

Musikhochschule Luzern
Institut Forschung & Entwicklung
Zentralstrasse 18
6003 Luzern

Schlussbericht

Das Üben üben – ein Konzept im Experiment

Elena Szirmai

Gibraltarstrasse 19

6003 Luzern

elena.szirmai@mhs.fhz.ch

Claudia Emmenegger

Rigistrasse 13

6340 Baar

cemmenegger@mhs.fhz.ch

Mai 2007

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Üb-Erfahrung	7
2.1	Analogie zwischen Spielen und Musik-Spielen	8
2.2	Die Analogie zwischen Spielen und Üben	9
2.3	Ziele des Üb-Konzeptes	11
2.4	Inhalt des Üb-Konzeptes	13
3	Das Forschungsprojekt	17
3.1	Warum dieses Forschungsprojekt?	17
3.2	Projektumsetzung und Methode	19
3.3	Rekrutierung der Studierenden	19
3.4	Bildung der Gruppen A, B und S	19
3.5	Untersuchungsanordnung	20
3.5.1	Erstes Vorspiel	20
3.5.2	Üb-Journale	21
3.5.3	Coachings	21
3.5.4	Zweites Vorspiel	23
3.6	Auswertung	23
4	Thesen und Ergebnisse	25
4.1	Thesen	25
4.2	Ergebnisse	26
4.2.1	These 1 Reflektierteres Üben = besseres Vorspielen	26
4.2.2	Folgefrage 1	29
4.2.3	Folgefrage 2	31
4.2.4	These 2 Die Umsetzung des Üb-Konzepts ist nicht abhängig von der Studienrichtung und dem Hauptinstrument	33
4.2.5	Folgefrage 3	37
5	Schlussfolgerungen	39

Abbildungsverzeichnis

4.1	Tabelle Körperhaltung, Übereinstimmungen, Tempowahl und Konzentration	27
4.2	Tabelle Selbstwertgefühl	28
4.3	Tabelle Konzentration und Reflexion – Fremdevaluation	30
4.4	Tabelle Konzentration und Reflexion – Selbstevaluation	31
4.5	Tabelle Selbstsicherheit – Fremdevaluation	32
4.6	Tabelle Selbstsicherheit – Selbstevaluation	32
4.7	Tabelle Selbstkritik	33

Anhangsverzeichnis

1. Einteilung der Studierenden
2. Kennenlern-Fragebogen
3. Fragebogen Vorspiel
4. Üb-Journal
5. Auswertung Entwicklung erstes – zweites Vorspiel
6. Vorspiel-Auswertung: Anzahl Antworten/Hauptinstrumentengruppe

1 Einleitung

Elena Szirmai

Die Palette der musikpädagogischen Forschung ist thematisch sehr breit. Ich fand beispielsweise Literatur zu folgenden Themen: die Neurobiologie musikpädagogischer Prinzipien [1], das Überprüfen von instrumentspezifischen Spieltechniken,¹ unzählige Kompositionsanalysen, musikhistorische Archivierungsprojekte [15] sowie das „Sensomotorische und musikalische Lernen“ [2]. Die Mehrzahl dieser Forschungsarbeiten vermittelt in der Regel neues Wissen und neue Erkenntnisse [31] [20] und befasst sich eher mit der Spielpraxis. Die für Dozierende und Musiklehrpersonen notwendige Anleitung zur praktischen Umsetzung fehlt hingegen, da nicht mehr forschungsmanent. Ich fand bislang keinen Verweis auf die praktische Überprüfung von solchen Forschungsergebnissen zum Thema Üben mit Studierenden einer Musikhochschule. Magdalena Bork nimmt den letzten Stand der Übe-Forschung unter die Lupe [7]. Sie zitiert darin Susan Hallam, die sich wissenschaftlich mit jenen Methoden, die das Üben untersuchen, befasst hat [13]. Bork schliesst daraus:

„Konkret heisst das, dass zur Beschreibung der Komplexität des Übens von der Forschung multidimensionale Modelle aufgebaut werden müssen, die auch die große Individualität des Übevorgangs berücksichtigen. Hier stellt Hallam noch einen großen Forschungsbedarf fest.“ [7, S. 2]

Weiter schreibt sie:

„Früher waren die Arbeiten experimentell und basierten auf Laborversuchen. Technische Fortschritte haben es heute ermöglicht, Aspekte des Übens und der Performance mittels Tonband und Video aufzuzeichnen und mit dem Computer zu analysieren. Die neuere Beachtung der Kognition führte auch dazu, die Wahrnehmung des Übens von Musikern in Form von individuellen Selbstbetrachtungen und Interviews zu untersuchen. Der generelle Trend in der Übe-Forschung strebt nach praktisch angewandten wissenschaftlichen Ergebnissen. Forscher mit Kenntnissen an [sic!] Musik, Pädagogik und Psychologie gewinnen zunehmend an Bedeutung.“ [7, S. 2]

Den Plan einen „Üb-Kurs“ für Studierende anzubieten, hatte ich schon länger, aber dafür noch keine Plattform innerhalb der Musikhochschule (MHS) Luzern erhalten. Dank

¹Unter anderem diese – sich noch in Vorbereitung befindende – Forschungsprojekte an der Musikhochschule Luzern: Sascha Armbruster: saxapproach. Zeitgenössische Spieltechniken auf dem Saxofon Heinrich Mätzener/Johanna Gutzwiller: Ist die Qualität des Klarinettenklanges messbar? sowie [27] [17].

der Umsetzung der Bologna-Reform an der MHS Luzern fand kurz vor Beginn des Forschungsprojektes das Modul „Auch Üben will gelernt sein“² als Wahlmodul im Bereich Musik und Körper der Abteilung Pädagogik einen Platz im Bachelor-Lehrplan. Dies beeinflusste die Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts, welches folglich mit einer dritten Versuchsgruppe an die neue Ausgangslage angepasst wurde.³ Im August 2005 wurde das Forschungsprojekt gestartet.

Im Zentrum dieses Forschungsprojekts steht das Üb-Konzept, welches ich im Verlauf langjähriger Üb- und Unterrichtstätigkeit entwickelte. Mein Konzept vermittelt eine Grundeinstellung zum Üben, wobei viele Üb- und Spielrelevanten Sachverhalte berücksichtigt werden.⁴ Ich verstehe es nicht als Methode im Sinne einer Anleitung, nach der planmässig und folgerichtig gehandelt wird. Ich liefere also keine Gebrauchsanweisung sondern möchte bewusstes Reflektieren und die Suche nach der individuellen Übemethode anregen. Im Folgenden erläutere ich – ausgehend von meinen eigenen Erfahrungen – Ziele und Inhalt des Üb-Konzeptes.

²Im weiteren Verlauf abgekürzt zu Üb-Modul.

³siehe Seite 19

⁴siehe Seite 13 f.

2 Üb-Erfahrung

Elena Szirmai

Mein Klavier-Studium schloss ich mit dem Lehr- und danach mit dem Konzertdiplom ab. Bereits während des Studiums war das Interesse für neurologische und psychologische Aspekte des Übens und Spielens vorhanden. Viele Anregungen dazu fand ich in Büchern von namhaften Pianisten wie Claudio Arrau [3], Gerald Moore [25], Walter Gieseking [12], Heinrich Neuhaus [26] oder Mark Hambourg [14]. Eine Sehnenscheidenentzündung kurz vor dem Konzertdiplom zwang mich zu äusserst ökonomischem und bewusstem Üben und zur Auseinandersetzung mit den mentalen und physiologischen Aspekten des Musizierens.

Die Umstellung meiner Üb-Gewohnheiten führte auch dazu, die herrschenden Klischees und Aussagen von Musikdozierenden und MusikerInnen zu hinterfragen und überdenken: Muss ich wirklich acht Stunden täglich am Klavier üben und der Kondition wegen auf längeren Urlaub verzichten, um eine gute Pianistin zu sein? Mir wurde bewusst, wie wichtig es ist, effizient, wachsam und letztlich auch gesund zu üben. Ich entdeckte, dass sich neu einzustudierende Werke zunächst auch ohne Instrument üben und verinnerlichen lassen, auch wenn dies eine äusserst grosse Konzentration erfordert. Das physische Training lässt sich extrem optimieren, wenn die Fähigkeit mental zu üben vorhanden ist. Wie man mental übt, ist in verschiedenen Büchern erklärt worden [19] [36]. Es geht darum, den zu lernenden Stoff geistig verstanden, ihn innerlich vorgestellt und gehört zu haben, bevor die physische Umsetzung auf dem Instrument erfolgt.

„Eine neu gelernte mentale Repräsentation im Gehirn bedeutet eine konkrete, durchaus messbare Veränderung, findet also nicht in einem imaginären Niemandsland statt. Manche – messbare! – Veränderungen von Gehirnarealen bei nur vorgestellten Handlungen unterscheiden sich überhaupt nicht von solchen bei wirklich ausgeführten Handlungen; es fehlt nur die letzte ‚Exekutive‘, um die Muskeln tatsächlich zu aktivieren; die Planung ist dieselbe.“
[23, S. 162]

Das mentale Training änderte nicht nur die Effektivität meines Übens – es führte auch zu einer zunehmend positiven Verbesserung meines Klavierspiels sowie meines Umgangs mit Stress und Lampenfieber. Ich erforschte die Gründe dafür zunächst an mir selbst, später an meinen Studierenden. Klar ist, dass für MusikerInnen Ziel des Übens immer das Musizieren, also das Spielen von Musik ist. Ich setzte mich mit dem Phänomen „Spielen“ auseinander. Warum heisst musizieren auch spielen und funktioniert dieses Musik Spielen nach den gleichen Prinzipien wie andere Spielarten? Was definiert ein Spiel?

2.1 Analogie zwischen Spielen und Musik-Spielen

Die Suche nach einem Synonym für das Wort Spielen in seiner ganzen Bedeutung verlief erfolglos. Das Phänomen „Spielen“ ist einzigartig und hat seit Menschengedenken Fachleute aus allen erdenklichen Sparten von Philosophie bis Sport beschäftigt. Entsprechend viel wurde über die Komplexität dieses Phänomens geschrieben und die Frage, ob spielen ein Zustand oder eine Tätigkeit ist oder ein physischer, psychischer oder geistiger Prozess wird wohl noch lange die Forschung beschäftigen. Wesentliche Anregungen fand ich in der Literatur, etwa bei Roger Caillois [8], in Huizinga's wegweisendem Werk *Homo Ludens* [16], bei Eugen Fink [10] und Hans-Georg Gadamer [11] oder in den Artikeln von Helmut Knoblauch [21] und Michael Dartsch [9]. Helmut Knoblauch schreibt:

„Die pädagogische Bedeutung des Spieles ist heute unbestritten. Im Zeitalter des ‚lebenslangen Lernens‘ nimmt das Spiel eine bedeutende Stellung ein. Spielen bedeutet lernen, in diesem Fall lernen durch die Handlung, durch das Tun. Spielen fördert geistige und körperliche Beweglichkeit, Vorstellungskraft, Konzentration, Gedächtnis, soziales Verhalten durch die Beachtung von Regeln und vieles mehr. Doch das Spielen muss gelernt werden.“ [21]

Und genau dies ist die Absicht des Üb-Konzeptes.

Dartsch [9] erwähnt wesentliche Aspekte und Charakteristika, die das Spielen in seiner Einzigartigkeit kennzeichnen. Ich fasse diese Merkmale des Spielens kurz zusammen:

1. Freiwilligkeit und Selbstbestimmung – sie ist eine Voraussetzung, zum Spielen kann man nicht gezwungen werden.
2. Scheinhaftigkeit und Unmittelbarkeit – Spiel braucht einen abgesteckten Rahmen, worin die Spielwirklichkeit stattfinden kann, ebenso wie Spielregeln. Das befolgen der Regeln entscheidet darüber, ob das Spiel noch gilt. Werden die Regel verletzt, ist das Spiel „verdorben“. Das bedingt die ungeteilte Aufmerksamkeit beim Spielen, das „versunken sein im Spiel“.
3. Ernsthaftigkeit – das Spiel muss ernst genommen werden, auch wenn die SpielerInnen wissen, dass sie sich in einer Spielwelt innerhalb der realen Welt befinden.
4. Flexibilität und Spielfreude – der Ablauf eines Spiels ist nicht vorhersehbar, aus dem Spiel ergibt sich die Weiterführung desselben. Spiel ist so gesehen nicht zielsondern prozessorientiert.

Hans-Georg Gadamer schreibt:

„Wenn wir im Zusammenhang der Erfahrung der Kunst von Spiel sprechen, so meint Spiel nicht das Verhältnis oder gar die Gemütsverfassung des

Schaffenden oder Genießenden und überhaupt nicht die Freiheit einer Subjektivität, die sich im Spiel betätigt, sondern die Seinsweise des Kunstwerkes selbst.“ [11, S. 107]

Und

„Das Subjekt des Spieles sind nicht die Spieler, sondern das Spiel kommt durch die Spielenden lediglich zur Darstellung.“ [11, S. 108]

Übertragen auf die Musik heisst dies, dass die Komposition oder Improvisation lediglich durch die MusikerIn zur Darstellung kommt. Was allerdings voraussetzt, dass die SpielerIn diese Darstellung sich vorstellen und empfinden kann, beziehungsweise entsprechend geübt hat. Da eine Komposition im Gegensatz zu einem Gemälde aber nur durch die Unmittelbarkeit einer Aufführung hör- und fassbar wird, ist die SpielerIn gewissermassen Teil dieses „Kunstwerkes“. Wenn wir als ausübende MusikerInnen auf dem Podium sind, belegen wir daher zwei Spielfunktionen:

Einerseits spielen wir Musik, und wollen über unser Instrumentalspiel den musikalischen Inhalt kommunizieren. Dies bedingt die Fähigkeit sich in die musikalische Spielwelt, also die Seinsweise der Komposition, zu versetzen und das Publikum dorthin mitzunehmen. Wir wissen dabei ständig, dass wir auch in der realen Welt sind.

Gleichzeitig sind wir in der Rolle des auftretenden Musikers, also in einer gesellschaftlichen Rolle dem Publikum gegenüber. Wir bereiten uns auf diese Rolle vor, ziehen uns speziell dafür an und verhalten uns entsprechend. Ist das Konzert zu Ende verlassen wir die Spielwelt und wechseln zurück in die reale Welt.

Diese zwei „Rollen“ bedingen, dass wir augenblicklich in die Spielwelt der Musik und der Bühnenpräsenz eintauchen können. Konzerttermine sind meist lange im Voraus geplant, und zur genau festgelegten Zeit wird „gespielt“. Der Wechsel zwischen realer und Spielwelt ist für MusikerInnen extrem wichtig. Und weil es nicht so selbstverständlich ist, dass man die Fähigkeit zu spielen aus der Kindheit erhalten kann, will diese Flexibilität genau so geübt sein wie die Fähigkeiten des Instrumentalspiels und das Darstellen der Musik an sich.

2.2 Die Analogie zwischen Spielen und Üben

In dieser Analogie liegt nun die eigentliche Grundidee meines Üb-Konzeptes: Wenn das Ziel des Übens also Spielen (musizieren) ist, und Musik-Spielen die Merkmale des „Spielens“ im allgemeinen Sinn beinhaltet, so ist Üben wie Spielen mit Spielregeln. Das Üben kann also nach den oben aufgelisteten vier Haupt-Merkmalen „spielerisch“ gestaltet werden:

Die *Freiwilligkeit* ermöglicht die Motivation beim Üben, die *Ernsthaftigkeit* die Konzentration, die *Flexibilität*, dass unser Gehirn das Gelernte optimal verarbeiten kann. Die *Scheinhaftigkeit* ermöglicht auch beim Üben das Hin- und Her-Wechseln zwischen Spiel- und realer Welt – genauso wie MusikerInnen während eines Konzertes kurz in

der realen Welt sind, beispielsweise wenn wir im Publikum ein Husten hören oder dem Soundingenieur ein Zeichen geben.

Diese Grundidee ist bei der Vermittlung des Üb-Konzeptes die eigentliche Ausgangslage und mittlerweile ebenfalls inhaltlicher Bestandteil des Üb-Moduls. Ich basiere deshalb alle weiteren Ausführungen auf dieser Grundidee.

Das Einhalten der Spielregeln gehört also zum Wesen des „Spiels“. „Werden die Spielregeln übertreten, stürzt die Spielwelt zusammen“, schreibt Huizinga im *Homo ludens*. Aber es handelt sich um besondere Spielregeln, denn „in der Sphäre des Spiels haben die Gesetze des gewöhnlichen Lebens keine Geltung.“ [16, S. 20 f.] Die Regeln entwickeln und ändern sich mit dem Spiel. Das Kind übt beispielsweise dank der ihm eigenen Vorstellungskraft, soziale Fertigkeiten mit einem imaginären Gegenüber, etwa mit einem Teddy oder einer Puppe. Gleichzeitig übt es auch Sprachliches (reden mit Puppe), Koordination und Geschicklichkeit (Puppe anziehen) und das Rollenspiel (Eltern-Kind). Durch diese Vielfalt, die Gerhard Mantel „rotierende Aufmerksamkeit“ nennt [23, S. 24], bleibt das Interesse und damit die Motivation des Kindes erhalten. Ein Kind hört von sich aus mit einem Spiel auf, wenn es physisch, psychisch oder mental müde, über- oder unterfordert ist. In dieser Situation kann es auch die Spielregeln ändern oder ein neues Spiel beginnen. Dieses Verhalten ist auf das Üben am Instrument durchaus übertragbar – gerade weil Studierende viel und oft üben müssen. Konkret heisst das, dass mit immer wieder geänderten oder neu geschaffenen Spielregeln die Motivation und das Interesse wach gehalten werden. Starres Üben nach Programm, oder das Üben mechanischer Geläufigkeit (von vielen Studierenden als „Technik üben“ verstanden) ist aber ungeeignet, um auf Dauer die Disziplin und Motivation zu erhalten. Stundenlanges „Drauflos-Spielen“ oder unreflektiertes Wiederholen technischer Übungen in der Hoffnung auf Erfolg (von Gerhard Mantel treffend als „Prinzip Hoffnung“ [23, S. 15] bezeichnet), dienen meistens nur dem eigenen Gewissen zu suggerieren, man habe geübt. Und ist nicht sehr effizient in einem Berufsstudium. Sinnvolles Üben heisst physisch und mental gesund üben. Ich verwende den Begriff „Üb-Hygiene“ als Zusammenfassung von effizientem, gesundem, zweckmässigem und sinnerfülltem Üben.

Ein wichtiges Merkmal des Spiels ist, dass es immer eine geschlossene Welt innerhalb der realen Wirklichkeit beinhaltet. Das entspricht dem so genannten „Flow“-Erlebnis, also dem Versinken im Hier und Jetzt. Es lenkt die gesamte Konzentration und Aufmerksamkeit auf das, was gerade getan wird und ist deshalb für das Üben erstrebenswert.

Das Üben kann und soll nach den gleichen Anforderungen und Absichten gestaltet werden wie das Spielen: mit einem optimalen Zusammenwirken von Geist, Emotion und Körper. Dieser Lernprozess erfordert eine grosse Konzentration und viel Selbstwahrnehmung. Es gilt, Störendes und Unbedachtes zu vermeiden, sehr wachsam und beobachtend, ja forschend zu üben. Üben nach den oben genannten Voraussetzungen kann man üben. Das Üb-Konzept ist ein möglicher Weg dazu.

2.3 Ziele des Üb-Konzeptes

Reflektiertes Üben

Nach meiner Erfahrung führt Reflektiertes Üben, also die bewusste Selbstbeobachtung und die objektive Evaluation während dem Üben, zu einer besseren Selbstwahrnehmung, einem grösseren Selbstwertgefühl und einem gesteigerten Selbstvertrauen. Dies vermindert nicht nur der Stress beim Auftreten oder Vorspielen [18], sondern hat auch eine erhebliche Auswirkung auf die eigene Lern-Motivation: mehr selbst gesteuertes Lernen und Eigenverantwortung. Die PISA-Studie hat dies in einer quantitativen Erhebung belegt:¹

In 26 Ländern, die an der PISA-Studie teilgenommen haben, wurden 15-Jährige einerseits auf ihre Lesekompetenz sowie auf Kompetenzen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich getestet. Andererseits wurden sie gefragt, ob und welche Strategien sie beim Lernen nutzen, wie hoch ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen beim Wissenserwerb sind. Die Mittelwerte im Selbstvertrauen sind zwar in den verschiedenen Ländern unterschiedlich hoch, was auch kulturell bedingt sein mag. Auf der individuellen Ebene zeigen sich dennoch die gleichen Zusammenhänge: In Korea wie in Dänemark schneiden Schülerinnen und Schüler, die sich etwas zutrauen, besser ab, als solche mit weniger Selbstvertrauen:

„Learners form views about their own competence and learning characteristics. These views have been shown to have considerable impact on the way they set goals, the strategies they use and their achievement (Zimmerman, 1999). Two ways of defining these beliefs are in terms of how well students think that they can handle even difficult tasks – self-efficacy (Bandura, 1994); and in terms of their belief in their own abilities – self-concept (Marsh, 1993). PISA considers both of these. In both cases, confidence in oneself has important benefits for motivation and for the way in which students approach learning tasks.“ [4, S. 14]

Autonomes Üben

Ein weiteres Ziel des Üb-Konzeptes ist das Abbauen des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Studierenden und ihren Dozierenden. Solange die Studierenden Dozierende „brauchen“ um zu Üben, besteht ein Abhängigkeitsverhältnis. (Zitat einer MHS-Kollegin in der Semester-Pause: „Ich unterrichte auch in den Ferien, sonst üben die ja nicht...“) Dozierende sollten ihr Können und Wissen vermitteln. Studierende sollten Anregungen aufnehmen und dann bis zur nächsten Lektion, auch wenn diese erst nach den Semesterferien stattfindet, üben. So wie sie auch nach Abschluss ihres Studiums weiterhin üben werden. Ohne Dozierende. Ausserdem ist das Spielmerkmal „Freiwilligkeit“ nur dann

¹Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bietet Ergebnisse und Hintergrundinformationen zu der viel diskutierten Studie zur Qualität der Schulbildung. Vgl. [40].

umsetzbar wenn die Selbstbestimmung (und nicht die „Fremdbestimmung“ einer Autorität) zum Üben motiviert.

Rationales, emotionales und physisches Zusammenspiel

Mein Üb-Konzept besteht im Wesentlichen aus der Vermittlung einer Einstellung: Üben als fester Bestandteil im Leben der MusikerInnen. Der Fokus liegt dabei auf einer den ganzen Menschen umfassenden Haltung. Das Zusammenspiel von rationaler, emotionaler und physischer Umsetzung wird angestrebt. Die Grundidee der „ganzheitlichen Arbeitsweise“ ist nicht neu. Bereits Czesław Marek verwendet in seinem Standardwerk *Lehre des Klavierspiels* von 1972 die Begriffe „Klangvorstellungsvermögen“ für das geistige Aneignen, „Klanggestaltungskraft“ für die emotional-musikalische Vorstellungskraft und „Klangdarstellungsfähigkeit“ für die technisch-physische Umsetzung [24, S. 26 f. und 70-80].

Aber auch aus der neuropsychologischen Forschung weiss man heute, dass beim Musizieren und aktiven Musikhören fast alle Hirnareale aktiv sind:

„So viel steht fest: Wie kaum eine andere Tätigkeit nimmt Musik das ganze Gehirn in Anspruch. ‚Musik berührt fast alle kognitiven Fähigkeiten, für die sich Hirnforscher interessieren‘, sagte Robert Zatorre vom Montreal Neurological Institute [...] an der Jahrestagung [2003] der amerikanischen Society for Neuroscience in New Orleans. ‚Bei der Wahrnehmung und beim Spielen von Musik sind nicht nur die Hörareale und die Bewegungszentren aktiv‘, so der Hirnforscher, ‚sondern auch Areale, die für Lernen, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Kreativität und Emotionen zuständig sind.‘“ [35, S. 79]

Im Proseminar „Musik und Gehirn“ spricht Prof. Erich Vanecek zum Thema „Lernvorgänge beim Instrumentalspiel“ von den drei verschiedenen Ebenen auf denen gelernt wird.

„Lernen zu Musizieren bedeutet Lernen auf drei verschiedenen Ebenen, nämlich Lernen zu denken, zu fühlen und zu handeln. Bezogen auf die Lernpsychologie bedeutet das Lernen auf der kognitiven, der affektiven und der motorischen Ebene. Diese drei Ebenen stehen in einer untrennbaren Verbindung.“ [33, S. 1]

Im Üb-Konzept verwende ich die Begriffe „rational“, „emotional“ und „physisch“. Sie sind einerseits leicht verständlich und zutreffend in Bezug aufs Üben, dehnbarer und verschmelzbar in ihrer Bedeutung. So kann beispielsweise auch Körpergefühl eine sensorische Empfindung beinhalten, oder Verstehen (etwa eines weiten Sprunges auf dem Instrument) eine physische Entsprechung haben. Wenn also beim Musizieren das Gehirn so aktiv ist, sollte dies beim Üben ebenfalls genutzt werden... Inhaltlich wird dies mit erprobten Üb-Abfolgen, die nach Zielsetzung unterteilt sind, umgesetzt.

2.4 Inhalt des Üb-Konzeptes

Es würde den Rahmen des Forschungsberichtes überschreiten, den ganzen Inhalt des Üb-Konzeptes detailliert zu schildern. Ich definiere die Themenblöcke und die jeweilige Zuweisung der konkreten Üb-Inhalte, von denen einige als Beispiel weiter ausgeführt werden.

Inhaltlich beruht das Üb-Konzept auf vier Pfeiler (Themenblöcke):

- I Denkmodelle, Kenntnisse, Strategien und Zielsetzungen (rational, kognitiv)
- II Vorstellungs- und Empfindungsmodelle (emotional, sensorisch)
- III Physische Aspekte (sensorisch, ganz-körperlich)
- IV instrumentspezifische Umsetzung (Mischung aller Elemente)

Die Üb-Inhalte lassen sich (oft übergreifend) diesen Themenblöcken zuteilen:

1. Zeitmanagement und erreichbare Ziele, üben mit sehr kurzen Abschnitten. (I-III-IV) Wie gehen Studierende um mit der zum Üben vorgesehenen Zeit? Zeit „haben“ oder Zeit „nehmen“ ist eine Frage der Prioritäten. Es ist sinnvoller in kürzeren Üb-Einheiten (zum Beispiel 30 Minuten) zu arbeiten, und (wie beim „Spiel“) die Option weiterer Üb-Einheiten offen zu halten, aber sich nicht dazu zu verpflichten. Freiwilligkeit als Ausgangslage wirkt motivierend. Da unser Gehirn nur ca. 15 Minuten konzentriertes Lernen aufs Mal bewältigt, lernen Studierende beim Üben regelmäßig Pausen zu machen ihr Zeitempfinden zu sensibilisieren und mit wechselnden Parametern zu üben (siehe Punkt 4). Dazu verwenden wir ca. 30 Sekunden lange „Üb-Units“ in zwei Schritten: 1) die zu spielende Sequenz wird detailliert rational analysiert, emotional „vorgehört“ und auf ihre physische Umsetzbarkeit geprüft. Ein Spielparameter wird bestimmt. 2) Dann wird die Sequenz während 30 Sekunden (Stop-Uhr misst die Zeit) mit voller Konzentration einmal gespielt, worauf eine genaue Analyse des Gespielten erfolgt. Daraus ergibt sich wieder Schritt 1 und so weiter...
2. Äussere Bedingungen, Üb-Umgebung, Ernährung. (III-IV)
3. Innere Bedingungen, physische und psychische Disposition. (II-III) Umgang mit Motivations- und Inspirationsmangel. (I-II) Die Freiwilligkeit, also die Motivation zu Üben, kann nicht entstehen, wenn wir physisch und mental müde oder schwach sind. Die Entscheidung zu Üben gleicht dem Einstieg ins „Spiel“: ab sofort gelten die Spielregeln und klare selbstdefinierte erfüllbare Aufgaben.

4. Musikalische, technische, mentale Parameter richtig einsetzen. (I-II-IV) Beim Üben wollen die meisten Studierenden zu viel aufs Mal erreichen. Wer sich noch schwer tut mit einem neuen Fingersatz kann nicht gleichzeitig das Tempo steigern und die Dynamik empfinden oder sich die Phrasierung einprägen. Es ist deshalb wichtig zu lernen, beim Üben mit wechselnden Parametern zu arbeiten, denn unser Gehirn schafft bloss einen aufs Mal wirklich konzentriert. Die Fähigkeit, auf einen Parameter zu fokussieren, ist Übungssache, spart aber viel Zeit. Denn „viele aufs Mal wollen“ zieht zwangsläufig Fehlern mit sich, die mühsam wieder ausgemerzt werden müssen.
5. „Einfach + einfach = einfach“ – die Technik des Innehaltens (Fehler-Vermeidung). (I-II-III-IV) Einer der wichtigsten Reflexe der „Üb-Hygiene“, die es zu erlangen gilt, ist das Innehalten. Damit ist gemeint, dass wir beim Üben in der zuletzt eingenommenen physischen Position „erstarren“, um das weitere Vorgehen zu überlegen. Dass dabei die Verbindung zum Instrument erhalten bleibt ist wichtig, damit die Verbindung von Ton zu Ton im Gehirn abgespeichert wird. Mit dem Innehalten erschaffen wir uns Raum und Zeit genau zu planen, wie der nächste Schritt zu erfolgen hat. So kann innegehalten werden bevor ein physischer, emotionaler oder rationaler Fehler gemacht wird. Sobald die einzelnen Teilchen sicher sind, fügt man „einfach“ immer schneller zu „einfach“, wie Perlen, die auf einer Schnur immer näher zusammengezogen werden.
6. Automatismen als Entlastung geistiger und seelischer Ressourcen. (II-IV) Der Unterschied zwischen Reflex (alle Körperfunktionen, die wir nicht steuern können), Gewohnheitsmuster (die meist zufällig und unbewusst entstehen) und Automatismen, die wir uns bewusst als routinierte Fähigkeit aneignen, wird diskutiert. Um sich beim Spielen ganz auf den musikalischen Inhalt fokussieren zu können, müssen viele physische und mentale Abläufe automatisiert werden: Von der Sitzhaltung, dem Notenlesen, der ganzen Koordination des Instrumentalspiels bis zum auswendig Lernen der Stücke und den richtigen Reflexen wie das „Innehalten“ beim Üben. Beispiel: die Pedalanwendung bei Pianistinnen sollte so selbsttätig passieren, wie das Augenblinzeln. Um dies zu erreichen, soll über einige Zeit das Koordinations-Spiel zwischen Händen und Fuss geübt werden. Für das Automatisieren ist wichtig, dass diese Übungen möglichst mehrmals täglich in kurzen Üb-Einheiten sehr rhythmisch ausgeführt werden, dazu laut gezählt wird (Sprache hilft verknüpfen im Gehirn) und auch ohne Instrument (also mental) geübt wird, um das Abspeichern zu sichern. Denn durch das Prägungslernen soll die neuronale Verschaltung im Gehirn verändert werden.
7. Mentales Üben, Vorstellungskraft = „stummes“ Üben. (I-II)
8. Schnell spielen = schnell denken. (I-II-III-IV) Was passiert wirklich beim schnell spielen? Nicht die Töne werden schneller, sondern die Zeit von Ton zu Ton wird

kürzer. Deshalb muss bei schnellen Stücken geübt werden, die Bewegungen von Ton zu Ton schnell zu machen. Auch hier gilt „Innehalten“ auf dem Ton um die nächste schnelle Bewegung zu planen und auszuführen. Nur was wir wirklich bewusst hören, können wir gut schnell spielen. Deshalb geht auch hier die innere Vorstellung, sowohl der Tonabfolge wie des Bewegungsablaufes, dem Handeln voraus.

9. Beim Schluss beginnen – motiviertes Üben. (I-II-IV) Gerade wenn es darum geht sich neue Kompositionen oder Übungen zu erarbeiten, bewährt sich diese Technik gut. Der Schlusston/-akkord wird als erstes gespielt. Dann der Ton/Akkord davor bis zum Schluss. Dann der letzte Takt usw. Vorteil: psychisch motivierend, denn zum Schluss hin geht's immer besser (im Gegensatz zum üblichen: Anfang bis es nicht mehr geht und wieder von vorne...). Musikalisch macht es Sinn, weil sich mit dem Schluss die musikalische Auflösung ereignet, und wir den Weg dorthin viel besser verstehen lernen. Es ist einfacher etwas zu finden, wenn man weiss, was man sucht!
10. Zeitsparende Lerntechniken, musikalischen Abfall vermeiden. (I-III-IV) (siehe Punkt 9)
11. Üben lernen und verinnerlichen, wie unbewusst weitergeübt wird – was geschieht dabei im Gehirn. (I-II)
12. Konzentration und Flow. (I-II)
13. Arbeitsjournal als Üb-„Logbuch“. (I) Da es oft schwierig ist, die eigenen Fortschritte wahrzunehmen, ist es sinnvoll, regelmässig nach dem Üben ein kurzes Standort-Statement festzuhalten. Frust- und Erfolgserlebnisse ebenso wie was und wie geübt wurde, gehören dazu. Neue Erkenntnisse oder Inputs von Dozierenden sind wertvoll. Das objektive Selbstevaluieren (16) kann gleich mitgeübt werden.
14. Wann und wie machen Wiederholungen Sinn (Prinzip Hoffnung). (I-II-III-IV) Es gibt keine Wiederholungen im Sinne von geklonten Passagen, denn sobald wir etwas zum zweiten Mal spielen, haben wir bereits die Erfahrung vom ersten Mal. Es erübrigt sich jede Art von mechanischem Repetieren, welches nur das Ohr ermüdet und den Geist langweilt. Es braucht Kreativität im immer wieder neu formulieren der gestellten Aufgabe, sodass einzig die Materialauswahl dieselbe ist, nicht aber wie wir sie spielen. Nach jedem Durchgang ist kurz zu evaluieren, um den nächsten Parameter zu wählen.
15. Spannung und Entspannung, Körpersignale deuten, „falsche“ Reflexe und Muster erkennen. (III) (Siehe Punkt 6)
16. Wertung – konstruktive Selbstevaluation. (I-II) Zur Üb-Hygiene gehört auch der Umgang mit sich selber während des Übens. Dieser reicht von der Rücksicht auf

den Körper bis zum objektiven Evaluieren. Da dies oft nur halb bewusst passiert, lernen wir laut zu formulieren. Wörter wie „immer“ und „nie“ sowie negative Selbstkritik sind ebenso lernfeindlich wie unkritische Selbstgefälligkeit. Eine gute Selbsteinschätzung erreichen wir durch objektive Wahrnehmung einer Üb-Sequenz. Eine kurze Analyse gefolgt von der Frage „warum“ hilft, das Üben folgerichtig und sinnvoll zu gestalten. Die Gefahr in „mechanisches“ Handwerken zu rutschen ist weitgehend gebannt.

17. Umgang mit Lampenfieber und Prüfungsangst. (I-II-III)

3 Das Forschungsprojekt

3.1 Warum dieses Forschungsprojekt?

Elena Szirmai und Claudia Emmenegger

Elena Szirmai bringt die Erfahrung von 17 Jahren Unterrichtstätigkeit an Musikschulen und Mittelschulen sowie von 15 Jahren an der heutigen MHS Luzern mit. Während dieser Zeit wurde immer klarer, dass das Vermitteln brauchbarer Üb-Konzepte letztendlich eine der wichtigsten Aufgaben der Musikpädagogik ist. Können die SchülerInnen bzw. StudentInnen erst mal gut, sinnvoll und selbstständig üben, so gewinnt man im Unterricht erheblich Zeit für die wesentliche, musikalische Arbeit und für die Erweiterung des Repertoires. Das eigenständige sinnvolle Üben kann bei Bachelor-Studierenden mit einem Durchschnittsalter von 21 Jahren nicht vorausgesetzt werden.¹ Die meisten kommen direkt aus einer Mittelschule, wo präzise formulierte Hausaufgaben täglich erledigt werden. Mit der „freien“ Zeit im Studium, die mit Üben verbracht werden sollte, sind die meisten überfordert. Zwar fehlt es auf dem Markt nicht an Büchern [6] [28] [30], Internet-Foren und Blogs zum Thema Üben [41] [42], jedoch fehlt oft die wichtigste Voraussetzung: dass diese autodidaktischen Ratgeber über längere Zeit konsequent angewendet werden. Das liegt vielleicht daran, dass jungen Leuten in diesem Alter häufig die nötige Selbstdisziplin fehlt. Ausserdem werden sie beim selbständigen Ausprobieren solcher Methoden schnell verunsichert: „Mache ich das jetzt richtig?“

Die Ausbildung zur BerufsmusikerIn beinhaltet viele Aspekte, aber das Üben als lernbare Disziplin wird noch selten als Hochschulmodul angeboten. Dabei sind die Lehrinhalte eines solchen Modulangebots beispielsweise in einer Sportausbildung („Lehre BerufssportlerIn“ von Swiss Olympic [22]) längst selbstverständlich (wir führen sie in Klammern auf) und könnten also für Musikstudierenden folgendermassen aussehen:

1. Planen und Gestalten des täglichen Übens (Trainingsplanung und -gestaltung analysieren, reflektieren und mitgestalten)
2. Kenntnisse übers Lernen, Üb-Methoden und Prinzipien (Bescheid wissen über Trainingsmethoden und -prinzipien).
3. Auseinandersetzung mit Fragen des:
 - Übermässigen Übens und Musiker-Verletzungen (Über-Trainings Sportverletzungen und Prävention)

¹Die hier zitierten Angaben stammen aus diesem Forschungsprojekt. Sie wurden aus Angaben der beteiligten Bachelor-Studierenden erhoben. Details dazu vgl. Seite 26.

- Psychologische Vorbereitung für Prüfungen, Vorspiele und Konzerte (Psychologische Vorbereitung für Wettkämpfe)
- Gruppenverhalten und Teamgeist in Bands/Orchestern (Mannschaftsverhalten und Teamgeist)

An einigen Musikhochschulen wird ein Kurs oder Modul angeboten, um das Lernen und Üben zu optimieren, meistens allerdings fakultativ. Zum Beispiel wird an der Hochschule für Musik Basel im Bachelor-Bereich Unterricht in Psychophysiologischem Training, Hirnphysiologie für Üben und Unterrichten oder Vorbeugen von Gesundheitsproblemen angeboten [38]. Die Musikhochschule Stuttgart bietet unter der Studierenden-Beratung der Kurs „Effektiver Lernen“ an [39]. Auch die MHS Luzern hat das Üb-Modul im Wahlfachbereich. Hingegen führt die Hochschule für Musik und Theater Zürich ein über zwei Semestern obligatorisches Angebot: Modul Körper, Lernen und Auftritt (Jazz, Pop, Klassik), Körperbildung, Lernstrategien, Physiologie und Anatomie [37].

Der Klavierpädagoge Czesław Marek schreibt bereits 1972:

„In seiner langjährigen musikpädagogischen Tätigkeit hat der Verfasser immer wieder feststellen müssen, dass in der Regel nicht das ‚Was‘, sondern das ‚Wie‘ über den Lehr- und Lernerfolg entscheidet.“ [24, S. 5]

In der heutigen MHS-Praxis ist es nach unserer Beobachtung noch immer eher umgekehrt: Im Unterricht wird von Dozierenden in erster Linie vermittelt, was warum geübt werden soll. Meistens fehlt die Zeit um ausführlich zu erklären (und allenfalls praktisch auszuprobieren), wie etwas geübt wird. Dabei ist das betreute Üben ein wichtiger Lernschritt. Bereits in ihrem Standardwerk von 1929 schreibt Margit Varrò:

„Wollen wir es erreichen, dass der Schüler auch nicht eine Minute unnützlich arbeite, so gibt es nur eines: wir müssen ihm die richtige Übungstechnik dadurch beibringen, dass wir im ersten Jahre oft *selber mit ihm üben*.“ [32, S. 181]

In den letzten Jahren haben sich immer wieder Pianostudierende aus Klassik und Jazz, aber auch Bassisten, Gitarristen oder Sängerinnen bei Elena Szirmai für ein Semester Zusatzfach angemeldet. Auslöser waren meistens Motivationskrisen, Schmerzen durch schlechte Üb-Gewohnheiten oder Frustration, weil das Üben nicht den gewünschten Fortschritt gebracht hat. Die Erfahrung in diesem Zusatzfach zeigte, dass diesen Fällen meistens mit einem guten (spielerischen) Üb-Konzept beizukommen ist. So können Gesundheitsschäden vorgebeugt und kann verhindert werden, dass Studierende Jahre benötigen, bis sie eine für sie funktionierende Üb-Strategie entwickelt haben!

Das Üb-Konzept kam in der Klavier-Fachdidaktik, in Weiterbildungs-Seminaren für Musikschul-Lehrpersonen, in Projektwochen-Workshops und ganz besonders im neuen Bachelor-Modul „Auch üben will gelernt sein“ der MHS Luzern immer mehr zum Tragen. Höchste Zeit also den Versuch zu wagen, die Wirksamkeit des Üb-Konzeptes zu erforschen.

3.2 Projektumsetzung und Methode

Claudia Emmenegger

Für die Überprüfung der Wirksamkeit des Üb-Konzeptes wählen wir die Methode des sozialen Experimentes. Ein Experiment ist:

„[...] eine wiederholbare Beobachtung unter kontrollierten Bedingungen; dabei werden eine bzw. mehrere unabhängige Variablen so manipuliert, dass eine Überprüfungsmöglichkeit der zugrunde liegenden Hypothese, d. h. der Behauptung eines Kausalzusammenhanges, in unterschiedlichen Situationen gegeben ist.“ Zimmermann 1972, S. 37, zitiert nach [5, S. 198 f.]

Weil wir den zu untersuchenden Gegenstand nicht aus seiner natürlichen Umgebung herauslösen können, führen wir ein Feldexperiment durch. Zudem integrieren wir eine Kontrollgruppe. Experimental- und Kontrollgruppen wurden folgendermassen rekrutiert und gebildet:

3.3 Rekrutierung der Studierenden

Für das Forschungsprojekt waren wir auf die freiwillige Teilnahme von Studierenden angewiesen. Aus zwei Gründen entschieden wir uns, Bachelor-Studierende im ersten Jahr zu rekrutieren: Elena Szirmai's Erfahrungen aus ihrer Unterrichtstätigkeit und aus dem Üb-Modul hatten gezeigt, dass sinnvolles und eigenständiges Üben bei Studierenden im ersten Studienjahr kaum vorausgesetzt werden kann. Zudem gingen wir davon aus, dass der Unterschied im Übverhalten zwischen dem Jahr vor der Musikhochschule und dem ersten Studienjahr sehr gross ist. Die Bachelor-Studierenden wurden im Sommer 2005 angeschrieben. Wir informierten sie kurz über das Forschungsprojekt, eine detaillierte Information über den Inhalt des Projektes konnten wir ihnen nicht geben, da sie unvoreingenommen bleiben mussten. Auf diese Einladung hin meldeten sich 38 Studierende, davon machten 26 mit.

3.4 Bildung der Gruppen A, B und S

Wir teilten die Studierenden in drei Gruppen ein:

- Gruppe A erhielt die Üb-Coachings, die Studierenden besuchten das Üb-Modul nicht.
- Gruppe B erhielt keine Üb-Coachings, die Studierenden besuchten das Üb-Modul nicht.
- Gruppe S erhielt – mit der Gruppe A – Üb-Coachings, die Studierenden besuchten das Üb-Modul.

Die Gruppe S mussten wir bilden, damit die Studierenden, die sich sowohl für das Forschungsprojekt als auch für das Üb-Modul angemeldet hatten, im Projekt bleiben konnten. Denn dank ihnen bot sich eine weitere Vergleichsmöglichkeit: Jene zwischen den theoretischen Üb-Coachings (Gruppe A) sowie dem praktischen und theoretischen Üb-Modul (Gruppe S). Die Studierenden, die nicht im Üb-Modul waren, wurden per Losentscheid in Gruppe A mit 10 und Gruppe B mit 12 Studierenden eingeteilt.² Die Gruppen A und S sind – gemäss Methoden-Definition – Experimentalgruppen, die Gruppe B ist die Kontrollgruppe. In allen Gruppen waren Studierende mit unterschiedlichen Instrumenten und aus verschiedenen Studienrichtungen. Die Grafiken (vgl. Anhang 1) zeigen die Verhältnisse Studienrichtung pro Gruppe,³ Hauptinstrument pro Gruppe und Studienrichtung pro Hauptinstrument.

Bei einem ersten Treffen informierten wir die Gruppen über die Bedingungen des Projektes und über den Projektablauf. Überdies baten wir sie, einen Kennenlern-Fragebogen auszufüllen. Darin stellten wir allgemeine biografische Fragen, Fragen zur musikalischen Vorbildung, zum Überverhalten vor der Berufsschule, zur Entscheidung für eine Berufsausbildung, zum Überverhalten zum jetzigen Zeitpunkt und zu den Erwartungen an das Studium (vgl. Anhang 2).

3.5 Untersuchungsanordnung

Gemäss Definition werden während des Experiments die abhängigen Variablen gemessen, die unabhängigen Variablen manipuliert [5, S. 204]. In unserem Projekt waren die abhängigen Variablen die physischen, rationalen und emotionalen Faktoren. Sie wurden mit den beiden Vorspielen gemessen. Als unabhängige Variable bezeichneten wir diejenigen Elemente, die den Studierenden das Üb-Konzept vermittelten. Diese waren je nach Gruppe unterschiedlich (und somit manipuliert) und bestanden aus Coachings (Gruppen A und S), Üb-Modul (Gruppe S) und Üb-Journalen (alle Gruppen). Im Folgenden beschreibe ich die einzelnen Variablen detaillierter und chronologisch.

3.5.1 Erstes Vorspiel

Das erste Vorspiel fand im November 2005 statt: Alle teilnehmenden Studierenden erhielten die Aufgabe, ein nicht improvisiertes Stück ihrer Wahl vorzuspielen, das nicht kürzer als drei, nicht länger als fünf Minuten sein durfte. Zwei ExpertInnen beurteilten das Vorspiel. Um zu möglichst objektiven Ergebnissen zu kommen, setzten wir ExpertInnen aus Jazz und Klassik ein, die jedoch mit der jeweils anderen Stilistik einigermaßen vertraut waren. Sie wurden nicht über den Gegenstand und die Untersuchungsanordnung des Forschungsprojektes informiert. Damit die Aufmerksamkeit und Konzentration der ExpertInnen gewährleistet blieb, fanden die Vorspiele auf zwei Tage verteilt

²Gruppe A und Gruppe B hatten ursprünglich gleich viel Studierende. Durch Ausstiege während des Projektes ergaben sich ungleich grosse Gruppen.

³Die Studierenden der Kirchenmusik und der Bewegungspädagogik sind unter Klassik subsumiert.

statt. Das Vorspiel diente dazu, physische, rationale und emotionale Faktoren bei den Studierenden zu messen. Hier stellte sich jedoch ein methodisches Problem: Wie misst man solche Faktoren? Wir zogen ExpertInnen hinzu, die jahrelange Erfahrung in der Beurteilung von Musik aufweisen – sei es aus Musik-Wettbewerben, Aufnahmeprüfungen oder aus ihrer Unterrichtstätigkeit. Diese ExpertInnen bewerteten die physische, rationale und emotionale Umsetzung der musikalischen und instrumentalen Darbietung (vgl. Bewertungsblatt im Anhang 3). Wir stellten ihnen pro Frage fünf mögliche Antworten zur Auswahl. Ihre Antworten massen und verglichen wir anschliessend. Zusätzlich zur ExpertInnen-Evaluation stellten wir den Studierenden vier Fragen zur Selbsteinschätzung (vgl. Anhang 3). Sicherheitshalber nahmen wir die Vorspiele auf Video auf. Dies gab uns nach Abschluss des Forschungsprojektes die Möglichkeit, die Videos mit den Studierenden zu besprechen und ihnen ein Feedback zu geben.

3.5.2 Üb-Journale

In den sechs Monaten nach dem ersten Vorspiel analysierten wir das Übverhalten der Studierenden: sie füllten periodisch Üb-Journale aus. Die Journal-Fragen waren wiederum nach physischen, rationalen und emotionalen Aspekten eingeteilt und in ein „Vor dem Üben“, „Während des Übens“ und „Nach dem Üben“ gegliedert (vgl. Anhang 4). Platz für Bemerkungen war ebenfalls vorhanden. Im Laufe der sechs Monate bestimmten wir jeweils einen Zeitraum (Überperiode) von einer bzw. zwei Wochen, während dem die Studierenden täglich ein Journal ausfüllen sollten.⁴ Weil wir die Überperioden über die gesamte Projektdauer verteilten, konnten wir den Verlauf der Übungsgewohnheiten sinnvoll mitverfolgen. Folgende Überperioden legten wir fest:

	ÜP1	ÜP2	ÜP3	ÜP4	ÜP5
Gruppen A und S	24.12.05-10.1.06	11.1.-24.1.	8.-15.3.	3.-10.4.	11.-18.5.
Gruppe B		19.1.-2.2.	1.-15.3.	3.-17.4.	11.-25.5.

Um möglichst wenig Studierende mit Extraarbeit zu belasten, führten wir nur mit Gruppen A und S einen Journal-Testlauf durch. Da keine Änderungen vorgenommen wurden, wurde diese Überperiode 1 erfasst und ausgewertet. In Überperiode 5 durften die Studierenden nur dann ein Journal ausfüllen, wenn sie ihr Wahl-Stück für das zweite Vorspiel übten (vgl. Seite 23).

3.5.3 Coachings

Während denselben sechs Monaten von Dezember 2005 bis Mai 2006 erhielten die Gruppen A und S fünf Coachings. Elena Szirmai vermittelte ausgewählte Aspekte des Üb-Konzepts theoretisch.

⁴Wir wichen von der ursprünglichen Idee, die Studierenden während der gesamten Projektdauer Journale ausfüllen zu lassen, ab. Bei 26 Studierenden und sechs Monaten Dauer hätte dies eine nicht mehr zu bewältigende Anzahl Journale ergeben. Mit dem Einführen der Überperioden blieb die Datenmenge jedoch überschaubar.

1. Coaching, 20.12.2005

Den Gruppen A und S wurde das Übjournal erklärt, die Studierenden füllten das Journal versuchsweise aus. Es folgten inhaltliche Ausführungen zum Üb-Konzept: Drei wichtige Übvoraussetzungen:

- a) Bewusste zeitliche Strukturierung des Übens.
- b) Bewusster Umgang mit Körper und Anregung zur Selbstbeobachtung (Übung ergonomische Sitz- und Stehhaltung).
- c) Information, wie lange das Gehirn konzentriert üben kann und wie Gelerntes abgespeichert wird. Bewusster Umgang mit diesem Wissen während des Übens, das heisst Üben mit mentalen Zäsuren.

2. Coaching, 10.01.2006

- Wiederholen der Übvoraussetzungen A, B und C. Diskussion über Nutzen der kurzen Üb-Einheiten und Zäsuren beim Üben.
- Äussere Umgebung und innere Einstellung zum Üben.
- Automatismen und Regelmässigkeit als Hilfe beim Üben.
- Zwischenziele stecken beim Üben und nur das üben, was realistisch zu bewältigen ist.
- Stücke vom Schluss in Richtung Anfang üben sowie die psychologischen und musikalisch-technischen Vorteile dieses Vorgehens.

3. Coaching, 17.01.2006

- Motivation und Zielbewusstsein. Ziele und Zwischenziele formulieren.
- Langeweile, Unter-/Überforderung, konstruktive Selbstkritik.
- Schnell spielen = schnell denken. Strategie und Denkmodell.
- Lampenfieber nutzen. Übungen gegen physische Nervositätsfolgen.

4. Coaching, 24.01.2006

Was ist Mentales Üben?

- Vorstellungskraft, imaginäres Üben.
- Auswendig lernen.
- Sensorisches Üben ohne Instrument.
- Konzentration mobilisieren.
- Wie viel Üben-am-Instrument braucht es wirklich?

5. Coaching, 03.04.2006

Vorbereitung für bevorstehendes zweites Vorspiel:

- Lampenfieber und Vorbereitung auf Auftritt, ergänzt durch Körper-Übungen und Anleitungen.

- physische, mentale und übertechnische Anweisungen für den Vorspieltag.

Mit den Studierenden der Gruppe B, die nicht über das Üb-Konzept informiert wurden, organisierten wir zwei Treffen: im November 2005 und im April 2006. Gruppe B erhielt lediglich Anweisungen zu den Üb-Journalen, wurde motiviert, beim Forschungsprojekt dabeizubleiben und wir gaben ihnen die „Spielregeln“ für das zweite Vorspiel bekannt. Ebenso wie den Gruppen A und S boten wir ihnen die Möglichkeit die Vorspielvideos nach Abschluss des Projektes anzuschauen.

3.5.4 Zweites Vorspiel

Das zweite Vorspiel fand an zwei Tagen im Juni 2006 statt. Wir haben dieselben ExpertInnen wie beim ersten Vorspiel eingeladen, die die Studierenden auch nach den gleichen Faktoren bewerten mussten. Die beiden Termine lagen jedoch so weit auseinander, dass sich die ExpertInnen nicht mehr an die einzelnen Bewertungen des ersten Vorspiels erinnern konnten, zumal sie damals alle Fragebogen und Notizen abgeben mussten. Beim zweiten Vorspiel galten die gleichen Bedingungen wie beim ersten, mit einer Ausnahme: Alle Studierenden mussten während eines bestimmten Zeitraums (übereinstimmend mit Übperiode 5) ein neues Stück ihrer Wahl einüben. Und diesmal eigenständig, ohne Hilfe von Dozierenden. Auch dieses Vorspiel hielten wir auf Video fest.

3.6 Auswertung

Sämtliche Daten aus Kennenlern- und Vorspiel-Fragebogen sowie aus den Journalen erfassten wir im Programm File-Maker. Die Daten wurden anschliessend ausgewertet. Zentral für diese Untersuchungsanordnung war der Vergleich zwischen erstem und zweitem Vorspiel, einerseits pro Gruppe, andererseits pro StudentIn.

In einem ersten Schritt verglichen wir die drei Gruppen.⁵ Diese Auswertung ergab so interessante Ergebnisse, dass wir die Entwicklung der Studierenden vom ersten zum zweiten Vorspiel genauer untersuchen wollten. Als Grundlage dienten die ExpertInnen-Bewertungen der Vorspiele. Die File-Maker-Datenbank wurde so programmiert, dass sie pro StudentIn und Vorspiel die ExpertInnen-Bewertungen grafisch wiedergibt. Ein Beispiel dazu findet sich in Anhang 5. Entscheidend sind die Kästchen-Reihen auf der rechten Blattseite, sie bilden die Bewertungen der ExpertInnen ab. Jede Reihe steht für einen Experten. Die Kästchen sind horizontal unterteilt in die fünf Antwortmöglichkeiten und vertikal unterteilt in die beiden Vorspiele. Die fünf Antwortmöglichkeiten sind jeweils unter der Frage auf der linken Seite notiert, die grafische Darstellung gibt die positive Antwort (oben) und die negative Antwort (unten) an. Die Entwicklung zwischen

⁵Die Auswertungen dieses Arbeitsschrittes gebe ich in diesem Bericht nicht an. Das würde den Rahmen sprengen, zumal keines der Ergebnisse darauf beruht. InteressentInnen können die ersten Auswertungen jedoch bei mir beziehen.

erstem (links) und zweitem (rechts) Vorspiel wird mit einer Linie verdeutlicht. Uns interessierten lediglich jene Entwicklungen, die sich verbessern (das heisst: steigende Linie). Wir rechneten mit folgender Formel:

$$\frac{Pos}{G} = E_1 \quad (1)$$

Pos = positive Entwicklung; *G* = Anzahl der Entwicklungen Gesamt; *E*₁ = Ergebnis in Prozent

*E*₁ habe ich für jede Frage und jeweils pro Gruppe berechnet.

Die ExpertInnen-Bewertung der Vorspiele ergänzten wir einerseits mit den Antworten, die die Studierenden auf die Selbstevaluations-Fragen der Vorspiele gaben. Andererseits werteten wir auch die Angaben der Journale aus. Dazu zählten wir die Anzahl der positiven Antworten (meistens *ja* / *eher ja*, in wenigen Fällen auch *nein* / *eher nein*). Wir rechneten mit folgender Formel:

$$\frac{A}{G} = E_2 \quad (2)$$

A = Anzahl positive Antworten; *G* = Anzahl der Antworten Gesamt; *E*₂ = Ergebnis in Prozent

Die Verwendung dieser Formeln hatte zur Folge, dass sämtliche Ergebnisse prozentual angegeben werden können.

4 Thesen und Ergebnisse

Elena Szirmai und Claudia Emmenegger

4.1 Thesen

Seit es Musikunterricht gibt, wird das Üben thematisiert. Auf dem Markt existieren unzählige Ratgeber und methodische Sachbücher. Nahezu jeder Student und jede Studentin hat schon Literatur zum Thema Üben gelesen: 50% der am Forschungsprojekt beteiligten Studierenden gab beim Üb-Verhalten vor der Berufsschule an, in der Regel nach einer Methode zu üben, 69% gab an, gerne zu üben, und 100% tat dies aus eigener Initiative.

Trotzdem zeigt der Unterrichtsalltag mit Berufsstudierenden, dass diese nicht in der Lage sind effizient und zielbewusst zu üben. Weder in ihrem Unterricht noch im Üb-Modul hat Elena Szirmai bis anhin Studierende angetroffen, die wussten, wie man effizient übt, was dabei genau im Körper oder Gehirn passiert, oder wie man die notwendige Konzentration und Reflexion erlangt.

Deshalb stellten wir folgende Ausgangsfragen: Wie können Musik-Bachelors am Anfang ihres Studiums das Üben lernen? Wie gut lassen sich die Inhalte des Üb-Konzeptes theoretisch vermitteln? Lassen sich die Voraussetzungen für funktionierende Üb-Gewohnheiten (wie Selbstvertrauen und -reflexion) ebenfalls üben? Und sind dabei Studienrichtung oder Hauptinstrument relevant? Wir überprüfen dies anhand von den folgenden Thesen und Fragen:

These 1 Reflektierteres Üben = besseres Vorspielen

Folgefrage 1 Hat Gruppe S im Üb-Modul eine bessere Konzentration und Reflexion beim Üben entwickelt bzw. automatisiert als Gruppe A?

Folgefrage 2 Weist Gruppe S eine deutliche Verbesserung der Selbstsicherheit bzw. Abnahme der Nervosität beim Vorspiel auf? Ist Gruppe A diesbezüglich besser als Gruppe B, weil sie im fünften Coaching gezielt auf das Vorspiel vorbereitet wurde?

These 2 Die Umsetzung des Üb-Konzeptes ist nicht abhängig von der Studienrichtung und dem Hauptinstrument.

Folgefrage 3 Gibt es bedeutende Verbesserungen oder Verschlechterungen pro Instrumentengruppe und Frage vom ersten zum zweiten Vorspiel?

4.2 Ergebnisse

Anhand der aufgestellten Thesen und Fragen werteten wir anschliessend die Daten aus. Im Folgenden möchten wir es jedoch nicht nur bei dieser Auswertung belassen, sondern stellen jeweils die Verbindung von den Ergebnissen zum Inhalt des Üb-Konzeptes her.

4.2.1 These 1 Reflektierteres Üben = besseres Vorspielen

Reflektiertes Üben hat zwei Ziele: alte Angewohnheiten zu hinterfragen und sich zu überlegen, wie neue, funktionierende Üb-Gewohnheiten entwickelt und praktiziert werden können. Das Üb-Konzept impliziert, dass man beim Üben dieselben musikalischen Ansprüche an sich stellt, wie auf der Bühne, bei einem Konzert oder Vorspiel. Gelingt es, all dies beim Üben einzuhalten, ist zu erwarten, dass sich ebenfalls das Spielen verbessert. Stimmt diese These, muss in unserem Forschungsprojekt die Gruppe S, die zwischen den beiden Vorspielen das Üb-Modul besuchte, beim zweiten Vorspiel besser abschneiden als Gruppe A, die fünf Coachings erhielt. Beide Gruppen müssten besser sein als die Kontrollgruppe B. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen müssen bezüglich folgenden Kriterien erkennbar sein:

Körperhaltung

Übereinstimmung technische Fähigkeiten – musikalische Darbietung

Tempowahl

Konzentration

Selbstwertgefühl

Die Tabelle 4.1 auf Seite 27 zeigt, wie die ExpertInnen diese Punkte beurteilten. Die Nummern der Fragen entsprechen jeweils dem Fragebogen der Vorspiele. Gerechnet haben wir mit der Formel 1.

	Gruppe E _i (in %)		
	S	A	B
Körperhaltung			
1. Ist der physische Ausdruck kommunikativ ausgerichtet?	58	40	36
2. Ist die Körperhaltung beim spielen organisch und dem Instrument entsprechend?	42	27	25
Übereinstimmung technische Fähigkeiten – musikalische Darbietung			
3. Entspricht das handwerkliche Können den musikalischen Absichten?	58	27	39
5. Gibt es physische Aspekte (Bewegungen, Muskelanspannung, Kraftaufwand), die den energetisch-musikalischen Fluss stören?	33	23	28
Tempowahl			
6. Ist das Tempo gut gewählt?	75	42	40
Konzentration			
12. Wirkt er/sie bei sich/angstfrei?	58	30	25

Abbildung 4.1: Tabelle Körperhaltung, Übereinstimmungen, Tempowahl und Konzentration

Die Auswertung zeigt eine klare Leistungsüberlegenheit von Gruppe S gegenüber den Gruppen A und B. Nicht aber bestätigt sich bei den Fragen 3 und 5, dass Gruppe A, trotz Üb-Coachings, besser ist als Gruppe B. Demnach reichen die fünf theoretischen Coachings nicht aus, um das Üb-Verhalten und somit die Leistung beim Vorspielen der Gruppe A nachhaltig zu verbessern (vgl. Folgefrage 1). Für die Umsetzung des Üb-Konzepts braucht es deshalb die praktischen und theoretischen Anweisungen des Üb-Moduls.

Selbstwertgefühl

Um dieses Kriterium zu untersuchen, werteten wir diejenigen Antworten aus, die uns die Studierenden nach ihren Vorspielen gegeben haben. Wir analysierten also ihre Selbstevaluation. Gerechnet haben wir mit der Formel 2.

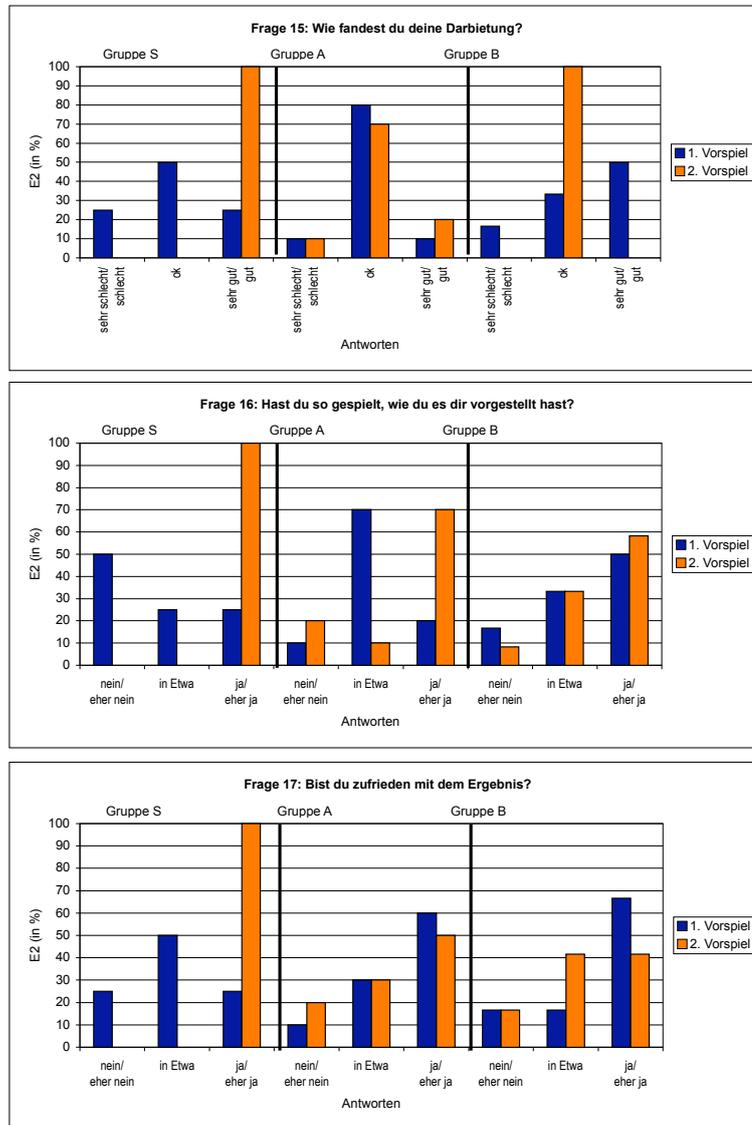


Abbildung 4.2: Tabelle Selbstwertgefühl

Die Auswertung der Selbstevaluation im Vergleich vom ersten zum zweiten Vorspiel ergibt, dass sich Gruppe S beim zweiten Vorspiel ganz wesentlich besser beurteilt, sich sicherer fühlt und auch getraut, diese Zufriedenheit zu verbalisieren. Gruppe A urteilt zwar besser über die erbrachte Leistung (Fragen 15 und 16), ist dennoch weniger zufrieden (Frage 17). Hingegen äussert Gruppe B deutlich mehr Selbstkritik (Fragen 15 und 17), gibt aber eine Verbesserung bezüglich Umsetzung der eigenen Vorstellung beim Spielen an (Frage 16).

Diese Ergebnisse zeigen, dass Gruppe S im Üb-Modul lernte, die Absichten beim Vorspielen sicher umzusetzen. Sie formuliert Selbstevaluation positiv, was eine Steigerung des Selbstwertgefühls bedeutet. Gruppe A beurteilt beim zweiten Vorspiel einerseits die eigene Leistung besser als beim ersten Vorspiel, ist aber weniger zufrieden. Diese Diskrepanz zwischen der erbrachten Leistung und dem Selbstwertgefühl weist entweder daraufhin, dass eine positive Selbstevaluation sofort durch eine negative relativiert wird. Oder aber, dass grundsätzlich keine Übung mit objektiver Selbstevaluation vorhanden ist. Dies gilt auch für Gruppe B, die beim zweiten Vorspiel weniger zufrieden ist und die eigene Darbietung schlechter beurteilt als beim ersten Vorspiel, trotzdem aber findet, dass sie die eigene Vorstellung besser umgesetzt hat. Daraus schliessen wir auch, dass bei Gruppe B entweder die eigene Vorstellung des zu Spielenden mangelhaft war, oder eben die dafür notwendigen Parameter zu wenig konkret beziehungsweise gar nicht verinnerlicht waren (vgl. Folgefrage 2).

Besonders das Ergebnis von Frage 17 bei den Gruppen A und B zeigt auf, dass sich im ersten Berufsschuljahr ein Wandel bezüglich des Selbstwertgefühls vollzieht. Dies ist deshalb nicht zu vernachlässigen weil, wie die Auswertung der Pisa-Studie ergeben hat, ein gesundes Selbstwertgefühl sowie die Akzeptanz des eigenen momentanen Spielstandes einen erheblichen Einfluss auf die Motivation beim Üben haben [4, S. 14]. Diesbezüglich ist Gruppe S auf einem deutlich besseren Stand.

4.2.2 Folgefrage 1

Bei der Auswertung der These 1 verglichen wir alle drei Gruppen miteinander. Wir sahen, dass bei den untersuchten Kriterien die Gruppe S klar besser bewertet wurde als die Gruppen A und B. Uns interessierte auch der Vergleich zwischen den fünf theoretischen Üb-Coachings und dem praktischen und theoretischen Üb-Modul, das während einem oder zwei Semester wöchentlich stattfand. Deshalb verglichen wir die Gruppen A und S nochmals miteinander und stellten folgende Frage:

Hat Gruppe S im Üb-Modul eine bessere Konzentration und Reflexion beim Üben entwickelt bzw. automatisiert als Gruppe A?

Reflektiertes Üben hat – wie wir mit These 1 beweisen – eine direkte Auswirkung auf die Vorspiele. Wir werten im Folgenden also die ExpertInnen-Evaluation der Vorspiele aus, betrachten jedoch nur die Fragen nach den Kriterien Reflexion und Konzentration und nur die Gruppen A und S. Gerechnet haben wir mit der Formel 1.

	Gruppe	
	S	A
Fragebogen Vorspiele		
9. Macht er/sie einen bewussten Anfang?	42	47
10. Macht er/sie einen bewussten Schluss?	58	33
12. Wirkt er/sie bei sich/angstfrei?	58	30
14. Wird mit innerer Beteiligung musiziert?	58	33

Abbildung 4.3: Tabelle Konzentration und Reflexion – Fremdevaluation

Diese Fremdevaluation verglichen wir mit der Dokumentation des eigenen Überhaltens aus den Journalen (gerechnet mit der Formel 2). Dass wir die positiven Antworten zählten, ist der Formel inhärent: Bei der Frage 14 bedeutet dies, dass wir die Antworten *nein und eher nein* verwenden, bei allen anderen Fragen betrachten wir die Antworten *ja und eher ja*.

	Gruppe	
	E ₂ (in %)	
	S	A
Üb-Journale		
2. War eine Absicht da, wie lange du üben willst?	48	72
3. Gab's konkrete Ideen, was du üben willst?	94	93
6. Waren Tempi bewusst und der Aufgabe entsprechend gewählt?	95	92
8. Hast du Teilziele eingebaut?	71	70
Davon erreicht	95	68
9. Hast du zwischendurch pausiert zum überlegen, evaluieren, spüren?	88	82
12. Gab es messbare Fortschritte, auch kleine?	70	79
14. Wurdest du durch irgendwas mal abgelenkt (Telefon, Durst, Langeweile usw.)?	45	62
16. Gab es Momente der Selbstvergessenheit (flow)?	36	35
20. Hast du lange genug geübt für dein Empfinden?	67	64
25. War dein Üben klar getrennt vom Spielen?	37	83

Abbildung 4.4: Tabelle Konzentration und Reflexion – Selbstevaluation

Anhand der Vorspielauswertung kann die Folgefrage 1 bejaht werden, anhand der Journale (Selbstevaluation) muss die Frage verneint werden, da die Abweichungen meistens minimal sind. Das hängt wohl damit zusammen, dass Gruppe S im Gegensatz zu Gruppe A einerseits gelernt hat, sich kritischer und ehrlicher zu reflektieren und andererseits auch besser zwischen Üben und Spielen unterscheiden kann.

4.2.3 Folgefrage 2

Die Auswertung der These 1 legte unter anderem den Fokus auf die Selbstsicherheit und die Nervosität beim Vorspielen. Das Üb-Konzept lehrt die eigene Leistung beim Üben objektiv einzuschätzen und zu werten, diese Akzeptanz des Ist-Zustandes gibt Selbstsicherheit. Selbstsicherheit beziehungsweise Nervosität beim Vorspielen sind also Kriterien, um die Vermittlung des Üb-Konzeptes zu messen. Deshalb stellten wir folgende Frage: Weist Gruppe S eine deutliche Verbesserung der Selbstsicherheit bzw. Abnahme der Nervosität beim Vorspiel auf? Ist Gruppe A diesbezüglich besser als Gruppe B, weil sie im fünften Coaching gezielt auf das Vorspiel vorbereitet wurde?

Diese Frage untersuchten wir vorerst mit den Vorspielauswertungen. Für die Auswertung der Frage 12 rechneten wir mit der Formel 1, für jene der Selbstevaluationsfragen 15 und 18 brauchten wir die Formel 2.

12. Wirkt er/sie bei sich/angstfrei?

Gruppe E ₁ (in %)		
S	A	B
58	30	25

Abbildung 4.5: Tabelle Selbstsicherheit – Fremdevaluation

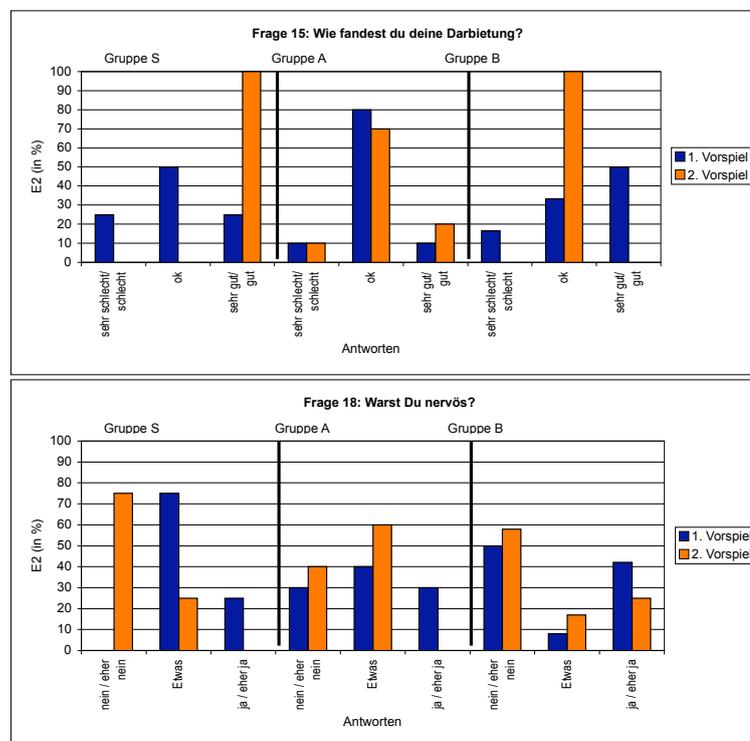


Abbildung 4.6: Tabelle Selbstsicherheit – Selbstevaluation

Das Ergebnis der Auswertung ist positiv: Gruppen S und A fühlen sich beim zweiten Vorspiel nicht nervös. Auch die Bewertung der ExpertInnen zeigt bei der Gruppe S im zweiten Vorspiel eine deutliche Steigerung: 58% (E_1) beurteilen sie bei der Frage 12 „angstfrei und bei sich“ besser als im ersten Vorspiel. Die Verbesserung der Gruppe A beträgt 30%, jene der Gruppe B 25%.

Die Selbstevaluation (Frage 15) zeigt auch hier im Vergleich vom ersten zum zweiten Vorspiel, dass Gruppe S deutlich an Akzeptanz der momentanen Vorspiel-Leistung gewonnen hat, sich bei Gruppe A hingegen nur wenig Veränderung zeigt. Gruppe B, in der sich niemand mehr gut bis sehr gut findet, weist gar eine echte Verschlechterung auf!

Die Frage 10 aus dem Journal zogen wir für die Beantwortung der Folgefrage 2 ebenfalls hinzu (Formel 2 – allerdings hier der Fragestellung entsprechend nach den negativen Antworten *nein* und *eher nein* berechnet).

	Gruppe E_1 (in %)		
	S	A	B
10. War Selbstkritik konstruktiv?	14	55	86

Abbildung 4.7: Tabelle Selbstkritik

Gruppe S hat viel weniger negative Selbstkritik geübt als Gruppe A, bei Gruppe B war die Selbstkritik am Destruktivsten. Die Ergebnisse widersprechen sich in Gruppen A und B insofern, als dass eine Diskrepanz besteht zwischen dem Fach-Urteil der ExpertInnen und der Selbstbeurteilung der Studierenden.

4.2.4 These 2 Die Umsetzung des Üb-Konzepts ist nicht abhängig von der Studienrichtung und dem Hauptinstrument

Für diese These haben wir die Studierenden nicht mehr nach Gruppen, sondern nach Studienrichtungen bzw. nach Instrumentengruppen eingeteilt. Uns interessierte, ob bei der Üb-Effizienz und bei der Üb-Häufigkeit Unterschiede feststellbar sind.

Vergleich Studienrichtungen

Studienrichtung Jazz 11 Studierende Studienrichtung Klassik 15 Studierende.¹ Um die Üb-Effizienz zu überprüfen, verwendeten wir die Daten der Vorspiele und wählten aus den Bereichen emotional, rational und physisch je zwei relevante Fragen sowie drei Selbstevaluations-Fragen aus. Die Ergebnisse berechneten wir zuerst mit der Formel 1 pro Studienrichtung. Anschliessend verglichen wir die Studienrichtungen anhand der Ergebnisse E_1 miteinander:

¹Studienrichtung Jazz wird im Folgenden mit „J“ bezeichnet, Studienrichtung Klassik mit „K“.

Allgemein sind die Unterschiede zwischen den Studienrichtungen gering: 30 Vergleiche liegen im Bereich von 1 und 10%. 14 Vergleiche zeigen eine kleine Abweichung von 11 bis 20%. Prozentzahlen zwischen 1 und 20 erhärten unsere These, dass bezüglich Anwendung des Üb-Konzepts zwischen Jazz- und Klassik-Studierenden keine nennenswerten Abweichungen bestehen.

In zehn Fällen jedoch liegt die Abweichung zwischen 21 und 38%:

Frage	Vorspiel	Antwort	Jazz	Klassik	Unterschied
			E_1 (in %)	E_1 (in %)	E_1 (in %)
4	1	teilweise	56	26	30
4	1	nein/eher nein	22	51	29
13	1	ja / eher ja	47	68	21
14	1	nein/eher nein	50	12	38
14	1	ja / eher ja	28	53	25
14	2	ja / eher ja	43	65	22
15	1	sehr gut / gut	45	20	25
16	1	nein/eher nein	0	33	33
17	1	ja / eher ja	73	47	26
17	2	in Etwa	18	40	22

Frage 4: Gibt es klar erkennbare technische Mängel?

Frage 13: Ist eine erkennbare Klangvorstellung vorhanden?

Frage 14: Wird mit innerer Beteiligung musiziert?

Frage 15: Wie fandest du deine Darbietung?

Frage 16: Hast du so gespielt, wie du es dir vorgestellt hast?

Frage 17: Bist du zufrieden mit dem Ergebnis?

Die Abweichungen deuten wir so:

Fragen 4, 13 und 14: J-Studierende fokussieren auf die für die Improvisation notwendige Aneignung von Spielmaterial sowie dessen melodische, harmonische und rhythmische Umsetzung. K-Studierende hingegen haben Notenmaterial und befassen sich daher viel mehr mit der technischen Umsetzung, mit dem Klang und der Interpretation. Nach sieben Monaten Berufsstudium (erstes bis zweites Vorspiel) hat sich dieser Unterschied in allen drei Fragen aufgehoben.

Die Selbstevaluation beim ersten Vorspiel fiel bei den J-Studierenden positiver aus als bei den K-Studierenden. Wir vermuten, dass die Gründe einerseits in den oben aufgeführten Unterschieden zwischen K- und J-Studierenden, andererseits in der Persönlichkeitsstruktur der jungen Studierenden liegen:

1. J-Studierende, die improvisierte Musik wählen, wollen die eigene Musik „erfinden“ und sind bereit, sich bei der Improvisation zu exponieren. Während des Studiums beschäftigen sie sich mit verschiedenen Stilikonen der Jazz-Musik, um ihren eigenen Improvisationsstil zu finden. Auch wenn sie dasselbe Thema (Standard) wie

andere MusikerInnen spielen, wird ihre Improvisation darüber individuell sein – improvisieren ist *instant composing*.

2. K-Studierende, die komponierte Musik wählen, wollen interpretieren ohne für das Material verantwortlich zu sein. Für die Interpretation gibt es vom Komponisten vorgegebene Angaben, die Möglichkeit, sich von Interpretationen anderer MusikerInnen zu unterscheiden, ist deshalb viel eher eine Sache von Virtuosität als von Originalität. Interpretation ist nicht – wie Improvisation – das Schöpfen von Neuem.

Ausserdem überprüften wir die ExpertInnen-Bewertungen im Vergleich vom ersten zum zweiten Vorspiel auf allfällige Unterschiede zwischen J- und K-Studierenden – wir stellten keine Auffälligkeiten fest.

Wir wollten ebenfalls wissen, ob bezüglich der Häufigkeit des Übens ein Unterschied zwischen J und K besteht. Dazu werteten wir die Journale aus, die Übperioden 1 und 5 schlossen wir jedoch von diesem Vergleich aus.² Die Übperioden waren nicht für alle Studierenden gleich lang. Deshalb mussten wir sie für diesen Vergleich vereinheitlichen: Die Übperiode 2 (14 Übsequenzen)³ belassen wir so, bei den Übperioden 3 und 4 analysierten wir jeweils jene Tage, an denen alle Gruppen üben mussten (jeweils 8 Sequenzen). Diese Soll-Übsequenzen setzten wir in Vergleich mit den Ist-Übsequenzen. Als Ist-Übsequenz gilt ein ausgefülltes Journal.⁴ Die unten aufgeführten Zahlen sind pro StudentIn angegeben:

Studienrichtung	Übperiode 2		Übperiode 3		Übperiode 4	
	Soll	Ist	Soll	Ist	Soll	Ist
Jazz	14	10	8	5	8	4
Klassik	14	11	8	6	8	6

Die Abweichung ist in der Übperiode 2 vernachlässigbar. K-Studierende haben in den Übperioden 3 und 4 etwas mehr geübt als J-Studierende. In allen geprüften Übperioden haben sowohl K- als auch J-Studierende weder täglich, noch auffällig wenig geübt. Nach dieser Auswertung bestehen also zwischen den Studienrichtungen keine Unterschiede der Üb-Häufigkeit.

²Die Übperioden wurden auf Seite 21 beschrieben. Übperiode 1 (nur bei Gruppen A und S) haben wir aus Gründen der Vergleichbarkeit von diesem Vergleich ausgeschlossen. Ebenso Übperiode 5, da hier die Studierenden nur für das Üben am Wahl-Stück des zweiten Vorspiels Journale ausfüllen durften.

³Übsequenz: Die Studierenden sollten pro Tag – unabhängig davon, wie oft sie geübt haben – über eine solche Übsequenz Journal führen.

⁴Journale mit den Angaben „nicht geübt“, „Orchester-Probe“, „krank“, „Ferien“ etc. wurden nicht gezählt.

Vergleich Hauptinstrumente

In einem zweiten Schritt haben wir die Studierenden nach den folgenden Instrumentengruppen eingeteilt:

- Gesang, 6 Studierende
- Saiten, 6 Studierende
- Blech, 5 Studierende
- Schlagzeug, 4 Studierende
- Holz, 3 Studierende
- Tasten, 2 Studierende (vgl. auch Anhang 1).

Die Grafiken in Anhang 6 zeigen die Resultate unserer Berechnung mit der Formel 2 pro Instrumentengruppe. Bei keiner Frage fällt das Resultat einzelner Instrumentengruppen auf. Grundsätzlich sind alle Instrumentengruppen pro Antwort-Feld gleichmässig vertreten. Die Ergebnisse bei allen neun Fragen sind also nicht instrumentspezifisch.

Mit demselben Vorgehen wie bei der Aufteilung nach Studienrichtung haben wir auch für die Instrumentengruppen die Journale der Üb-Perioden 2 bis 4 ausgewertet. Die unten aufgeführten Zahlen zeigen die Übsequenz pro Instrumentengruppe.

Instrumentengruppe	Übperiode 2		Übperiode 3		Übperiode 4	
	Soll	Ist	Soll	Ist	Soll	Ist
Gesang	14	8	8	5	8	4
Saiten	14	9	8	4	8	6
Blech	14	13	8	7	8	5
Schlagzeug	14	11	8	6	8	6
Holz	14	12	8	6	8	5
Tasten	14	12	8	7	8	7

Im unteren Bereich liegen Gesangs- und Saiten-Studierende. Beim Gesang kann man dies mit den physiognomischen Gegebenheiten erklären, bei den Saiteninstrumenten allerdings nicht. Auffallend ist der Übfleiss bei den BlechbläserInnen – sie liegen wie Schlagzeug, Holz und Tasten im oberen Bereich. Allgemein sind die Unterschiede nicht dramatisch, keine Instrumentengruppe hat extrem wenig geübt. Das belegt die These, dass auch die einzelnen Instrumentengruppen bezüglich Üb-Häufigkeit keine nennenswerten Unterschiede aufweisen.

Der auffallende Übfleiss bei den BlechbläserInnen motivierte uns, genauer zu untersuchen, ob dieser Fleiss zu einer Verbesserung in sämtlichen Üb-Konzept relevanten

Bereichen geführt hat. Heisst Fleiss zwangsläufig eine Verbesserung der Übungsgewohnheiten? Führt eine Verbesserung der Übungsgewohnheiten zu einer besser Selbstevaluation?⁵ Wir möchten dies bei allen Instrumentengruppen untersuchen.

4.2.5 Folgefrage 3

Wie bei These 2 verwendeten wir die Daten der Vorspiele und wählten aus den Bereichen emotional, rational und physisch je zwei relevante Fragen sowie drei Selbstevaluations-Fragen aus. Wir wollten wissen, ob es bei diesen Fragen innerhalb der Instrumentengruppen bedeutende Unterschiede zwischen erstem und zweitem Vorspiel?

Die Ergebnisse berechneten wir zuerst pro Instrumentengruppe mit der Formel 1. Anschliessend verglichen wir die Differenz der Ergebnisse E_1 miteinander:

Ergebnis:

Gruppe Gesang wird besser in den Fragen 3, 4, 6, 7, 15, 16 und 17, aber schlechter in den Fragen 13 und 14.

Gruppe Saiten verbessert sich in allen Fragen.

Gruppe Blech zeigt eine Verbesserung in den Fragen 3, 4, 6, 7, 14 und 16. Keine Änderung gibt es in den Fragen 13, 15 und 17.

Gruppe Schlagzeug verbessert sich in den Fragen 4, 6, 7, 13 und 14, gleicht sich aus in Frage 3, und verschlechtert sich in den Fragen 15, 16 und 17.

Gruppe Holz wird besser in den Fragen 4 und 7, schlechter in den Fragen 3, 6, 13, 14, 15, 16 und 17.

Gruppe Tasten wird besser in den Fragen 6, 7, 13, 15 und 16, gleicht sich aus in Frage 14, blieb gleich in Frage 17 und verschlechtert sich in den Fragen 3 und 4.

Folgefrage 3 muss also mit einem klaren Ja beantwortet werden: Es gibt innerhalb jeder Instrumentengruppe bedeutende Differenzen. Ebenfalls werden grössere Unterschiede zwischen den Instrumentengruppen festgestellt. So werden die Saiten-InstrumentalistInnen in allen Fragen besser, die HolzbläserInnen dagegen in sieben von neun Fragen schlechter. Bei den BlechbläserInnen gibt es Verbesserungen in allen physischen und rationalen Fragen. Hingegen wirkt sich der Übfleiss nicht auf ihre Klangvorstellung und Zufriedenheit mit dem Vorspiel aus. Die Gruppe Tasten verschlechtert sich nur im physischen Bereich, die SängerInnen hingegen nur im emotionalen Bereich und die SchlagzeugerInnen nur bei der Selbstevaluation. Somit kann nicht bestätigt werden, dass besseres Üben auch eine Verbesserung der Selbstevaluation nach sich zieht. Dazu müsste auch die Reflexion und die objektive Beurteilung geschult werden. Auf jeden Fall zeigt das Ergebnis, dass, ausser bei den Saiten-InstrumentalistInnen, bei allen Instrumentengruppen nur einzelne Bereiche Verbesserung aufweisen, also vermutlich keine umfassende Üb-Methode angewendet oder umgesetzt wurde. Besonders das auffällige negative Ergebnis

⁵„Prinzip Hoffnung“, [23, S. 15]

der HolzbläserInnen, die alle in Gruppe B sind und somit nicht mit dem Üb-Konzept in Berührung kamen, könnte darauf hin deuten, dass gutes Üben nicht zwangsläufig im Instrumentalunterricht gelernt wird (vgl. S. 17).

Exkurs:

Möglicherweise zeigen die Unterschiede zwischen den Instrumentengruppen etwas über die Instrument-spezifische Gewichtungen im Hauptfachunterricht bezüglich Technik und/oder musikalischer Gestaltung. Das ist jedoch nicht Gegenstand dieses Forschungsprojektes.

5 Schlussfolgerungen

Wir belegen:

These 1 Reflektierteres Üben hat besseres Vorspielen zu Folge.

Folgefrage 1 Gruppe S hat deutlich bessere Üb-Gewohnheiten entwickelt als Gruppe A, folglich ist die praktische Umsetzung des Üb-Konzeptes effektiver als die theoretische.

Folgefrage 2 Mit dem Üb-Konzept kann eine Zunahme der Selbstsicherheit und eine Abnahme der Nervosität erreicht werden.

These 2 Bezüglich Üb-Effizienz und Üb-Häufigkeit sind die Unterschiede zwischen den Studienrichtungen und den Instrumentengruppen vernachlässigbar.

Folgefrage 3 Alle Instrumentengruppen haben sich vom ersten zum zweiten Vorspiel unterschiedlich entwickelt und sie weisen nur in bestimmten Bereichen Verbesserungen auf.

Wir folgern:

1. Die Fähigkeit junger Menschen, selbständig, effizient und konstruktiv zu Üben, darf beim Studieneintritt nicht vorausgesetzt werden. Studierende an einer Musikhochschule sollten das Üben als Disziplin erlernen können.
2. Die fünf theoretischen Coachings von Gruppe A führen nicht zu einer messbaren Verbesserung des Üb-Verhaltens. Der Besuch des Üb-Moduls der Gruppe S hat zu einer messbaren Verbesserung des Üb-Verhaltens geführt.
3. Wir konnten beweisen, dass bezüglich Üb-Effizienz (Vorspiel-Ergebnis) und Üb-Häufigkeit (Journal-Ergebnis) die Unterschiede zwischen den Studienrichtungen und den Instrumentengruppen vernachlässigbar sind. Wir folgern, dass das Üb-Konzept Studienrichtung und Instrumentengruppen unabhängig ist.

Selbständiges Lernen und Üben setzt Wissen über Vorgänge im Gehirn und im Körper voraus. Aber noch wichtiger scheinen dabei Autonomie und Selbstmotivations-Fähigkeiten zu sein. Josef Schrader und Frank Berzbach zitieren in ihrer Studie Manfred Prenzel, der im Bezug auf die Lernmotivation Erwachsener folgendes Fazit zieht:

„Massgeblich ist die von der Person erlebte Autonomie, die sich auf die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und auf die Lernorganisation bezieht. Das subjektive Erleben von Autonomie ist eng verknüpft mit der Motivation, sowohl mit der sachbezogenen intrinsischen Motivation als auch mit Formen der extrinsischen Motivation. Beide Varianten von Motivation sind relevant für selbstbestimmtes, intentionales Lernen.“ [29, S. 32 f.]

Gerade die zunehmend jüngeren Studierenden, die eben die Mittelschule absolviert haben, sind meistens überfordert mit der plötzlich reichlich vorhandenen Üb-Zeit. Sie haben nicht gelernt, eigenständig und langfristig ihr Lernen zu planen und strukturieren, oder die notwendige Eigenmotivation sowie die erforderliche Selbst-Disziplin aufzubringen. Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sind aber Voraussetzung für das eigenverantwortliche Üben. Umso wichtiger scheint uns, dass angehende MusikerInnen Strategien lernen um ihr Üben „im stillen Kämmerlein“ zu einer motivierenden und sinnerfüllten Beschäftigung zu machen.

Üben will und kann gelernt werden. Eine Möglichkeit dazu ist das Üb-Konzept von Elena Szirmai mit dem Vorteil, dass es genauso effizient in Gruppen gelehrt werden kann, und dies nicht abhängig von Instrument und Studienrichtung. Beim Üb-Konzept ist die Vermittlung theoretischer Inhalte ebenso wichtig wie das anschliessende praktische Training in der Gruppe: wie beim Autofahren muss die Theorie ver- und bestanden sein bevor man Fahrstunden im Strassenverkehr absolvieren darf. Das Verstehen der Theorie ersetzt nicht die Fahrstunden, und nur praktische Fahrstunden wären ohne die Theorie unverantwortlich. Wenn die Studierenden am Anfang ihres Studiums in einem solchen Modul lernen, sich ein auf Eigenverantwortung basierendes, effizientes und reflektiertes Lern- und Übverhalten anzueignen, können sie sich in allen anderen Studienbereichen auf das Wesentliche, nämlich das inhaltlich Relevante, konzentrieren. Die Dozierenden werden entlastet und gewinnen Zeit für die Vermittlung ihrer Spezialgebiete.

Es ist wohl unumstritten, dass Lehrpersonen, die selbst gut üben können, dies auch gut vermitteln werden. Deshalb ist diese Übungsfähigkeit nicht nur für angehende PerformerInnen nützlich, sondern bildet besonders im Hinblick auf die Musik-Pädagogik-Studierenden eine unerlässliche Voraussetzung für ihre zukünftige Tätigkeit.

Eine sinnvolle Weiterführung dieses Forschungsprojekts ist deshalb die Entwicklung eines Unterrichtsmoduls für die Dozierenden-Weiterbildung und das dazugehörige Lehrmittel mit den Inhalten des Üb-Konzeptes.

Wir sind der Überzeugung, dass in einer Gesellschaft, die von Kulturschaffenden viel Flexibilität und Mobilität verlangt, ein Studium zunehmend auf Vernetzung und Vielseitigkeit ausgerichtet sein muss [34]. Daher ist in ein umfassendes Lern- und Üb-Modul ein Qualitätskriterium einer Musikhochschule. Wünschenswert und unserer Meinung nach sinnvoll ist eine Verlegung des Üb-Moduls vom Wahl- in den Pflichtbereich.

Literaturverzeichnis

- [1] Altenmüller, Eckart/Parlitz, Dietrich/Gruhn, Wilfried: Was bewirkt musikalisches Lernen in unserem Gehirn: Zur Neurobiologie musikpädagogischer Prinzipien, in: Bastian, Hans Günther (Hg.): Musik be-greifen, Mainz: Schott, 1999, S. 120-143.
- [2] Amrhein, Franz: Sensomotorisches und musikalisches Lernen, in: Schütz, Volker/Bähr, Johannes (Hg.): Musikunterricht heute, Bd. 2, Oldershausen: Lugert-Verlag, 1997, S. 40-48.
- [3] Arrau, Claudio: Leben mit der Musik, Bern: Scherz Verlag, 1984.
- [4] Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules: Learners for life: Student approaches to learning, OECD 2003, www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/LearnersForLife.pdf (Abrufdatum: 24. Januar 2007).
- [5] Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Aufl., Berlin: Walter de Gruyter, 2003 (De-Gruyter-Studienbuch)
- [6] Biesenbender, Volker: Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels. Drei Vorträge zur Ökologie des Musizierens, Aarau: Musikedition Nepomuk, 1992 (Wege; Bd. 2)
- [7] Bork, Magdalena: Was wissen wir über das Üben?, Universität Wien 2004, homepage.univie.ac.at/erich.vanecek/musikpsychologie/Lernvorg%e4nge%20beim-%20Instrumentalspiel%20II.pdf (Abrufdatum: 24. Januar 2007).
- [8] Caillois, Roger : Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Frankfurt a. M.: Ullstein, 1982.
- [9] Dartsch, Michael: Spiel in der elementaren Musikpädagogik, in: Üben & Musizieren, 16. Jahrgang, Heft 3, Mai/Juni 1999, S. 15-19.
- [10] Fink, Eugen: The Oasis of Happiness. Toward an Ontology of Play, in Game, Play, Literature, New Haven 1968.
- [11] Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 6. Aufl., Tübingen: Siebeck 1990 (Gesammelte Werke, 1).
- [12] Giesecking, Walter: So wurde ich Pianist, Wiesbaden: A. Brockhaus Verlag, 1963.

- [13] Hallam, Susan: Was wissen wir über das Üben?, in: Gembris, Heiner [et al.] (Hg.): Üben in musikalischer Praxis und Forschung, Augsburg: Wissner, 1988 (Musikpädagogische Forschungsberichte; 1997)/(Forum Musikpädagogik; Bd. 35).
- [14] Hambourg, Mark: How to play the piano, New York: Georg H. Doran Company, 1922.
- [15] Heldt, Brigitte: Wagner's Ring Premiere in Munich, in: John Louis DiGaetani (Hg.): Inside the Ring. Essays on Wagner's Opera Cycle, London: McFarland, 2006, S. 151-161.
- [16] Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 19. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 2004 (rororo, 55435).
- [17] Jørgensen, Harald: Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire, in: Music Education Research, Volume 4, Issue 1 March 2002, S. 105 -119.
- [18] Kautter, Hansjörg/Munz, Walther (Hg.): Schule und Emotion, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2004.
- [19] Klöppel, Renate: Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis, 3., vollst. überarb. Ausg., Mainz: Schott, 2003 (Studienbuch Musik).
- [20] Klug, Heiner: Musizieren zwischen Virtuosität und Virtualität. Praxis, Vermittlung und Theorie des Klavierspiels in der Medienperspektive, Essen: Die Blaue Eule, 2001.
- [21] Knoblauch, Helmut: Und ewig spielt der Mensch, in: Abenteuer Philosophie 2/2006.
- [22] Lehre „Berufssportler / Berufssportlerin“, ein Projekt von Swiss Olympic, des Bundesamtes für Sport Magglingen und des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, [o. J.], www.swissolympic.ch/PortalData/31/Resources//dokumente/nachwuchs/schule_berufsausbildung/lehre_berufssportler/Broschuere_Berufssportler_d.pdf (Abrufdatum: 24. Januar 2007).
- [23] Mantel, Gerhard: Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten, Mainz: Schott, 2001 (Studienbuch Musik).
- [24] Marek, Czesław: Lehre des Klavierspiels, 3. Aufl., Zürich: Atlantis Verlag, 1986.
- [25] Moore, Gerard: Bin ich zu laut. Erinnerungen eines Begleiters, Tübingen: Rainer Wunderlich Verlag, 1962.

- [26] Neuhaus, Heinrich: Die Kunst des Klavierspiels, hg. von Schmidt-Neuhaus, Astrid, Köln: Gerig, 1967.
- [27] Phleps, Thomas: Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten. Anmerkungen zur Funktion und zum Funktionieren von Solmisationssilben und ihren Produzenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts , in: Mechthild von Schoenebeck (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte, Essen: Die Blaue Eule 2001, S. 93-139 (Musikpädagogische Forschung, 22).
- [28] Schneider, Francis: Üben. Was ist das eigentlich, Aarau: Musikedition Nepomuk, 1994.
- [29] Schrader, Josef/Berzbach, Frank: Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2005, www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf, (Abrufdatum: 24. Januar 2007).
- [30] Schwarzenbach, Peter/Bryner-Kronjäger, Brigitte: Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht, Frauenfeld: Waldgut logo Verlag, 1988.
- [31] Stadler Elmer, Stefanie: Kinder singen Lieder. Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks, Berlin: Waxmann, 2002.
- [32] Varrò, Margit: Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie, 4. erw. Aufl., Hamburg: Simrock Verlag, 1958.
- [33] Vanecek, Erich: Lernvorgänge beim Instrumentalspiel, Proseminar „Musikpsychologie“ an der Universität Wien, Sommersemester 2004, homepage.univie.ac.at/erich.vanecek/musikpsychologie/Lernvorg%E4nge%20beim%20Instrumentalspiel%20I.pdf (Abrufdatum: 24. Januar 2007).
- [34] Viviani, Beda/Voser, Céline-Giulia: Der Umweg zum Ziel. Ist ein Musikstudium das Richtige für mich? Jein!, in: MHS aktuell, Nr. 38, Januar 2007, S. 18 f.
- [35] Walter, Nik: Neue Töne in der Hirnforschung, in: Sonntagszeitung, 16. November 2003, S. 79.
- [36] Wieland, Renate/Uhde, Jürgen: Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik, Kassel: Bärenreiter, 2002.
- Homepages**, Abrufdatum jeweils 24. Januar 2007
- [37] www.hmt.edu/upload/_1LehrplanBAM.pdf?dept=2
- [38] www.hsm-basel.ch/dokumente/pdf/BA_Bachelorbroschuere_2006-07_HSM_Basel.pdf

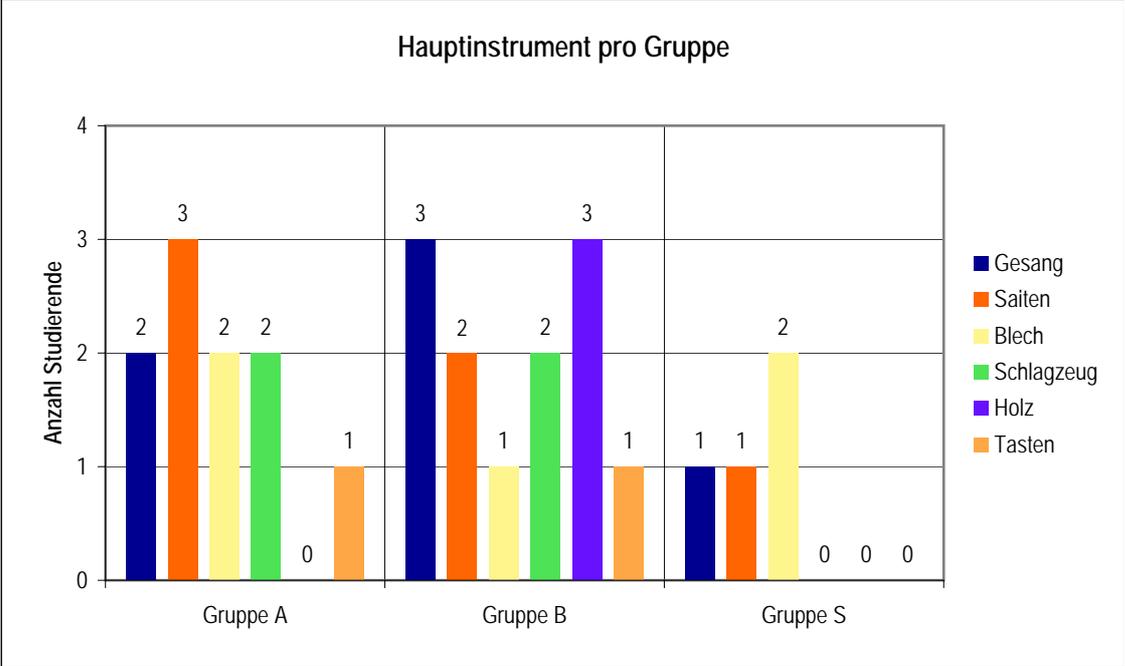
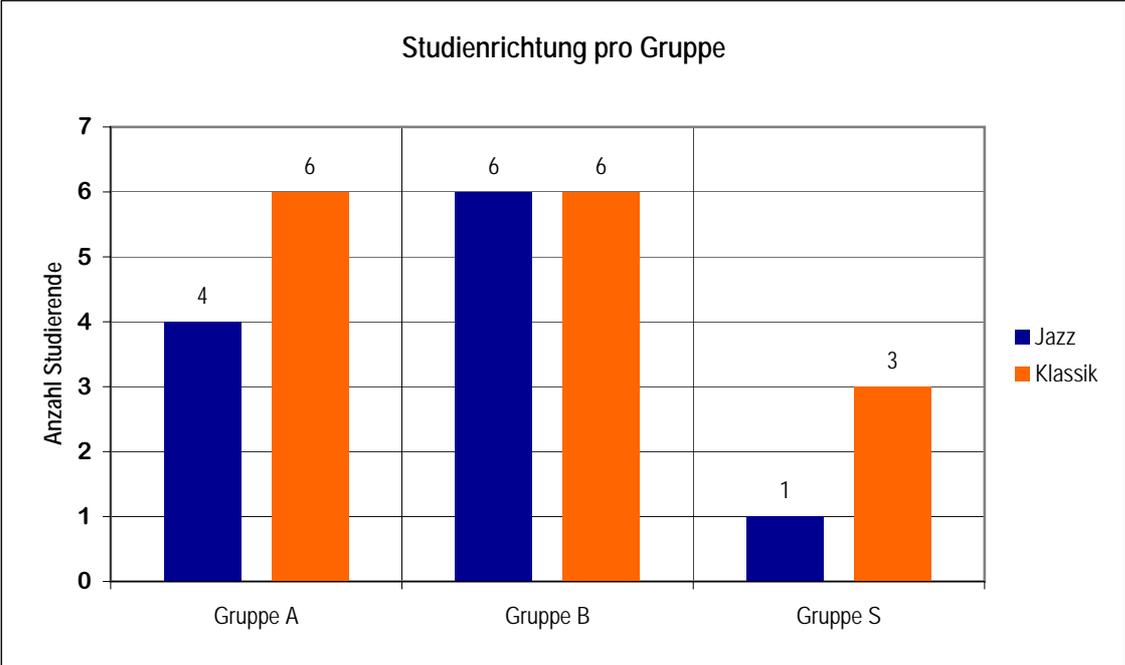
- [39] www.mh-stuttgart.de/studium/Leitfaden/weitereberatung
- [40] www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse_learners.htm
- [41] www.tuchemnitz.de/phil/ebbw/bf/bf_elearning/2/index.htm
- [42] richtig-ueben.blog.de

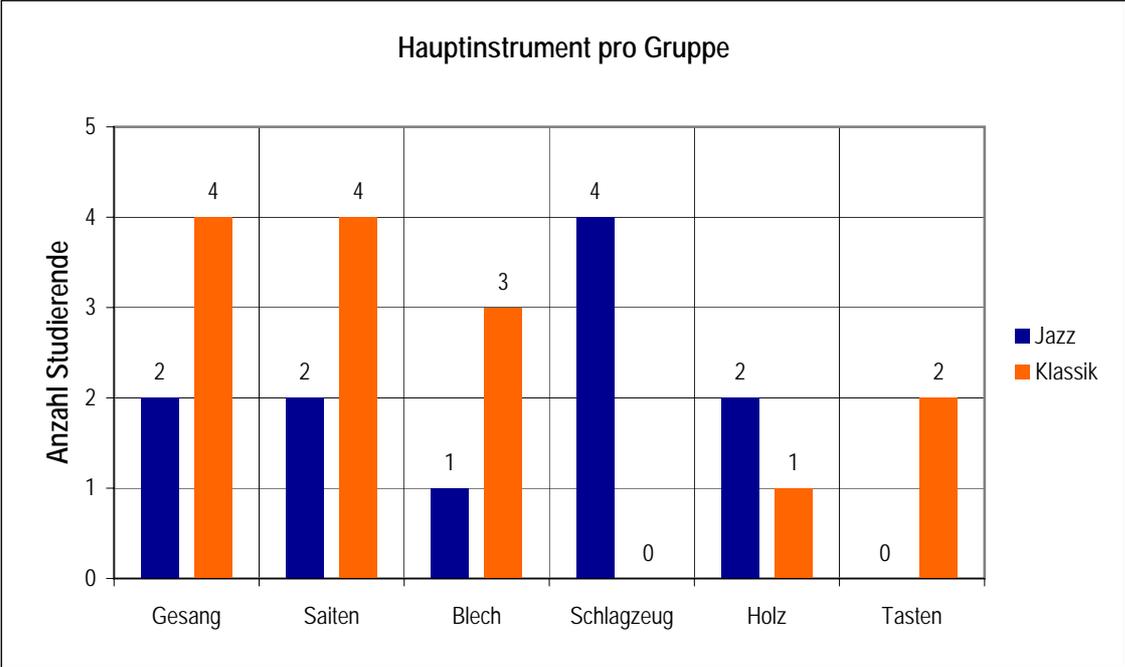
Wir danken:

John Voirol für die wertvolle Unterstützung während der Konzeptionsphase.

Otmar Kramis für die File-Maker-Programmierung sowie für seine Hilfe, Beratung und Notfalleinsätze bei allen Computer-Fragen.

Roger Scheiber und Francesca Iseppi für die aufwendige Arbeit der Datenübertragung.





Name
 Email Adresse
 Mobilephone
 Alter
 Studiengang / Instrument

- Allg. Schulbildung Oberstufe mit anschliessender Lehre
 Realschule mit anschliessender Lehre
 Sekundarschule mit anschliessender Lehre
 Matura

Musikalische Vorbildung (Mehrfachnennung möglich)

1. Welche Form des Musikunterrichts hast Du besucht?
 Musikschule Privat Andere, nämlich
2. Wie alt warst Du, als Du mit diesem Unterricht begonnen hast?
 jünger als 10 Jahre zwischen 10 u. 15 Jahre älter als 15 Jahre
3. Wie lange hast du diesen Unterricht besucht?
 Weniger als 1 Jahr 1 – 3 Jahre 3 – 7 Jahre länger als 7 Jahre
4. Wer traf die Wahl des Instrumentes?
 Du Andere das war Zufall
5. Welche Stilistik wurde unterrichtet?
 Klassik Jazz Volkstümlich andere Stile
6. Gab es im Unterricht Platz für
 Theorie Rhythmik Improvisation Ensemblespiel
 Vorspielen Übeanleitungen
7. War das Vorspielen für dich eine gute Erfahrung?
 Ja Nein weder noch
8. Wie ist deine Lehrperson in deiner Erinnerung auf Dich eingegangen?
 gut nicht gut weder noch
9. Wurde in deinem Umfeld bewusst (aktiv) Musik gehört?
 Ja Nein
10. Wurden in deinem Umfeld Instrumente gespielt?
 Ja Nein
11. Bist Du musikalisch aktiv gefördert worden?
 Ja Nein weder noch
12. Gab es musikalische Vorbilder?
 Ja Nein

Übeverhalten vor der Berufsschule

1. Hast du gerne geübt? Ja Nein
2. Hast du meistens aus eigener Initiative geübt? Ja Nein
3. Hast du gerne für dich gespielt oder improvisiert? Ja Nein

Entscheidung zur Berufsausbildung

1. Wann hast Du Dich für die Berufsausbildung entschieden?

- schon als Kind später als Jugendliche(r) Kürzlich

2. Aus welchem Grund hast Du Dich für die Berufsausbildung entschieden?

.....
.....

3. Dein Berufswunsch heute?

.....
.....

Überverhalten zum jetzigen Zeitpunkt

- | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Übst du in der Regel nach einer Methode? | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 2. Hast du in der Regel Lust zu üben? | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 3. Bist du in der Regel zufrieden nach dem Üben? | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 4. Kannst du in der Regel schmerzfrei Üben? | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 5. Hast du meistens genügend Zeit zum Üben? | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 6. Triffst Du die Entscheidung was und wie viel du übst? | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |

Erwartungen an das Studium

1. Welches ist dein Ziel?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Wie schätzt du deine Qualitäten als Musikstudierende/r ein?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Physische Aspekte

1. Ist der physische Ausdruck kommunikativ ausgerichtet?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
2. Ist die Körperhaltung beim spielen organisch und dem Instrument entsprechend?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
3. Entspricht das handwerkliche Können den musikalischen Absichten?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
4. Gibt es klar erkennbare technische Mängel?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
 Welche?
5. Gibt es physische Aspekte (Bewegungen, Muskelanspannung, Kraftaufwand), die den energetisch-musikalischen Fluss stören?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
 Welche?

Rationelle Aspekte

6. Ist das Tempo gut gewählt?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
7. Kennt er/sie das Stück melodisch, harmonisch, rhythmisch?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
8. Stimmen die musikalischen Spannungsbögen melodisch, harmonisch, rhythmisch?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
9. Macht er/sie einen bewussten Anfang?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
10. Macht er/sie einen bewussten Schluss?
 ja eher ja teilweise eher nein nein

Emotionelle Aspekte

11. Werden musikalische Spannungsbogen empfunden?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
12. Wirkt er/sie bei sich/angstfrei?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
13. Ist eine erkennbare Klangvorstellung vorhanden?
 ja eher ja teilweise eher nein nein
14. Wird mit innerer Beteiligung musiziert?
 ja eher ja teilweise eher nein nein

Mündliche Fragen betreffend Selbstevaluation:

15. Wie fandest du deine Darbietung?
 sehr gut gut ok schlecht sehr schlecht
16. Hast du so gespielt, wie du es dir vorgestellt hast?
 ja eher ja in Etwa eher nein nein
17. Bist du zufrieden mit dem Ergebnis?
 ja eher ja in Etwa eher nein nein
18. Warst Du nervös?
 ja eher ja etwas eher nein nein

Evtl. weitere Bemerkungen der Expertin/des Experten auf der Rückseite notieren.

Bitte pro Frage nur eine Antwort ankreuzen!

ja	eher ja	eher nein	nein

Vor dem Üben

- Hast du dich in irgendeiner Art „vorbereitet“ aufs Üben
- War eine Absicht da, wie lange du üben willst?
- Gab's konkrete Ideen, was du üben willst?
- Hattest du Lust anzufangen?
- Fühltest du dich fit zu üben?

<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Während dem Üben

- Waren Tempi bewusst und der Aufgabe entsprechend gewählt?
- Hast du deinen Körper gespürt?
Falls ja eher positiv negativ
- Hast du Teilziele eingebaut?
Falls ja hast du sie erfüllt? ja nein
- Hast du zwischendurch pausiert zum überlegen, evaluieren, spüren?
- War Selbstkritik konstruktiv?
- Hattest du konkrete Erkennungsmomente oder „Aha“-Erlebnisse?
- Gab es messbare Fortschritte, auch kleine?
- Gab es unvorhergesehene Entdeckungen?
- Wurdest du durch irgendwas mal abgelenkt (Telefon, Durst, Langeweile usw.)?
- War dir die Zeit während dem Üben bewusst?
Falls ja eher positiv negativ
- Gab es Momente der Selbstvergessenheit (flow)?
- Gab es Momente der Selbstzweifel/Unlust?
- Wie lange hast du ca. geübt?
- Wie viele verschiedene Übungen/Stücke?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nach dem Üben

- Hast du lange genug geübt für dein Empfinden?
- Fühlst du dich physisch anders als vor dem Üben?
Falls ja eher besser schlechter
- Fühlst du dich mental/emotional anders als vor dem Üben?
Falls ja eher besser schlechter
- Hast du dir überlegt woran du nächstes Mal weiterüben willst?
- Machst du etwas Bestimmtes unmittelbar nach dem Üben?
- War dein Üben klar getrennt vom Spielen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ist dir noch anderes aufgefallen beim Üben (bitte in Stichwörtern)

.....

.....

.....

.....

StudentIn Name Vorname

Gruppe

Experte I

Experte II

Vorsp. 1

Vorsp. 2

Vorsp. 1

Vorsp. 2

Physische Aspekte	1. Ist der physische Ausdruck kommunikativ ausgerichtet? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	2. Ist die Körperhaltung beim spielen organisch und dem Instrument entsprechend? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	3. Entspricht das handwerkliche Können den musikalischen Absichten? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	4. Gibt es klar erkennbare technische Mängel? nein - eher nein - teilweise - eher ja - ja	nein	
	5. Gibt es physische Aspekte (Bewegungen, Muskelanspannung, Kraftaufwand), die den energetisch-musikalischen Fluss stören? nein - eher nein - teilweise - eher ja - ja	nein	
Rationale Aspekte	6. Ist das Tempo gut gewählt? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	7. Kennt er/sie das Stück melodisch, harmonisch, rhythmisch? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	8. Stimmen die musikalischen Spannungsbögen melodisch, harmonisch, rhythmisch? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	9. Macht er/sie einen bewussten Anfang? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	10. Macht er/sie einen bewussten Schluss? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
Emotionale Aspekte	11. Werden musikalische Spannungsbogen empfunden? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	12. Wirkt er/sie bei sich/angstfrei? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	13. Ist eine erkennbare Klangvorstellung vorhanden? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
	14. Wird mit innerer Beteiligung musiziert? ja - eher ja - teilweise - eher nein - nein	ja	
Selbsteinschätzung	15. Wie fandest du deine Darbietung? sehr gut - gut - ok - schlecht - sehr schlecht	s.gut	
	16. Hast du so gespielt, wie du es dir vorgestellt hast? ja - eher ja - in Etwa - eher nein - nein	ja	
	17. Bist du zufrieden mit dem Ergebnis? ja - eher ja - in Etwa - eher nein - nein	ja	
	18. Warst Du nervös? nein - eher nein - in Etwa - eher ja - ja	nein	

