulff •190
 Plomin, Robert •54

R

Raithel, Jürgen •138
 Raskin, Evelyn •53
 Rathunde, Kevin •58
 Rauschenbach, Thomas •89
 Reed, G. S. •25, 67, 102, 223
 Regan, Elaine •242
 Reh, Hans-Joachim •15
 Richter, Christoph •27
 Rinta, Tiija •25, 48, 49, 222
 Rodrigues, Ana Carolina •50

Rost, Detlef H. •33, 34
 Roth, Barbara •68, 84, 104, 127, 222
 Rothkopf, Ernst Z. •97, 98
 Rubin-Rabson, Grace •70, 77
 Ruoff, Bernd Alexander •94
 Ryan, Richard M. •258

S

Sammons, Pam •242
 Schellenberg, E. Glenn •30, 127
 Schermelleh-Engel, Karin •140
 Scheuer, Walter •67, 127, 228
 Schlemminger, Anja •106
 Schmalt, Hans-Dieter •68, 69
 Schmidt, Werner •89
 Schorb, Bernd •100, 106, 232
 Schories, Alexander •46, 256
 Schulz, Jörg •70, 71
 Schümer, Dirk •41
 Schwarzer, Gudrun •64, 65
 Seashore, Carl E. •64, 97, 98
 Shea, Charles H. •97, 98, 102, 222, 230
 Simon, Herbert A. •52
 Simonton, Dean Keith •28
 Sinclair, Kenneth E. •70, 98, 99
 Sloboda, John A. •58, 70, 71, 75, 110, 119
 Smith, Hope Munro •100, 232
 Smith, Stephen M. •97, 98
 Sokolowski, Kurt •68, 69
 Sommerfeld, Jörg •135
 Sosniak, Lauren A. •57, 58, 91, 93
 Sparfeldt, Jörn R. •33, 34
 Sperti, J. •58
 Stein, Reinhard •254
 Stern, Elsbeth •35
 Sternberg, Robert J. •69, 109, 110
 Strait, Dana L. •30
 Swaminathan, Swathi •30, 127

Switlick, Bettina •60, 61, 79, 107, 227, 228,
229, 254

T

Tesch-Römer, Clemens •19, 35, 39, 41, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 59, 63, 71, 75, 76, 93, 94, 95, 96, 97,
101, 102, 104, 109, 111, 127, 133, 171,
203, 204, 234, 247, 248, 251

Theorell, Töres •74

Thompson, Lee A. •54

Thorndike, Edward Lee •35, 36, 37

Tschaikowski, Pjotr Iljitsch •37

U

Ullén, Fredrik •74

Upitis, Rena •253

V

Van der Kloot, Wilhelm A. •241

Van Prooijen, Jan-Wilhelm •241

Varela, Wynnypaul •253

Varvarigou, Maria •25, 48, 49, 127, 222

Veblen, Kari K. •100, 232

Viader, Fausto •40, 41, 96

Volke, Eva •113

von Georgi, Richard •10, 18, 106, 109, 127,
129, 189

W

Wagner, Christoph •41

Wallingford, R. •53

Weiber, Rolf •141, 238, 239, 240

Whalen, Samuel •58

Wiesigel, Jochen •89

Winner, Ellen •69, 76

Wissner, Georg •10, 11, 15, 18, 19, 20, 25,
43, 60, 66, 77, 93, 100, 102, 105, 107,
109, 112, 133, 134, 147, 156, 157, 164,
204, 223, 230, 248

– *Konzepte zum Üben am Instrument –
kritisch hinterfragt* •18

Wolf, Anna •29

Wolters, Gerhard •254

Woody, Robert H. •119

Wright, David L. •97, 98, 102, 222, 230

Wulf, Gabriele •97, 98, 102, 222, 230

Würfel, Maren •100, 106, 232

Z

Zimbardo, Philip G. •76

XIII. Anhang

Abbildungen

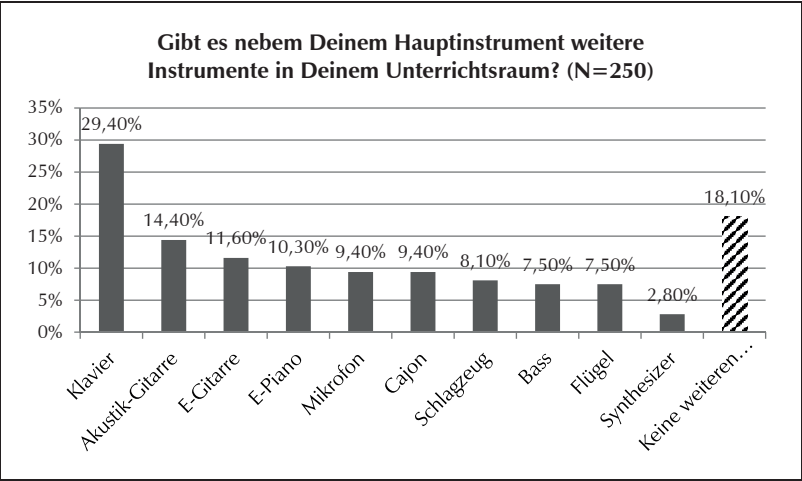


Abb. 26: Verfügbare Instrumente im Unterrichtsraum

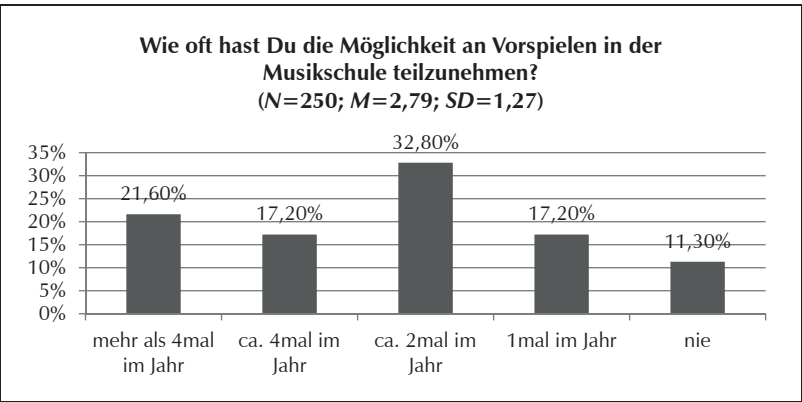


Abb. 27: Häufigkeit der Möglichkeit zur Vorspielteilnahme

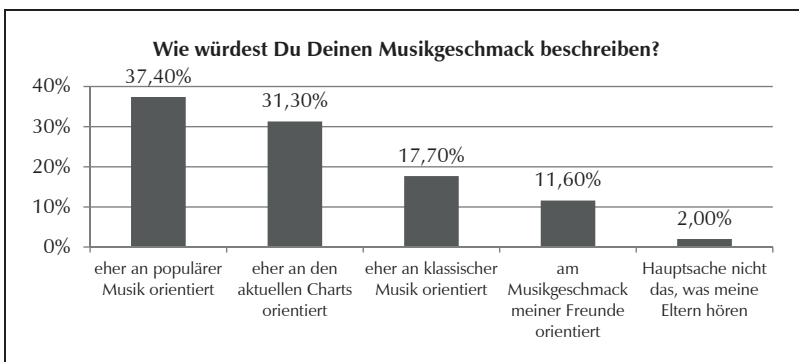


Abb. 28: Beschreibung des eigenen Musikgeschmacks

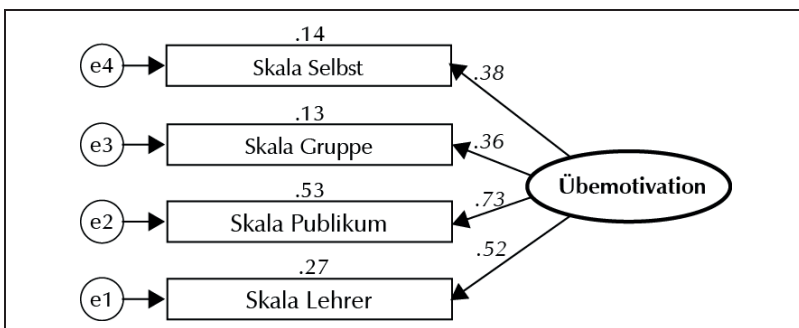


Abb. 29: Messmodell der Übermotivation (Übervationsfragebogen [ÜMF])

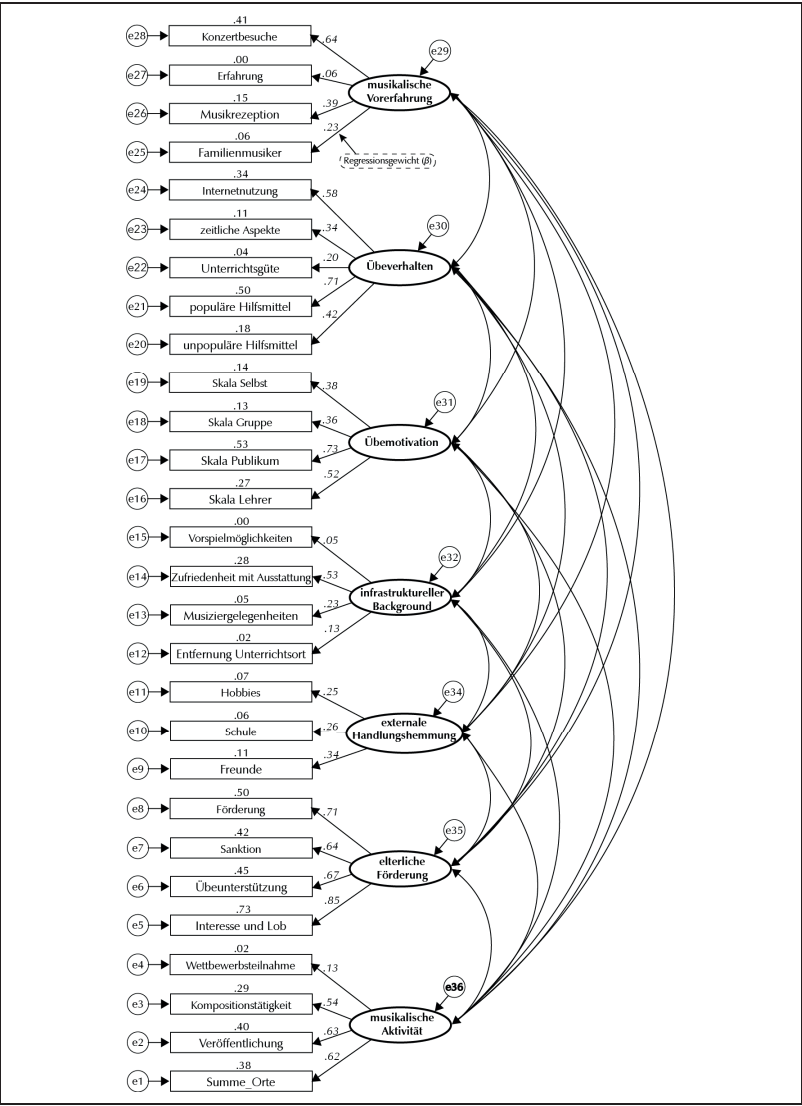


Abb. 30: Gesamtmodell unter Einbezug aller latenten Konstrukte

Tabellen

Tab. 37: Aufteilung der Stichprobe nach Hauptinstrumenten

Was ist Dein Hauptinstrument?	Häufigkeit der Nennungen
Klavier/Flügel	68
Querflöte	26
Konzertgitarre	26
E-Gitarre/Westerngitarre	21
Violine	14
Klarinette	12
Saxophon	12
Blockflöte	9
Gesang	8
Cello	7
Akkordeon	7
Trompete	7
Schlagzeug	6
E-Bass	5
Fagott/Fagottino	5
Horn	4
Posaune	3
Keyboard	3
Harfe	2
Orgel	2
Bratsche	1
Kontrabass	1
Oboe	1
Gesamtsumme	250

Tab. 38: Prozentuale Verteilung der Instrumentengruppen nach Familienmitglied

(N = 250) Angaben in %	Vater	Mutter	Bruder	Schwester	Verwandte	Gesamt Instr.- Gruppe
Zupfinstrumente	10,3	4,1	9,7	4,9	8,7	37,7
Tasteninstrumente	8,8	17,2	4,3	9,4	9,7	49,4
Streichinstrumente	2,5	3,4	3,8	5,1	1,8	16,6
Blasinstrumente	6,9	10,9	12,4	17,1	12,8	60,1
Schlagzeug	1,3	–	5,3	–	0,3	6,9
Gesang	1,6	6,6	0,9	3,4	8,1	20,6
Gesamt Familienmitglieder	31,4	42,2	36,4	39,9	41,4	

Tab. 39: Elterliche Musikpräferenz

Präferierte Musikgenre	%
Klassische Musik	26,3
Soul, R&B, Jazz	11,3
Electronic	5,0
Rock/Metal/Punk	10,6
Pop/Rock	30,0
Religiös	7,8
Filmmusik/Schlager	9,1

Tab. 40: Geschwisterliche Musikpräferenz

Präferierte Musikgenre	%
Klassik	17,5
Hardrock	18,1
Electronic	15,0
Religiös	9,0
Pop/Rock	46,6

Tab. 41: Musikpräferenz der Freunde

Präferierte Musikgenre	%
Rock orientiert	33,1
Klassik-Religiös	20,0
Pop, R&B, Electronic	46,6

Tab. 42: Konzertbesuche aufgeteilt nach Klassik und Pop

Wann hast Du zuletzt ein Konzert besucht?		
	klassisch %	populär %
innerhalb der letzten zwei Monate	32,8	18,1
innerhalb der letzten sechs Monate	19,7	19,4
innerhalb des letzten Jahres	14,1	12,2
innerhalb der letzten zwei Jahre	8,1	10,3
vor mehr als zwei Jahren	9,1	10,9
noch nie	15,3	25,6

Tab. 43: Zugängliche Instrumente in der Kindheit

Instrument (N = 155)	%
Klavier	18,4
Gitarre	5,6
Flöte	3,4
Schlagwerk	1,3
Blasinstrument	0,6
Klavier + Flöte	4,7
Klavier + Gitarre + Flöte	2,2
Klavier + Flöte + Schlagwerk	2,2
Klavier + Flöte + Blasinstrument	0,9
Klavier + Gitarre + Flöte + Schlagzeug	0,9
Klavier + Gitarre	5,9
Klavier + Schlagwerk	1,6
Klavier + Gitarre + Flöte + Schlagzeug	1,3
Klavier + Flöte + Schlagzeug + Streicher	0,3
Klavier + Gitarre + Schlagzeug + Blasinstrumente	0,9
Gitarre + Flöte	1,3
Flöte + Schlagwerk	1,9
Gitarre + Streicher	0,9
Klavier + Gitarre + Flöte + Streicher	0,3

Klavier + Streicher + Blasinstrumente	0,6
Klavier + Gitarre + Blasinstrumente	0,6
Gitarre + Schlagwerk	0,3
Klavier + Gitarre + Flöte + Blasinstrumente	3,4
Gitarre + Flöte + Schlagzeug	0,9
Klavier + Gitarre + Schlagzeug	0,9

Tab. 44: Nutzungsgründe für Online-Portale beim Üben

Wofür nutzt Du die Online-Portale beim Üben? (N = 250)							
Nutzungsgrund	sehr oft	4	3	2	nie	M	SD
Stücke vorab anhören	27,2	24,3	10,2	10,6	20,8	3,40	1,55
neue Stücke finden	20,8	20,4	14,5	11,8	32,5	2,85	1,56
andere Interpretation anhören	15,7	23,9	16,1	11,0	33,3	2,78	1,51
kostenlos Noten besorgen	16,9	14,1	14,9	14,9	39,2	2,55	1,53
Anregung für eigene Interpretation	11,4	17,6	18,4	13,7	38,8	2,49	1,44
Lernvideos anschauen	12,9	12,5	12,2	13,7	48,6	2,27	1,49
als Playalong	12,6	11,9	11,9	17,0	46,6	2,27	1,46

Tab. 45: Nutzungshäufigkeit verschiedener Lernmedien beim Üben

Medien	sehr oft	4	3	2	nie	M	SD
Lehrbücher	44,3	17,4	15,8	8,7	13,8	3,70	1,45
CD	17,4	22,1	18,6	11,5	30,4	2,85	1,50
Playalongs	8,3	8,3	12,6	14,2	56,5	1,98	1,33
Notationssoftware	7,1	12,3	13,0	7,1	60,5	1,98	1,37
DVD	4,0	4,8	7,5	11,9	71,8	1,57	1,08
Radio	1,6	6,3	8,7	9,5	73,8	1,52	1,00
Zeitschriften	2,0	3,6	6,0	11,9	76,6	1,42	0,90

Tab. 46: Im Unterricht eingesetzte Medien

Medien im Unterricht	sehr oft	4	3	2	nie	<i>M</i>	<i>SD</i>
Werden Bücher im Unterricht genutzt?	18,2	17,0	10,3	10,3	44,3	2,55	1,60
Empfiehl Dir Dein Lehrer gezielt bestimmte Medien?	11,5	15,8	15,8	27,3	29,6	2,52	1,36
Werden CDs im Unterricht genutzt?	14,3	15,1	12,4	10,8	47,4	2,38	1,54
Werden <i>YouTube</i> und andere Portale im Unterricht genutzt?	5,5	12,6	8,3	6,3	67,2	1,83	1,32
Wird das Internet (außerhalb der Videoportale) im Unterricht genutzt?	3,6	6,4	4,8	7,6	77,7	1,51	1,08
Werden DVDs im Unterricht genutzt?	2,8	2,8	4,0	8,0	82,5	1,35	0,90
Werden Zeitschriften im Unterricht genutzt?	1,6	1,2	5,2	9,2	82,9	1,29	0,76

Tab. 47: Deskription der Einzelitems des Übemotivationsfragebogens

		Deskriptive Auswertung der Einzelitems des Übemotivationsfrage- bogens (Angaben in %)	trifft gar nicht zu	2	3	4	trifft voll zu	M	SD
Skala: Selbst	1	weil es mir besonders wichtig ist, meine technischen Fähigkeiten am Instrument zu verbessern.	4,7	10,2	8,4	44,2	32,6	3,90	1,11
	5	weil es mir besonders wichtig ist, meinen musikalischen Ideenreichtum verbessern zu können.	4,2	11,2	20,5	30,7	33,5	3,78	1,15
	9	weil es mir besonders wichtig ist, mich musikalisch ausdrücken zu können.	6,0	14,9	18,6	29,8	30,7	3,64	1,23
	13	weil ich glaube, mehr Spaß haben zu können, je besser ich spiele.	3,3	5,6	9,8	33,0	48,4	4,18	1,04
	17	weil es mir besonders wichtig ist, mein Repertoire erweitern zu können.	4,2	6,0	19,5	30,7	39,5	3,95	1,10
	21	weil ich den Klang meines Instruments/meines Equipments liebe.	5,1	4,2	13,5	33,0	44,2	4,07	1,01
	25	weil ich mein Instrument liebe und mich die Beschäftigung damit erfüllt.	3,3	7,5	19,2	31,8	38,3	3,94	1,08
	29	weil es mir besonders wichtig ist, mich in einem bestimmten Musikstil zu verbessern.	7,9	17,8	22,9	28,0	23,4	3,41	1,24
	33	weil es mir besonders wichtig ist, meinem eigenen Anspruch gerecht zu werden.	3,7	7,0	14,0	36,0	39,3	4,00	1,08
	37	weil es mir besonders wichtig ist, meine Kondition zu verbessern.	14,0	11,7	22,9	29,0	22,4	3,34	1,33

	41	weil es mir besonders wichtig ist, besser improvisieren zu können.	15,0	14,5	22,0	22,0	26,6	3,31	1,40
Skala: Gruppe	2	weil es mir besonders wichtig ist, meine Gruppe bei Konzerten nicht zu blamieren.	6,9	6,2	18,5	32,3	36,2	3,85	1,18
	6	weil ich mich für das musikalische Niveau der Gruppe verantwortlich fühle.	7,7	11,5	14,6	32,3	33,8	3,73	1,26
	10	weil ich mich für den Erfolg der Gruppe mitverantwortlich fühle.	4,6	3,8	11,5	39,2	40,8	4,08	1,05
	14	weil wir in der Gruppe gemeinsame Ziele haben.	3,1	3,8	13,1	30,8	49,2	4,19	1,01
	18	weil es mir besonders wichtig ist, mich bei Konzerten mit meiner Gruppe sicher zu fühlen.	3,1	5,4	10,0	29,2	52,3	4,22	1,04
	22	weil es mir besonders wichtig ist, die Gruppe durch schlechtes Spiel nicht aufzuhalten.	6,2	8,5	13,8	30,8	40,8	3,92	1,20
	26	weil es mir besonders wichtig ist, bei Konzerten mit meiner Gruppe Spaß zu haben.	2,3	6,2	10,0	20,0	61,5	4,32	1,04
	30	weil es mir besonders wichtig ist, durch gutes Spiel mehr Einfluss auf die musikalische Arbeit der Gruppe zu haben.	3,1	11,5	28,5	29,2	27,7	3,67	1,01
	34	weil es mir besonders wichtig ist, durch Sicherheit beim Spielen dem Geschehen in der Gruppe viel Aufmerksamkeit schenken zu können.	7,7	13,8	29,2	30,0	19,2	3,39	1,17

	38	weil es mir besonders wichtig ist, Problemstellen der letzten Probe zu bewältigen.	10,0	5,4	13,8	43,1	27,7	3,73	1,21
	42	weil es mich auf der Bühne unter Stress setzt, wenn ich nicht gut vorbereitet bin.	17,8	16,4	16,8	21,5	27,6	3,25	1,46
Skala: Publikum	3	weil es mir besonders wichtig ist, in der Öffentlichkeit bekannt zu werden.	40,5	23,3	18,1	9,3	8,8	2,23	1,31
	7	weil es mir besonders wichtig ist, meine Gruppenmitglieder zu beeindrucken.	13,1	33,8	32,3	12,3	8,5	2,69	1,11
	11	weil es mir besonders wichtig ist, viele Konzerte zu spielen.	26,0	21,4	25,1	16,7	10,7	2,65	1,32
	15	weil es mir besonders wichtig ist, mit meinem Programm in fremden Städten/Ländern aufzutreten.	50,7	20,5	13,5	8,4	7,0	2,00	1,27
	19	weil es mir besonders wichtig ist, Lob und Anerkennung zu bekommen.	10,2	20,0	27,4	29,3	13,0	3,15	1,19
	23	weil mich das Spielen vor größerem Publikum besonders reizt.	27,0	22,3	16,7	19,5	14,4	2,72	1,42
	27	weil es mir besonders wichtig ist, die Zuhörer nicht zu enttäuschen.	19,2	17,8	16,8	29,4	16,8	3,07	1,38
	31	weil es mir besonders wichtig ist, von meinen Freunden/Bekannten/Verwandten bewundert zu werden.	24,3	25,2	19,6	20,6	10,3	2,67	1,32
	35	weil es mir besonders wichtig ist, mehr Geld mit meiner Musik zu verdienen.	57,0	14,5	15,0	5,6	7,9	1,93	1,29

	39	weil es mir besonders wichtig ist, vor den anderen stolz auf mich sein zu können.	15,4	25,4	27,7	20,8	10,8	2,86	1,23
	43	weil es mir besonders wichtig ist, Kritik an meinem Auftritt zu vermeiden.	19,6	18,7	21,0	25,7	15,0	2,98	1,36
Skala: Lehrer	4	weil es mir besonders wichtig ist, den Lehrer nicht zu enttäuschen.	17,7	22,8	23,3	28,8	7,4	2,86	1,23
	8	weil ich mich dem Lehrer gegenüber zum Üben verpflichtet fühle.	23,3	23,3	21,9	24,2	7,4	2,69	1,27
	12	weil es mir besonders wichtig ist, den Erwartungen des Lehrers gerecht zu werden.	20,9	27,0	19,5	25,1	7,4	2,71	1,26
	16	weil es mir besonders wichtig ist, kein schlechtes Gewissen vor dem Lehrer zu haben.	27,0	25,1	23,7	15,3	8,8	2,54	1,28
	20	weil ich Angst vor den Reaktionen des Lehrers habe.	55,8	17,7	17,2	5,6	3,7	1,84	1,13
	24	weil ich dem Lehrer imponieren möchte.	41,9	24,2	16,3	13,0	4,7	2,14	1,23
	28	weil es mir besonders wichtig ist, möglichst schnell möglichst viel von meinem Lehrer zu lernen.	13,1	16,8	21,0	28,0	21,0	3,27	1,32
	32	weil es mir besonders wichtig ist, dem Lehrer durch gutes Spiel eine Freude zu machen.	23,4	25,2	21,5	24,3	5,6	2,64	1,24
	36	um den teuren Unterricht optimal für mich zu nutzen.	24,3	17,3	24,8	23,8	9,8	2,78	1,32
	40	für den Unterricht.	21,0	22,0	28,5	19,2	9,3	2,74	1,25

	44	weil es mir besonders wichtig ist, besser vom Blatt spielen zu können.	11,7	14,5	22,9	23,4	27,6	3,41	1,34
--	----	--	------	------	------	------	------	------	------

Tab. 48: Wichtigkeit anderer Hobbies neben dem Instrumentalspiel

Hobby	viel wichtiger (5)	--- (4)	--- (3)	--- (2)	viel unwichtiger (1)	mache ich nicht	M	SD
Lesen	8,9 %	21,4 %	32,1 %	21,4 %	10,1 %	6,0 %	2,97	1,13
Tanzen	3,6 %	11,3 %	10,1 %	7,7 %	3,0 %	64,3 %	3,13	1,23
Zeichnen	4,2 %	7,7 %	16,1 %	8,3 %	13,1 %	50,6 %	2,63	1,27
Basteln	2,4 %	6,5 %	11,9 %	11,3 %	13,1 %	54,8 %	2,42	1,20
Schwimmen	2,4 %	6,5 %	19,0 %	14,9 %	12,5 %	44,6 %	2,48	1,10
Malen	3,6 %	5,4 %	17,9 %	7,7 %	11,3 %	54,2 %	2,61	1,20
Radfahren	1,8 %	5,4 %	28,6 %	24,4 %	12,5 %	27,4 %	2,44	0,95
Fitnessstudio	3,6 %	4,2 %	10,1 %	4,2 %	3,6 %	74,4 %	3,00	1,22
Karate/Judo	1,2 %	3,0 %	1,8 %	1,2 %	3,0 %	89,9 %	2,82	1,47
Leichtathletik	2,4 %	2,4 %	3,6 %	4,2 %	4,8 %	82,7 %	2,62	1,40
Basketball	-	2,4 %	4,8 %	1,8 %	4,8 %	86,3 %	2,35	1,15
Reiten	3,6 %	1,8 %	3,6 %	6,5 %	1,8 %	82,7 %	2,93	1,33
Fußball	1,2 %	1,2 %	5,4 %	6,0 %	5,4 %	81,0 %	2,31	1,15
anderer Sport	1,1 %	8,0 %	-	-	-	90,8 %	4,12	0,34
Handball	1,2 %	0,6 %	2,4 %	3,0 %	1,2 %	91,7 %	2,71	1,27
soziale Aktivitäten	4,6 %	2,9 %	-	-	-	92,5 %	4,62	0,51
PC	1,1 %	4,6 %	-	-	1,2 %	92,5 %	3,46	1,45
Pfadfinder	0,6 %	3,0 %	-	0,6 %	1,8 %	94,0 %	3,00	1,56
Rudern	-	-	1,2 %	1,8 %	2,4 %	94,6 %	1,78	0,83
anderes Instrument	0,6 %	-	-	1,7 %	-	97,7 %	4,25	0,50
Volleyball	-	-	-	1,7 %	-	98,3 %	4,00	0,00
Entspannung	-	1,1 %	-	-	-	98,9 %	4,00	0,00

Tab. 49: Häufigkeit der Störungen beim Üben nach Personengruppe

Wie oft stören Dich folgende Personen beim Üben? (N = 250)								
	sehr oft	4	3	2	nie	habe ich nicht	M	SD
Geschwister	7,4 %	13,5 %	19,6 %	19,6 %	28,2 %	11,7 %	2,46	1,31
Mutter	1,8 %	6,7 %	14,7 %	24,5 %	50,3 %	1,8 %	1,83	1,04
Vater	1,8 %	2,5 %	9,8 %	26,4 %	55,8 %	3,7 %	1,63	0,91
Freunde	1,2 %	3,7 %	12,9 %	27,6 %	53,4 %	1,2 %	1,70	0,92

Tab. 50: Band- oder Ensemblespiel außerhalb der Musikschule

Ja, ich spiele außerhalb der Musikschule in einer Band oder einem Ensemble und zwar:	
Band	18,3 %
Orchester	14,9 %
Blasmusikensemble/Musikverein	9,4 %
Chor	3,5 %
Familienensemble/Ensemble mit Freunden	3,0 %
Kammermusikensemble	3,0 %
Kein Spiel außerhalb der Musikschule	48,8 %

Tab. 51: Art der absolvierten Wettbewerbe

An welcher Art von Wettbewerb hast Du teilgenommen? (N = 250)	
Jugend musiziert	15,8 %
Klassik (anderer als Jugend musiziert)	3,6 %
Schulischer Wettbewerb	3,1 %
nicht spezifiziert	2,6 %
Bandwettbewerb	2,0 %
Vereinsprüfung	1,0 %
Musikschulwettbewerb	0,5 %
keine Wettbewerbsteilnahme	71,4 %

Tab. 52: Veröffentlichte Inhalte im Internet

Welche Inhalte veröffentlichst Du im Internet? (N = 17)	
Eigene Songs	92,9 %
gecoverte Songs	50,0 %
Tutorials	14,3 %
Spaßvideos	14,3 %
Kritik über andere Videos	14,3 %
Band Video-Blog	14,3 %
Filmmusik	7,1 %
Konzertmitschnitte	7,1 %

Tab. 53: Statistische Kennwerte des Messmodells des Übemotivationsfragebogens

<i>p</i>	CMIN/ DF	<i>df</i>	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.027	3,611	2	.889	.102	.030– .187	31,221 28,000	31,713 28,457
AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; <i>df</i> =degrees of freedom; <i>p</i> =probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation							

Tab. 54: Standardisierte Schätzwerte (β) der Variablen im finalen Modell des Übens im Gruppenvergleich

Standardisierte Schätzer			populär (N = 113)	klassisch (N = 30)	p
Nutzung Hilfsmittel	←	FÜV	.717	.977	.156
Nutzung Portale	←	FÜV	.407	.452	
Art der Internetnutzung	←	FÜV	.674	.586	
Üben für Lehrer	←	ÜMF	.502	.683	
Üben für Publikum	←	ÜMF	.740	1,061	
Vorspielmöglichkeiten	←	FiBEM	.808	.757	
zusammen musizieren	←	FiBEM	.761	.819	
Interesse & Lob	←	FEZEM	1,041	.810	
Übe-Unterstützung	←	FEZEM	.489	.592	
Förderung	←	FEZEM	.532	.818	

Tab. 55: Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich im finalen Modell des Übens

p	CMIN/ DF	df	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC Measurement weights Saturated Model	BCC Measurement weights Saturated Model
.007	1,483	64	.880	.059	.031– .082	226,884 260,000	276,154 276,514
AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; df=degrees of freedom; p=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation							

Tab. 56: Standardisierte Regressionsgewichte (β) der Itembeziehungen für Hypothese 7

			präferierte Stilrichtung		Gruppenvergleich
Standardisierte Regressionsgewichte (β)			populär	klassisch	$df = 12$ $\chi^2 = 25,164$ $p = .014$
Konzertbesuche	→	Art der Internetnutzung	.291	.749	
Konzertbesuche	→	Nutzung Hilfsmittel	.088	.011	
Konzertbesuche	→	Nutzung Portale	.100	.718	
Erfahrung	→	Art der Internetnutzung	-.103	-.379	
Erfahrung	→	Nutzung Hilfsmittel	-.030	-.002	
Erfahrung	→	Nutzung Portale	-.085	-.112	
Musikrezeption	→	Art der Internetnutzung	.683	1.113	
Musikrezeption	→	Nutzung Hilfsmittel	.086	.012	
Musikrezeption	→	Nutzung Portale	.674	.565	
Familienmusiker	→	Art der Internetnutzung	.592	.079	
Familienmusiker	→	Nutzung Hilfsmittel	.113	-.010	
Familienmusiker	→	Nutzung Portale	.238	-.011	

Tab. 57: Standardisierte Regressionsgewichte (β) der Itembeziehungen im Pfadmodell der Hypothese 9

			präferierte Stilrichtung	
Standardisierte Regressionsgewichte (β)			populär	klassisch
Schule	→	Art der Internetnutzung	-.125	.143
Schule	→	Zeitliche Aspekte	.003	.116
Schule	→	Unterrichtsgüte	-.149	-.230
Schule	→	Nutzung Portale	-.087	.303
Schule	→	Nutzung Hilfsmittel	-.193	.064
Hobbies	→	Art der Internetnutzung	.153	.033
Hobbies	→	Zeitliche Aspekte	-.074	-.111
Hobbies	→	Unterrichtsgüte	.003	-.444
Hobbies	→	Nutzung Portale	.077	.459
Hobbies	→	Nutzung Hilfsmittel	-.002	.289
Freunde	→	Art der Internetnutzung	.495	.452
Freunde	→	Zeitliche Aspekte	-.290	-.063
Freunde	→	Unterrichtsgüte	.036	-.156
Freunde	→	Nutzung Portale	.387	.346
Freunde	→	Nutzung Hilfsmittel	.368	.598

Tab. 58: Modellwerte Gruppenvergleich für das finale Modell

Standardisierte Schätzer			populär (N = 113)	klassisch (N = 30)	p
Nutzung Portale	→	Übeverhalten	.717	.977	.156
Nutzung Hilfsmittel	→	Übeverhalten	.407	.452	
Art der Internetnutzung	→	Übeverhalten	.674	.586	
Üben für Publikum	→	Übemotivation	.502	.683	
Üben für Lehrer	→	Übemotivation	.740	1.061	
Vorspielmöglichkeiten	→	Musiziermöglichkeiten	.808	.757	
zusammen musizieren	→	Musiziermöglichkeiten	.761	.819	
Interesse und Lob	→	Elterliche Unterstüt- zung	1.041	.810	
Übeunterstützung	→	Elterliche Unter- stützung	.489	.592	
Förderung	→	Elterliche Unter- stützung	.532	.818	

Tab. 59: Statistische Kennwerte für den Gruppenvergleich des finalen Modells

p	CMIN/ DF	df	CFI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	AIC	BCC
						Default Model Saturated Model	Default Model Saturated Model
.007	1,483	64	.880	.059	.031– .082	226,884 260,000	276,154 276,154
AIC=Akaike information criterion; BCC=Brown-Cudeck criterion; CFI=comparative fit index; CI=confidence interval; CMIN=chi-square goodness of fit; df=degrees of freedom; p=probability level; RMSEA=root-mean-square error of approximation							

Tab. 60: *t*-Testung nominale Präferenzzuordnung und neue Skala der Musikpräferenz

	<i>M/SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i> = 141)	<i>p</i>	95 % CI		<i>d</i>
				UG	OG	
Skala der Musikpräferenz Items (z-standardisiert) <ul style="list-style-type: none"> • Hauptinstrumentengruppe • letzter Konzertbesuch populär • letzter Konzertbesuch klassisch • nominale Musikpräferenz • musizierte Musik 	P-Schüler: <i>M</i> = 14,73 <i>SD</i> = 3,61 K-Schüler: <i>M</i> = 10,09 <i>SD</i> = 3,20	6,412	<.001	-6,09	-3,22	1,317
<i>M</i> =Mittelwert; <i>SD</i> =Standardabweichung; <i>t</i> =Prüfwert des <i>t</i> -Tests; <i>df</i> =Freiheitsgrade; <i>p</i> =Signifikanzniveau; 95 % CI=95 % Konfidenzintervall der Differenz (UG = Untere Grenze; OG = obere Grenze); <i>d</i> =Effektstärke Cohens <i>d</i>						

Fragebogen

A. Fragen zur musikalischen Vorerfahrung (FmV)

In diesem Fragebogenteil geht es um die Erfahrungen, die Du bereits mit Musik und Instrumenten gemacht hast. Dabei interessieren auch die Erfahrungen, die Du bereits gemacht hast, bevor Du mit dem Instrumentalunterricht begonnen hast.

Wir beginnen mit einigen Fragen darüber, wer in Deiner Familie außer Dir noch ein Instrument spielt

1. Spielt in Deiner Familie sonst noch jemand ein Instrument und wenn ja welches? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vater: _____ | <input type="checkbox"/> Schwester: _____ |
| <input type="checkbox"/> Mutter: _____ | <input type="checkbox"/> andere Verwandte: _____ |
| <input type="checkbox"/> Bruder: _____ | |

2. Gibt es sonst in Deiner Familie, Verwandtschaft, Freundeskreis jemanden, der ein Vorbild am Instrument für Dich ist?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, und zwar:
Person: _____ Instrument: _____

3. Gibt es jemanden außerhalb Deiner Familie, Verwandtschaft, Freundeskreis (öffentliche Personen, Stars etc.), der für Dich ein Vorbild am Instrument ist?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, und zwar:
Person: _____ Instrument: _____

4. Gab es einen bestimmten Moment, der Dich darauf gebracht hat ein Instrument zu erlernen? (musikalische Schlüsselerlebnisse)

5. Welche Musik hören Deine Eltern? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Alternative |
| <input type="checkbox"/> Pop | <input type="checkbox"/> Romantik |
| <input type="checkbox"/> Klassische Musik | <input type="checkbox"/> Barock |
| <input type="checkbox"/> Neue Musik | <input type="checkbox"/> Chormusik |
| <input type="checkbox"/> Filmmusik | <input type="checkbox"/> Gospel |
| <input type="checkbox"/> Schlager | <input type="checkbox"/> Religiöse Musik |
| <input type="checkbox"/> Metal | <input type="checkbox"/> sonstige: _____ |
| <input type="checkbox"/> Indie | <input type="checkbox"/> das weiß ich nicht |

6. Welche Musik hören Deine Geschwister? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Alternative |
| <input type="checkbox"/> Pop | <input type="checkbox"/> Romantik |
| <input type="checkbox"/> Klassische Musik | <input type="checkbox"/> Barock |
| <input type="checkbox"/> Neue Musik | <input type="checkbox"/> Chormusik |
| <input type="checkbox"/> Filmmusik | <input type="checkbox"/> Gospel |
| <input type="checkbox"/> Schlager | <input type="checkbox"/> Religiöse Musik |
| <input type="checkbox"/> Metal | <input type="checkbox"/> sonstige: _____ |
| <input type="checkbox"/> Indie | <input type="checkbox"/> das weiß ich nicht |

7. Welche Musik hören Deine Freunde? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Romantik |
| <input type="checkbox"/> Pop | <input type="checkbox"/> Barock |
| <input type="checkbox"/> Klassische Musik | <input type="checkbox"/> Chormusik |
| <input type="checkbox"/> Neue Musik | <input type="checkbox"/> Gospel |
| <input type="checkbox"/> Filmmusik | <input type="checkbox"/> Religiöse Musik |
| <input type="checkbox"/> Schlager | <input type="checkbox"/> sonstige: _____ |
| <input type="checkbox"/> Metal | <input type="checkbox"/> das weiß ich nicht |
| <input type="checkbox"/> Indie | |
| <input type="checkbox"/> Alternative | |

Im nächsten Abschnitt geht es um die Erfahrungen, die Du vor dem Erlernen Deines Hauptinstrumentes mit Musik gemacht hast, und um die Erfahrungen, die Du aktuell neben dem Üben mit Musik ganz allgemein machst.

8. Hast Du bereits vor Deinem Instrumentalunterricht andere Angebote in einer Musikschule besucht?

- ☐ musikalische Früherziehung
- ☐ Orientierungskurs
- ☐ Mutter-Kind Kurs
- ☐ Musiknest
- ☐ Instrumentenkarussell
- ☐ Sonstige: _____

	Sehr oft				Nie
9. Hast Du in der Zeit vor dem Erlernen Deines Instrumentes häufiger Konzerte besucht?					
10. Besuchst Du aktuell regelmäßig Konzerte?					

11. In welchem Alter hast Du zum ersten Mal ein Konzert besucht?
mit _____ Jahren

12. Wann hast Du zuletzt ein Konzert besucht?	Innerhalb der letzten 2 Monate	Innerhalb der letzten 6 Monate	Innerhalb des letzten Jahres	Innerhalb der letzten 2 Jahre	Vor mehr als zwei Jahren	Noch nie
Klassisches Konzert						
Rock/Pop-Konzert						

	Sehr oft					Nie
13. Hörst Du regelmäßig Musik alleine?						
14. Hörst Du regelmäßig Musik mit Freunden?						
15. Hörst Du regelmäßig Musik mit Deinen Geschwistern?						
16. Hörst Du regelmäßig Musik mit Deinen Eltern?						
17. Schaust Du Dir regelmäßig Musikvideos im Internet an?						
18. Schaust Du regelmäßig Musiksendungen/Kanäle im Fernsehen?						

Nun folgen einige Fragen darüber, ob Deine Erfahrungen mit der Musik von anderen Menschen gefördert werden.

	Sehr oft				Nie
19. Bekommst Du aus Deinem Umfeld Anregungen zum Musizieren? (Neue Stücke, Techniken, Tipps zum Üben etc.)?					

19.1. Wenn Ja, von wem erhältst Du Anregungen? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)

- ☐ meiner Mutter
☐ meinem Vater
☐ meinen Geschwistern
☐ anderen Verwandten

- ☐ meinen Freunden
☐ Sonstigen: _____

20. Gab es bei Dir zu Hause (ein) frei zugängliche(s) Instrument(e), bevor Du Dein Instrument bekommen hast?

- ☐ Ja ☐ Nein

20.1. Wenn ja, welche(s) Instrument(e)?:

21. Wann hattest Du zuletzt das Fach Musik in der Schule?

- ☐ Ich habe zurzeit Musikunterricht
- ☐ Ich hatte zuletzt Musik in der Schule in der ____ Klasse

	Sehr oft				Nie
22. Gibst Du das Fach Musik in der Schule Impulse für Dein eigenes Musizieren?					

23. Hast Du in der Schule an einem JeKi-Kurs teilgenommen? (Klassenmusikzieren in der Grundschule)

- ☐ Ja
- ☐ Nein

24. Hast Du in der Schule eine Klasse mit erweitertem Musikunterricht besucht (Musikklasse) oder bist Du aktuell in einer solchen Klasse?

- ☐ Ich war in einer Musikklasse
- ☐ Ich bin aktuell in einer Musikklasse
- ☐ Nein

Zum Abschluss dieses Teils noch ein paar allgemeine Fragen zum Thema »musikalische Vorerfahrung«

25. Seit wie vielen Jahren spielst Du Dein Hauptinstrument (Jahre/Monate)?

_____Jahren _____Monate

26. Seit wie vielen Jahren nimmst Du Unterricht auf Deinem Hauptinstrument?

_____Jahren _____Monate

	Sehr oft				Nie
27. Wie oft wird bei Dir zu Hause gemeinsam gesungen?					
28. Wie oft wird bei Dir zu Hause gemeinsam musiziert?					

29. Hier kannst Du weitere Dinge eintragen, die Du zum Thema »Vorerfahrung mit Musik« noch loswerden möchtest.

B. Fragen zum Übeverhalten (FÜV)

In diesem Teil des Fragebogens geht es um Dein Üben zu Hause und um einige Aspekte Deines Instrumentalunterrichts. Bitte mache die Angaben nur für Dein Hauptinstrument. Denke daran, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Der Fragebogen soll helfen, ein möglichst genaues Bild von den Übungsgewohnheiten jugendlicher Instrumentalschüler/innen zu bekommen – es geht nicht um eine Bewertung! Am Ende dieses Fragebogenteils hast Du die Möglichkeit, weitere Dinge zu notieren, die Dir zum Thema ›Üben und Unterricht‹ wichtig sind.

Wir beginnen mit einigen Fragen zum zeitlichen Ablauf des Übens und des Unterrichts.

1. An wie vielen Tagen in der Woche hast Du Unterricht?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 5 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 4 | |

2. Wie lange dauert Dein Unterricht jeweils?

- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 15 min | <input type="checkbox"/> 60 min |
| <input type="checkbox"/> 30 min | <input type="checkbox"/> andere Angabe: _____ min |
| <input type="checkbox"/> 45 min | |

	Sehr oft				Nie
3. Unterscheidest Du zwischen Üben und Spielen am Instrument?					

4. An wie vielen Tagen in der Woche übst Du im Durchschnitt an Deinem Hauptinstrument?

an _____ Tagen

5. Wie viele Minuten übst Du an diesen Tagen durchschnittlich an Deinem Hauptinstrument?

_____ Minuten

	Sehr oft				Nie
6. Machst Du gezielt Pausen beim Üben (z. B. um das Geübte sacken zu lassen und Dich zu entspannen; z. B. auch etwas trinken, eine rauchen etc.)?					

7. Falls Du Pausen machst, wie lang sind diese im Durchschnitt?

_____Minuten

Im zweiten Abschnitt dieses Fragebogens geht es um die Art und Weise, wie Du übst.

8. Übst Du mit Noten oder anderen Systemen (wie z. B. Zahlensystemen, Finger mit Nummern drüberschreiben, Tabulatur, Spielen nach Symbolen etc.)

- ☐ Noten
- ☐ beides
- ☐ andere Systeme
- ☐ Sonstiges: _____

9. Wie oft nutzt Du die folgenden Arten zum Üben?	Sehr oft				Nie
Die Stücke einfach von vorne nach hinten durchspielen					
erst alte, dann neue Stücke					
gezielt Fehlerstellen suchen und verbessern					
vor dem Üben das Stück im Kopf durchgehen					
schwierige Stellen langsam spielen					
Tempo- und Rhythmusveränderung					
erst neue, dann alte Stücke					
erst leicht, dann schwer					
erst schwer, dann leicht					
hier kannst Du weitere Arten eintragen					

10. Welche der folgenden Internetportale nutzt Du wie oft beim Üben?	Sehr oft				Nie
YouTube					
Clipfish					
MyVideo					
MySpace					
Facebook					
Vimeo					
DailyMotion					
Tape.tv					
MetaCafe					
hier kannst Du noch weitere Möglichkeiten angeben					

11. Wie oft nutzt Du diese Internetportale für folgende Zwecke?	Sehr oft				Nie
um mir die zu übenden Stücke/Songs im Original vorab anzuhören					
um mir andere Interpretationen anzuhören					
um mir Anregungen für eine eigene Interpretation zu holen					
um mir Lernvideos anzuschauen					
um mit den Aufnahmen mitspielen zu können					
um neue Stücke zu finden					
hier kannst Du noch weitere Möglichkeiten angeben					

12. Wie oft nutzt Du die folgenden Medien beim Üben?	Sehr oft				Nie
Radio					
Lehrbücher (Gitarren- oder Klavierschule etc.)					
CDs					
DVDs					
Playalongs					
Guitar Pro (oder andere Tabulatursoftware)					
andere Notationssoftware (Finale, Sibelius etc.)					
Zeitschriften					
hier kannst Du noch weitere Medien angeben					

13. Warum nutzt Du die angegebenen Medien beim Üben?	Sehr oft				Nie
um mir die zu übenden Stücke/Songs im Original vorab anzuhören					
um mir andere Interpretationen anzuhören					
um mir Anregungen für eine eigene Interpretation zu holen					
um mir Lernvideos anzuschauen					
um mit den Aufnahmen mitspielen zu können					
um neue Stücke zu finden					
hier kannst Du noch weitere Möglichkeiten angeben					

14. Auf welchen Geräten nutzt Du diese Medien? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ PC ☐ TV
☐ Laptop ☐ Stereoanlage
☐ Handy ☐ MP3 Player
☐ Tablet PC (z.B. I-Pad) ☐ Sonstiges: _____

15. Beschäftigst Du Dich neben dem Üben auch noch anderweitig mit Deinem Hauptinstrument?	Sehr oft				Nie
alte Stücke zum Spaß spielen					
Bücher oder Zeitschriften über das Instrument lesen					
im Internet nach Noten oder Zubehör für Dein Instrument schauen					
hier kannst Du weitere Möglichkeiten angeben					

15.1 Wenn ja, wie viele Stunden beschäftigst Du Dich damit durchschnittlich in einer Woche?

_____Stunden

	Sehr oft				Nie
16. Wie oft setzt Du Dir beim Üben ein konkretes Ziel?					

17. Benutzt Du beim Üben spezielle Methoden (z. B. mentales Üben, rotieren des Üben etc.) und wenn ja, welche?

- ☐ Nein
☐ Ich kenne solche Methoden gar nicht

☐ Ja, und zwar:

Methoden	Sehr oft				Nie

Zum Abschluss dieses Teils noch ein paar Fragen zu der Art und Weise, wie Dein Lehrer Dich unterrichtet.

	Sehr oft				Nie
18. Setzt Dein Lehrer Dir konkrete Ziele im Unterricht?					
19. Bespricht Dein Lehrer mit Dir WIE (nicht nur was) Du üben sollst?					
20. Empfiehlt Dir Dein Lehrer gezielt bestimmte Methoden zum Üben?					
21. Empfiehlt Dein Lehrer Dir gezielt bestimmte Medien (Videos, CDs, Zeitschriften...)?					
22. Benutzen Du und Dein Lehrer die angegebenen Medien auch direkt im Unterricht?	Sehr oft				Nie
Zeitschriften					
YouTube-Videos (oder andere Video-Portale)					
andere Internetseiten					
CDs					
DVDs					
Bücher					

	Sehr oft				Nie
23. Stellt Dein Lehrer Dir konkret formulierte Aufgaben für das Üben zu Hause?					
24. Gibt Dir Dein Lehrer eine Rückmeldung darüber, ob Du gut geübt hast?					

	Sehr hilfreich				Über- haupt nicht hilfreich
25. Wie bewertest Du die Rückmeldung, die Du von Deinem Lehrer über Dein Üben bekommst?					

26. Hier hast Du die Möglichkeit, weitere Dinge einzutragen, die Dir zum Thema »Unterricht und Üben« wichtig sind.

C. *Übemotivationsfragebogen (ÜMF)*

INSTRUKTION

Kernthema des vorliegenden Fragebogens ist die Art und Weise, wie Du Dein Instrument übst und Deine Fähigkeiten verbesserst. Die folgenden Fragen beziehen sich stets auf Dein persönliches Übe-Verhalten und nicht auf Situationen, in denen Du »bloß vor Dich hinspielst«.

Beantworte die Fragen bitte zügig und ohne langes Nachdenken. Es ist hierbei sehr wichtig, dass Du jede einzelne Frage beantwortest – auch wenn eine Beantwortung hin und wieder schwer fällt. In diesen Fällen versuche dann bitte das zu wählen, was Deinem persönlichen Übe-Verhalten noch am nächsten kommt.

Ich spiele auf meinem Instrument eher

- [1] Klassik und/oder Jazz
- [2] Pop und/oder Rock
- [3] Sonstiges (Bitte Stilrichtung eintragen): _____

Bitte kreuze zunächst Dein Hauptinstrument an, also das Instrument, das Du am meisten übst.

Instrument	bitte genaue Bezeichnung eintragen:
[1] Gesang	
[2] Zupfinstrument	
[3] Tasteninstrument	
[4] Schlagzeug/Perkussion	
[5] Streichinstrument	
[6] Holzblasinstrument	
[7] Blechblasinstrument	
[8] Sonstige, und zwar	

Wie regelmäßig übst Du auf diesem Hauptinstrument? Bitte kreuze einen Wert auf der Skala an. 1 bedeutet, dass Du sehr unregelmäßig übst, 5 bedeutet, dass Du sehr regelmäßig übst.

1	2	3	4	5

	Ich übe...	Trifft gar nicht zu				Trifft voll zu
1	weil es mir besonders wichtig ist, meine technischen Fähigkeiten am Instrument zu verbessern.	1	2	3	4	5
2	weil es mir besonders wichtig ist, meine Gruppe bei Konzerten nicht zu blamieren.	1	2	3	4	5
3	weil es mir besonders wichtig ist, in der Öffentlichkeit bekannt zu werden.	1	2	3	4	5
4	weil es mir besonders wichtig ist, den Lehrer nicht zu enttäuschen.	1	2	3	4	5
5	weil es mir besonders wichtig ist, meinen musikalischen Ideenreichtum verbessern zu können.	1	2	3	4	5
6	weil ich mich für das musikalische Niveau der Gruppe verantwortlich fühle.	1	2	3	4	5
7	weil es mir besonders wichtig ist, meine Gruppenmitglieder zu beeindrucken.	1	2	3	4	5
8	weil ich mich dem Lehrer gegenüber zum Üben verpflichtet fühle.	1	2	3	4	5
9	weil es mir besonders wichtig ist, mich musikalisch ausdrücken zu können.	1	2	3	4	5
10	weil ich mich für den Erfolg der Gruppe mitverantwortlich fühle.	1	2	3	4	5
11	weil es mir besonders wichtig ist, viele Konzerte zu spielen.	1	2	3	4	5
12	weil es mir besonders wichtig ist, den Erwartungen des Lehrers gerecht zu werden.	1	2	3	4	5
13	weil ich glaube, mehr Spaß haben zu können, je besser ich spiele.	1	2	3	4	5
14	weil wir in der Gruppe gemeinsame Ziele haben.	1	2	3	4	5
15	weil es mir besonders wichtig ist, mit meinem Programm in fremden Städten/Ländern aufzutreten.	1	2	3	4	5
16	weil es mir besonders wichtig ist, kein schlechtes Gewissen vor dem Lehrer zu haben.	1	2	3	4	5
17	weil es mir besonders wichtig ist, mein Repertoire erweitern zu können.	1	2	3	4	5

18	weil es mir besonders wichtig ist, mich bei Konzerten mit meiner Gruppe sicher zu fühlen.	1	2	3	4	5
19	weil es mir besonders wichtig ist, Lob und Anerkennung zu bekommen.	1	2	3	4	5
20	weil ich Angst vor den Reaktionen des Lehrers habe.	1	2	3	4	5
21	weil ich den Klang meines Instruments/meines Equipments liebe.	1	2	3	4	5
22	weil es mir besonders wichtig ist, die Gruppe durch schlechtes Spiel nicht aufzuhalten.	1	2	3	4	5
23	weil mich das Spielen vor größerem Publikum besonders reizt.	1	2	3	4	5
24	weil ich dem Lehrer imponieren möchte.	1	2	3	4	5
25	weil ich mein Instrument liebe und mich die Beschäftigung damit erfüllt.	1	2	3	4	5
26	weil es mir besonders wichtig ist, bei Konzerten mit meiner Gruppe Spaß zu haben.	1	2	3	4	5
27	weil es mir besonders wichtig ist, die Zuhörer nicht zu enttäuschen.	1	2	3	4	5
28	weil es mir besonders wichtig ist, möglichst schnell möglichst viel von meinem Lehrer zu lernen.	1	2	3	4	5
29	weil es mir besonders wichtig ist, mich in einem bestimmten Musikstil zu verbessern.	1	2	3	4	5
30	weil es mir besonders wichtig ist, durch gutes Spiel mehr Einfluss auf die musikalische Arbeit der Gruppe zu haben.	1	2	3	4	5
31	weil es mir besonders wichtig ist, von meinen Freunden/Bekannten/ Verwandten bewundert zu werden.	1	2	3	4	5
32	weil es mir besonders wichtig ist, dem Lehrer durch gutes Spiel eine Freude zu machen.	1	2	3	4	5
33	weil es mir besonders wichtig ist, meinem eigenen Anspruch gerecht zu werden.	1	2	3	4	5
34	weil es mir besonders wichtig ist, durch Sicherheit beim Spielen dem Geschehen in der Gruppe viel Aufmerksamkeit schenken zu können	1	2	3	4	5
35	weil es mir besonders wichtig ist, mehr Geld mit meiner Musik zu verdienen.	1	2	3	4	5

36	um den teuren Unterricht optimal für mich zu nutzen.	1	2	3	4	5
37	weil es mir besonders wichtig ist, meine Kondition zu verbessern.	1	2	3	4	5
38	weil es mir besonders wichtig ist, Problemstellen der letzten Probe zu bewältigen.	1	2	3	4	5
39	weil es mir besonders wichtig ist, vor den anderen stolz auf mich sein zu können.	1	2	3	4	5
40	für den Unterricht.	1	2	3	4	5
41	weil es mir besonders wichtig ist, besser improvisieren zu können.	1	2	3	4	5
42	weil es mich auf der Bühne unter Stress setzt, wenn ich nicht gut vorbereitet bin.	1	2	3	4	5
43	weil es mir besonders wichtig ist, Kritik an meinem Auftritt zu vermeiden.	1	2	3	4	5
44	weil es mir besonders wichtig ist, besser vom Blatt spielen zu können.	1	2	3	4	5

Zum Abschluss folgen nun noch einige Fragen zu Deinem musikalischen Werdegang und zu Deiner Person.

Wie lange spielst Du Dein Hauptinstrument bereits? ____ Jahre

Wie lange hattest Du in dieser Zeit Unterricht? ____ Jahre

Nimmst Du aktuell noch Unterricht auf diesem Instrument?

Ja ☐

Nein ☐

Welche Quellen nutzt Du, um Dich an Deinem Hauptinstrument weiterzubilden? Kreuze bitte alle zutreffenden Punkte an (Mehrfachnennungen möglich):

☐ Unterricht

☐ PC-Lernsoftware

☐ Schulen (Noten)

☐ Online-Lernsoftware

☐ Bücher

☐ Internet-Foren

☐ Tonaufnahmen

☐ Tipps von anderen Musikern

☐ Konzertbesuche/Konzertmitschnitte

☐ Sonstiges (Bitte genaue Bezeichnung eintragen): _____

☐ Lernvideos

Wie viele Stunden durchschnittlich übst Du Dein Hauptinstrument pro Woche?

circa ____ Stunden

Zu welcher Tageszeit übst Du in der Regel?

- [1] zu unterschiedlichen Tageszeiten
- [2] meistens vormittags
- [3] meistens nachmittags
- [4] meistens abends
- [5] meistens nachts

An welchem Ort übst Du hauptsächlich?

- [1] an unterschiedlichen Orten
- [2] in meinem eigenen Zimmer
- [3] in einem gemeinschaftlich genutzten Wohnraum
- [4] in einem Proberaum an meinem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz
- [5] in einem privat gemieteten Proberaum

Wie selten oder häufig wirst Du beim Üben gestört?

1 Sehr unregelmäßig	2	3	4	5 Sehr regelmäßig

Spielst Du noch weitere Instrumente?

- [1] Ja, ich spiele noch _____ weitere Instrumente (Anzahl bitte eintragen).
- [0] Nein, ich spiele keine weiteren Instrumente.

In welcher Konstellation musizierst Du regelmäßig?

Kreuze bitte alle zutreffenden Punkte an (Mehrfachnennungen möglich):

- [] solistisch
- [] in einem Kammermusikensemble
- [] im Chor
- [] im Orchester
- [] in einer Band
- [] in einer Bigband
- [] in einem Spielmannszug
- [] Sonstiges (Bitte genaue Bezeichnung eintragen): _____

Wie viele öffentliche Auftritte hast Du durchschnittlich pro Jahr?

- [1] keine Auftritte
- [2] 1–5 Auftritte
- [3] 6–10 Auftritte
- [4] 11–25 Auftritte
- [5] 26–50 Auftritte
- [6] mehr als 50 Auftritte

Hast Du mit Deinem Instrument schon einmal bei einer Studioproduktion mitgewirkt?

[1] Ja, im Homerecording-Bereich

[3] Nein

[2] Ja, bei einer professionellen Studioaufnahme

Hast Du spezielle Gewohnheiten, die Deine Übungsphasen einleiten, begleiten, abschließen oder motivieren (Kaffee, Tee, Schokolade usw.)?

Vielen Dank für Deine Zeit und für Deine Unterstützung

D. Fragen zum infrastrukturellen Background beim Erlernen eines Musikinstrumentes (FiBEM)

In diesem Teil des Fragebogens geht es um die infrastrukturellen Gegebenheiten rund um das Üben und Deinen Instrumentalunterricht. Beispielsweise sind hier die Voraussetzungen hinsichtlich Deiner Musikschule, Deines Unterrichtsraumes und Deines Übeortes zu Hause von Interesse.

Denke daran, falls Du mehrere Instrumente spielst, dass es auch hier wieder nur um Angaben zu Deinem Hauptinstrument geht!

Am Ende dieses Teils hast Du die Möglichkeit, selber noch Dinge einzutragen, die Deiner Meinung nach beim Thema ›Entfernung, Ausstattung und gemeinsames Musizieren‹ auch noch wichtig sind.

Wir beginnen mit ein paar Fragen zur Entfernung Deines Unterrichtsortes.

1. Wie weit ist der Unterrichtsort von Deinem Wohnort entfernt?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> im gleichen Ort | <input type="checkbox"/> bis zu 15 km |
| <input type="checkbox"/> bis zu 5 km | <input type="checkbox"/> bis zu 20 km |
| <input type="checkbox"/> bis zu 10 km | <input type="checkbox"/> weiter als 20 km |

	Gut zu erreichen				Schlecht zu erreichen
2. Trage auf der folgenden Skala ein, wie Du die Entfernung zu Deinem Unterrichtsort empfindest?					

3. Wie kommst Du meistens zum Unterricht?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ich laufe | <input type="checkbox"/> mit öffentlichen Verkehrsmitteln |
| <input type="checkbox"/> mit dem Fahrrad | <input type="checkbox"/> ich werde gebracht/abgeholt |
| | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |

Im folgenden Abschnitt geht es um die Ausstattung der Musikschule.

4. Hat die Musikschule/Dein Privatlehrer neben Deinem Hauptinstrument weitere Instrumente in Deinem Unterrichtsraum (z. B. um Dir etwas zeigen zu können)? (Hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen.)

Nein ☐

Ja, und zwar:

☐ E-Gitarre

☐ Akustik-Gitarre

☐ Bass

☐ E-Piano

☐ Synthesizer

☐ Klavier

☐ Flügel

☐ Schlagzeug

☐ Mikrophon

☐ Cajon

☐ sonstige: _____

5. Welche Medienausstattung ist in dem Raum, in dem Du unterrichtet wirst, vorhanden? (hier kannst Du auch mehrere Kästchen ankreuzen)

☐ PC, Laptop, Tablet, etc. mit Internetzugang

☐ CD-Player

☐ Sonstiges: _____

☐ Verstärkeranlage (PA)

	Sehr oft				Nie
6. Bitte trage auf der folgenden Skala ein, wie oft Du das Gefühl der Zufriedenheit mit der Medienausstattung in Deinem Unterrichtsraum empfindest.					

Nun folgen ein paar Fragen zum Band- und Ensemblespiel in der Musikschule.

7. Spielst Du in der Musikschule auch in einer Band oder einem Ensemble?

☐ Band

☐ beides

☐ Ensemble

☐ Nein

	Sehr oft				Nie
8. Bekommst Du von der Musikschule/Deinem Lehrer die Gelegenheit, im Unterricht oder auch darüber hinaus mit anderen Schülern zu musizieren?					

9. Wie oft hast Du die Möglichkeit, an Vorspielen in der Musikschule/Deines Lehrers teilzunehmen?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mehr als 4-mal im Jahr | <input type="checkbox"/> circa 2-mal im Jahr |
| <input type="checkbox"/> circa 4-mal im Jahr | <input type="checkbox"/> 1-mal im Jahr |
| | <input type="checkbox"/> nie |

Abschließend noch ein paar allgemeine Fragen zu Deinem Unterricht in der Musikschule/bei Deinem Lehrer.

10. In welcher Form wirst Du an Deinem Hauptinstrument unterrichtet?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Einzelunterricht | <input type="checkbox"/> Vierergruppe |
| <input type="checkbox"/> Zweiergruppe | <input type="checkbox"/> größere Gruppe |
| <input type="checkbox"/> Dreiergruppe | <input type="checkbox"/> nur Band/Ensembleunterricht |

11. Wo erhältst Du Deinen Unterricht an Deinem Hauptinstrument?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Privatlehrer | <input type="checkbox"/> Verein |
| <input type="checkbox"/> öffentliche Musikschule | <input type="checkbox"/> Konservatorium |
| <input type="checkbox"/> private Musikschule | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |

12. Hier kannst Du Anmerkungen eintragen, die Dir zu diesem Themenbereich selber noch wichtig erscheinen.

E. Fragen zu externalen Handlungshemmnissen (FeH)

In diesem Fragebogenteil geht es um die Dinge, mit denen Du Dich neben der Musik auch noch beschäftigst oder beschäftigen musst und die Dich eventuell beim Üben stören oder ganz daran hindern oder für die Du lieber Zeit aufwendest als für die Musik.

Am Ende dieses Fragebogenteils hast Du wieder die Möglichkeit, Dich mit eigenen Worten zum Thema ›Dinge, die beim Üben stören‹, zu äußern.

Los geht es mit ein paar Fragen zum Thema ›andere Hobbies als die Musik‹.

1. Welchen anderen Hobbies gehst Du neben der Musik nach und wie wichtig sind Dir diese im Vergleich zu Deinem Hauptinstrument?	Viel wichtiger				Viel unwichtiger	Mache ich nicht
Fußball						
Basketball						
Radfahren						
Rudern						
Handball						
Schwimmen						
Leichtathletik						
Reiten						
Tanzen						
Karate/Judo						
Pfadfinder						
Fitnessstudio						
Lesen						
Malen/						
Zeichnen						
Basteln						

2. Wie viel Zeit verbringst Du pro Woche mit allen Deinen anderen Hobbies?
 _____ Stunden

	Viel wichtiger				Viel unwichtiger
3. Wie wichtig ist dir Dein Hauptinstrument als Hobby im Vergleich zu Deinen anderen Hobbies?					

Nun folgen einige Fragen zu den Menschen, die Dich möglicherweise beim Üben stören könnten.

4. Wie oft stören Dich die folgenden Personen beim Üben?	Sehr oft				Nie	Habe ich nicht
Geschwister						
Mutter						
Vater						
Freunde						

	Sehr oft				Nie
5. Lässt Du Dich durch Deine Freunde beim Üben ablenken?					
6. Übst Du mit Deinen Freunden zusammen?					
7. Hörst Du mit Deinen Freunden zusammen bewusst Musik? (Also nicht nur nebenbei im Kaufhaus etc.)					
8. Beschäftigst Du Dich mit Deinen Freunden darüber hinaus noch anderweitig mit Musik? (z. B. Musik selbst aufnehmen)					
Bei den nächsten Fragen geht es um den Ort, an dem Du übst.	Sehr oft				Nie
9. Musst Du besonders leise üben (z. B. wegen der Nachbarn)?					
10. Darfst Du so laut üben wie Du möchtest?					

11. Hast Du einen eigenen Raum zum Üben?Ja ☐Nein ☐

Im nächsten Abschnitt geht es um die Stücke, die Du üben musst.

	Sehr oft				Nie
12. Stört es Dich beim Üben, wenn Du etwas spielen musst, das Dir keinen Spaß macht?					
13. Übst Du konzentrierter, wenn Du an etwas übst, was Dir Spaß macht?					
Abschließend noch ein paar Fragen zu anderen Dingen, die Dich möglicherweise beim Üben beeinträchtigen	Sehr oft				Nie
14. Lässt Du Dich durch schönes Wetter vom Üben abhalten?					
15. Unterscheidest Du zwischen Spielen und Üben am Instrument?					
16. Schaust Du beim Üben Fernsehen?					
17. Lässt Du Dich vom Fernsehen beim Üben ablenken?					
18. Lässt Du Dich durch Dein Handy beim Üben ablenken?					

19. Was stört Dich außerdem beim Üben?

20. Was hilft Dir, Dich beim Üben zu konzentrieren?

21. Was macht Dir Spaß beim Üben?

22. Wie oft stören Dinge, die Du für die Schule zu tun hast, Dein Üben?	Sehr oft				Nie
Hausaufgaben					
Lernen allgemein					
Lernen für Arbeiten					
Referate					
Hier kannst Du andere schulische Dinge eintragen, die Dich außerdem noch stören	Sehr oft				Nie

23. Wie oft pro Woche kannst Du nicht üben, weil Du Hausaufgaben machen oder lernen musst?

an circa_____ Tagen

24. Hast Du momentan auch in der Schule Instrumentalunterricht?

Ja ☐

Nein ☐

25. Hier kannst Du nun noch Deine eigene Meinung zum Thema ›andere Hobbies als die Musik‹ eintragen.

F. *Fragen zur Elternförderung im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Musikinstruments (FEZEM)*

In diesem Fragebogenteil geht es um die Unterstützung, die Du von Deinen Eltern hinsichtlich Deines Hauptinstruments erhältst. Der Fragebogen ist in vier Abschnitte unterteilt, die jeweils einen anderen Schwerpunkt haben. Am Ende dieses Teils des Fragebogens hast Du die Möglichkeit, Dich selbst noch weiter zu dem Thema zu äußern, wenn Dir noch andere Dinge wichtig erscheinen, die Du mitteilen möchtest. Wir beginnen mit einigen Fragen zur finanziellen Unterstützung.

1. Wer hat Dein Hauptinstrument bezahlt? (Sänger/innen können diese Frage überspringen!)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ich alleine | <input type="checkbox"/> Ich habe das Instrument von anderen Angehörigen bekommen. |
| <input type="checkbox"/> meine Eltern | <input type="checkbox"/> Sonstige |
| <input type="checkbox"/> Ich habe etwas dazu gegeben, den Rest haben meine Eltern bezahlt. | |

2. Wer bezahlt Deinen Instrumentalunterricht?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> meine Eltern | <input type="checkbox"/> meine Eltern und ich zusammen |
| <input type="checkbox"/> ich | <input type="checkbox"/> andere Angehörige |

3. Wer bezahlt die für den Unterricht notwendigen Dinge, wie z. B. Noten, Saiten etc.?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> meine Eltern | <input type="checkbox"/> meine Eltern und ich zusammen |
| <input type="checkbox"/> ich | <input type="checkbox"/> andere Angehörige |

4. Wer zahlt Dinge, die zwar mit Musik, aber nicht mit dem Unterricht an Deinem Instrument an sich zu tun haben (Konzertbesuche, Musikzeitschriften, CDs etc.)

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> meine Eltern | <input type="checkbox"/> meine Eltern und ich zusammen |
| <input type="checkbox"/> ich | <input type="checkbox"/> andere Angehörige |

Im nächsten Abschnitt geht es um die organisatorischen Dinge rund um Dein Hauptinstrument, den Unterricht und das Üben.

	Sehr oft				Nie
5. Unterstützen Dich Deine Eltern organisatorisch, indem sie Dich z. B. zum Unterricht oder zu Auftritten fahren?					

6. Wer übernimmt die Kommunikation mit dem Lehrer (Absprache über Unterrichtstermine, Unterrichtsausfall, Problemlklärung)?

- ☐ meine Eltern
 ☐ andere Angehörige
☐ ich
 ☐ meine Eltern und ich zusammen

	Sehr oft				Nie
7. Wie oft unterhalten sich Deine Eltern mit Deinem Lehrer über Deine Fortschritte am Instrument?					

8. Kümmern sich Deine Eltern um die Besorgung von wichtigen Dingen für den Unterricht (neue Saiten, Notenmaterial, Notenständer etc.)?

- ☐ Ja
 ☐ Das macht mein Lehrer
☐ Nein
 ☐ Das mache ich zusammen mit meinen Eltern
☐ Ich mache das selber

Im folgenden Abschnitt interessiert vor allem, wie viel emotionale Unterstützung Du im Hinblick auf Dein Hauptinstrument von Deinen Eltern bekommst.

	Sehr oft				Nie
9. Ermutigen Dich Deine Eltern, an Vorspielen teilzunehmen?					
10. Kommen Deine Eltern zu Deinen Vorspielen und Auftritten?					
11. Spielst Du Deinen Eltern zu Hause auf Deinem Hauptinstrument etwas vor?					

12. Freuen sich Deine Eltern, wenn Du ihnen etwas vorspielst?					
13. Fragen Dich Deine Eltern, ob Du ihnen zu Hause etwas vorspielst?					
14. Wie oft zeigen Deine Eltern Interesse für die Musik, die Du auf Deinem Hauptinstrument spielst?					
15. Muntern Dich Deine Eltern auf, wenn es beim Üben mal nicht so gut klappt?					

Im folgenden Abschnitt geht es darum, wie sehr Dich Deine Eltern beim Üben unterstützen.

16. Unterstützen Dich Deine Eltern beim Üben?	Sehr oft				Nie
Hilfe bei Verständnisschwierigkeiten					
Noten umblättern					
Unterstützung des Wohlbefindens (Kaffee kochen etc.)					
Abschirmung von Geschwistern					
Verbesserung von Spielfehlern					
Ermutigung					
Hier ist noch Platz für mehr:					

	Sehr oft				Nie
17. Beschweren sich Deine Eltern darüber, dass Du zu laut übst?					
18. Kommen Deine Eltern manchmal beim Üben dazu, um zuzuhören?					

19. Wie reagieren Deine Eltern, wenn Du ihnen von Dir aus das Geübte vor-
spielst?

- ☐ Sie freuen sich und hören zu
- ☐ Sie hören zu, freuen sich aber nicht
offensichtlich
- ☐ Sie weisen mich auf Fehler hin
- ☐ Sie haben oft keine Zeit zum Zuhö-
ren
- ☐ Ich spiele Ihnen nicht vor

	Sehr oft				Nie
20. Versuchen Deine Eltern Dir Dinge beim Üben zu erklären, wenn Du nicht weiterkommst?					
21. Sorgen Deine Eltern dafür, dass Du un- gestört üben kannst (Ruhe, Ausstattung etc.)					

22. Wie reagieren Deine Eltern, wenn Du wenig übst?

- ☐ mit Strafen (Fernsehverbot, PC-Ver-
bot etc.)
- ☐ sie ermuntern mich, mehr zu üben
- ☐ es ist ihnen egal
- ☐ Sonstiges: _____

	Sehr oft				Nie
23. Bekommst Du Strafen, wenn Du zu we- nig übst? (Fernsehverbot, PC-Verbot etc.)					

24. Falls Du Strafen bekommst, welche sind das?

- ☐ Fernsehverbot
- ☐ PC-Verbot
- ☐ Hausarrest
- ☐ zusätzliches Üben
- ☐ Sonsti-
ges: _____

	Sehr oft				Nie
25. Loben Dich Deine Eltern, wenn Du gut geübt hast?					
26. Loben Dich Deine Eltern, wenn Du ihnen etwas vorspielst?					

G. Fragen zur musikalischen Aktivität (FmA)

In diesem Teil des Fragebogens geht es darum, wie aktiv Du in musikalischer Hinsicht bist – also um die Aktivitäten, die Du mit Deinem Hauptinstrument und mit der Musik allgemein über das Üben und Deinen Unterricht hinaus unternimmst. Da bestimmt nicht alle Aktivitäten in diesem Fragebogen vorkommen, hast Du am Ende Platz, um Deine Meinung und alles, was Dir im Fragebogen fehlt, noch aufzuschreiben. So kann dieser Fragebogen immer weiter verbessert werden.

1. Spielst Du außerhalb der Musikschule/des Instrumentalunterrichts in einer Band oder einem Ensemble?

☐ Ja☐ Nein

1.1 Wenn ja, beschreibe bitte die Art und Weise der Band oder des Ensembles (Rockband mit welcher Besetzung, klassisches Orchester, Kammermusikensemble etc.).

2. Hast Du bereits an öffentlichen Wettbewerben (wie »Jugend musiziert« oder Bandwettbewerben) teilgenommen?

☐ Ja, mehrmals☐ ich bereite mich gerade darauf vor☐ Ja, einmal☐ Nein, bislang noch nicht

2.1 Wenn ja, nenne bitte den Namen des/der Wettbewerb(e) und wann der letzte stattgefunden hat, an dem Du teilgenommen hast.

3. Spielst Du Dein Hauptinstrument auch an anderen Orten als im Unterricht und zu Hause (z. B. auf Freizeiten)? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)

☐ Nein☐ im Urlaub☐ auf Freizeiten☐ wenn ich mich mit Freunden treffe☐ am Lagerfeuer☐ Sonstiges: _____☐ bei Familienfeiern

4. Komponierst Du selber eigene Stücke/Songs?Ja ☐Nein ☐**5. Veröffentlichst Du eigene musikalische Inhalte auf Plattformen wie *YouTube*, *Facebook*, *MySpace* etc.? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)**☐ Nein

Ja, und zwar bei:

☐ *YouTube*☐ *Facebook*☐ *Twitter*☐ *MySpace*☐ *MyVideo*☐ *Clipfish*☐ Sonstige: _____**5.1 Wenn ja, welche Inhalte veröffentlichst Du? (hier kannst Du mehrere Kästchen ankreuzen)**☐ Lernvideos☐ Tutorials☐ eigene Songs☐ gecoverte Songs☐ Spaßvideos☐ Kritik über andere Videos☐ Sonstiges: _____**5.2 Wie viele solcher Inhalte (Videos etc.) hast Du bereits veröffentlicht?**

_____ (Anzahl)

5.3 Hast Du auf Deine Veröffentlichungen bereits Kritik (positiv oder negativ) erhalten?☐ Nein☐ Beleidigungen☐ positive Kritik☐ negative Kritik☐ Lob☐ Spott☐ Sonstige: _____**6. Hier ist Platz für Deine Meinung und weitere Anmerkungen zum Thema der ›musikalischen Aktivität‹**

H. Fragen zur Musikpräferenz (FMP)

In diesem Teil des Fragebogens geht es darum, wie sehr Du bestimmte Musikrichtungen magst. Antworte dabei möglichst spontan.

1. Bitte gib an, wie oft Du die folgenden Musikrichtungen aktiv hörst.	Sehr oft				Nie	Kenne ich nicht
Alternative						
Barock						
Chormusik						
Dance						
Filmmusik						
Gospel						
Indie						
Klassische Musik						
Metal						
Neue Musik						
Pop						
Punkrock						
R&B						
Religiöse Musik						
Rock						
Rockabilly						
Romantik						
Schlager						
Soul						
Techno						
Hier kannst Du noch andere Musikrichtungen eintragen und angeben, wie sehr Du diese magst.						

2. Wie würdest Du Deinen Musikgeschmack beschreiben?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> eher an klassischer Musik orientiert | <input type="checkbox"/> Hauptsache nicht das, was meine Eltern hören |
| <input type="checkbox"/> eher an populärer Musik orientiert | <input type="checkbox"/> am Musikgeschmack meiner Freunde orientiert |
| <input type="checkbox"/> eher an den aktuellen Charts orientiert | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |

3. Natürlich kann man beide Richtungen mögen, aber welcher Musikrichtung fühlst Du Dich ganz spontan näher?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rock/Pop/Charts (Populäre Musik) | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="checkbox"/> Klassische Musik | |

4. Welche Musik spielst Du hauptsächlich auf Deinem Hauptinstrument?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rock/Pop/Charts (Populäre Musik) | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="checkbox"/> Klassische Musik | |

Die Reihe *Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart* präsentiert Erträge musikwissenschaftlicher Forschung und Ergebnisse wissenschaftlicher Kolloquien am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Reihe thematisiert neueste Forschungen im Bereich der systematischen Musikwissenschaft (insbesondere Musikpsychologie, Musiksoziologie und Musikästhetik) sowie alle aktuellen Erscheinungen musikkulturellen Lebens der Gegenwart und problematisiert sie unter musikwissenschaftlichem Schwerpunkt. Hierbei wird ausdrücklich auch populäre Musik und Musik in den Medien thematisiert und in interdisziplinärer Weise in den Blick genommen. Die Reihe bietet in sich abgeschlossene Beiträge zu allen Erscheinungsformen von Musik.

Die Herausgeberin



Foto: © Susanne Hofmann

Prof. Dr. Claudia Bullerjahn, geboren 1962 in Berlin-Tempelhof. Lehramtsstudium (Musik, Biologie, Philosophie, pädagogische Psychologie) an der Hochschule für Musik und Theater Hannover und der Universität Hannover; Musiklehrer-Diplom mit Hauptfach Klavier 1987; Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien 1988; Aufbaustudium Mu-

sikwissenschaft/Musikpädagogik, 1997 Promotion mit dem Dissertationsthema „Theorien und Experimente zur Wirkung von Filmmusik“; 1992–2002 Wissenschaftliche Angestellte und Wissenschaftliche Assistentin, 2002–2004 Verwalterin einer Professur für Musik und ihre Didaktik sowie Systematische Musikwissenschaft am Institut für Musik und Musikwissenschaft der Universität Hildesheim; seit 2004 Professorin für Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart an der Justus-Liebig-Universität Gießen; 1991–2005 Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 1997–1999 Mitglied des wissenschaftlichen Beirats, 1999–2005 Schriftleiterin und seit 2005 Mitherausgeberin des Jahrbuchs Musikpsychologie.

Forschungen u.a. zu Erscheinungsformen und Wirkungen von Musik in den Medien (Filmmusik, Musikfilm, Werbemusik, etc.), zur

Motivation von Instrumentalschülern und jungen Komponierenden und zu Fragen des musikalisch Populären. Ferner Publikationen zur Kinderkultur, zu Musikmythen und zum Verhältnis von Musik und Ökonomie.

In der Reihe *Systematische Musikwissenschaft und Musikkulturen der Gegenwart* sind bisher erschienen:

Cordula Sprenger

Felicitas Kukuck als Komponistin von Solo- und Chorliedern. Exemplarische Untersuchung zu zeitgeschichtlichem Umfeld und stilistischen Einflüssen (Band 1)

217 Seiten, 2008

ISBN 978-3-8288-9756-4

Heike Nierenz

Musik in den Ritualen einer Ersatzreligion. Der Nationalsozialismus und seine Gemeinschaftslieder – musikalische Analysen. (Band 2)

257 Seiten, 2010

ISBN 978-3-8288-2477-5

Sabine Beck

Vinko Globokar. Komponist und Improvisator (Band 3)

513 Seiten, 2012

ISBN 978-3-8288-2455-3

Winfried Sakai

Musikrezeption, Migration und Maqam. Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund (Band 4)

296 Seiten, 2012

ISBN 978-3-8288-3034-9

Richard von Georgi

Anwendung von Musik im Alltag. Theorie und Validierungsstudien zum IAAM (Band 5)

286 Seiten, 2013

ISBN 978-3-8288-3225-1

Carolyn Beinroth

Musik im frühen deutschen Stummfilmkino.

Eine Untersuchung der zeitgenössischen Rezeption in ausgewählten Fachzeitschriften der Jahre 1907–1925 (Band 6)

208 Seiten, 2018

ISBN 978-3-8288-4209-0

