

Harnischmacher, Christian

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 91-109. - (Musikpädagogische Forschung; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Harnischmacher, Christian: Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen - In: Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 91-109 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91992 - DOI: 10.25656/01:9199

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91992>

<https://doi.org/10.25656/01:9199>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der



Themenstellung: „Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive“ lautete das Thema der Jahrestagung 1997 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. In dem vorliegenden Jahresband sind zehn Tagungsbeiträge dokumentiert. Empirischen Arbeiten, die Einblicke in den Stand der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung gewähren, stehen grundlegende wissenschaftstheoretische und medienkritische Beiträge gegenüber. Das Spektrum der Themen ist breit: Untersuchungen zur Klangfarbenwahrnehmung von Kleinkindern, zur Wirkung familialer Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten, zum Überverhalten junger Instrumentalisten, zur musikalischen Sozialisation und Identitätsfindung Jugendlicher, zu Ensembleaktivitäten von Amateurmusikern und zu vielen anderen Fragestellungen. Dokumentiert sind hier auch die Thesenpapiere der beiden Diskussionsforen, in denen Perspektiven der Musikpädagogik in Forschung und Lehre thematisiert werden. Insgesamt bietet das Buch einen Überblick über den Stand der musikpädagogischen Forschung in den Bereichen Entwicklung und Sozialisation und ermöglicht die Partizipation am aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskurs.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, geb. 1949; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule) und der Universität Münster (Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Pädagogik); Schuldienst; Promotion 1978; wiss. Assistentin an der Universität Münster; Habilitation 1986; 1991-1996 Professorin für Musikpädagogik an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal; seit 1997 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Dortmund.

Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive

Inhalt

Mechthild v. Schoenebeck

Vorbemerkung: Über die musikpädagogische Perspektive und die Perspektiven der Musikpädagogik 7

Heiner Gembris

Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. Ergebnisse - Fragen - Perspektiven 9

Hermann J. Kaiser

Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? 27

Jürgen Vogt

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“ von Hermann J. Kaiser 41

Renate Müller

Musikalische Sozialisation und Identität. Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen 57

Gabriele Schellberg

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern mit einem Klangmemory 75

Christian Harnischmacher

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen 91

Winfried Pape

Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen 111

Dietmar Pickert

Ensembleaktivitäten von Musikamateuren 131

Günter Kleinen

Am Mozart-Adagio scheiden sich die Geister. Zu Auswirkungen des sozialen Lernens auf Wahrnehmung und Erleben 149

Norbert Schläbitz

✕ Mit System ins Durcheinander 159

Thesen für die Diskussionsforen

Ursula Eckart-Bäcker (Diskussionsforum 1)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Perspektiven musikpädagogischer Forschung - Fragestellungen für die Zukunft 187

Martin Pfeffer (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven des Faches Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 193

Niels Knolle (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven für das Fach Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 197

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben!

Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen

Einleitung

Seit den frühen Jahren der Übungsforschung (z.B. Brown 1928, Rubin-Rabson 1937) konzentrieren sich die Untersuchungen zum „Lernen des Lernens“ auf leistungssteigernde Aspekte, wie die Effektivität von Übemethoden oder Ökonomie der Übezeit. Empirische Studien zur Effektivität des Übens gehen meistens der Frage nach, welche Handlungen (Übemethoden) sich bezogen auf einen Zeitfaktor und musikspezifische Kriterien in ihrem Handlungsergebnis unterscheiden. Dem liegt die Intention zugrunde, mehr über musikbezogene Lernprozesse zu erfahren und darüber hinaus wirksame Lernstrategien für die Instrumentalpraxis zu entwickeln. Bislang kann von einem Königsweg des Übens jedoch keine Rede sein. Erfolgreiche Instrumentalisten üben individuell und nicht nach einer generalisierbaren Methode (vgl. Überblick bei Hallam 1995 und Kopiez 1996). Problematisch erscheint die genannte Forschungslinie, wenn in die zumeist experimentellen Untersuchungsdesigns eine Vielzahl ungeprüfter „Alltagsüberzeugungen“ eingehen. So wird beispielsweise mit der Auswahl der Übemethoden oder der Stichprobenwahl oft unterstellt, daß bestimmte Methoden eine praktische Relevanz haben oder sich Instrumentalisten aufgrund von Ausbildung, Geschlecht oder Instrument in ihrem Übeverhalten unterscheiden. Um nun solche Annahmen systematisch zu prüfen, erscheint es notwendig, den konzeptuellen Rahmen über lernpsychologische Fragestellungen hinaus auszuweiten (hierzu ausführlicher Harnischmacher 1993, 1994a, Hallam 1997).

Dies mögen einige der Gründe dafür sein, warum neuere Studien zunehmend Rahmenbedingungen des Übens berücksichtigen. Davidson, Howe und Sloboda (1997) erweitern den konzeptuellen Rahmen der Übungsforschung, indem sie den Einfluß der Lernbiographie, der Eltern, Geschwister und Lehrer auf das

Üben thematisieren. Für die Effizienz des Übens scheinen unter anderem die Motivation, Anfangsalter des Instrumentalspiels oder Supervision bedeutsam zu sein (siehe Übersicht bei Lehmann 1997; Harnischmacher 1993). Die vorliegende Studie wird zeigen, inwieweit Variablen der Motivation und Volition das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Meines Wissens liegen bislang keine Untersuchungen zum Einfluß der Volition auf das Üben von Kindern und Jugendlichen vor. Außerdem wird gezeigt, ob der potentielle Erklärungsbeitrag der Motivation und Volition auch gegenüber möglichen Einflüssen von Reifungsprozessen bestehen bleibt. Diese erweiterte Perspektive - das sei bereits an dieser Stelle betont - entfernt sich keineswegs von der ursprünglichen Intention, mehr über musikbezogene Lernprozesse zu erfahren oder im weitesten Sinne Lernhilfen zu entwickeln. Man kann eher sagen: „[...] the area still needs a lot of work in order to be fully understood“ (Davidson, Howe & Sloboda 1997, S. 195). In den folgenden Abschnitten werde ich auf die theoretischen Grundlagen, das instrumentale Üben und anschließend auf dessen Zusammenhang mit Reifungsprozessen, Motivation und Volition eingehen.

Theoretische Grundlagen

Die vorliegende Studie schlägt einen theoretischen Rahmen vor, der das instrumentale Üben im Sinne eines Alltagshandelns beschreibt. Fokussiert wird eine Person (Übende, Übender), die in einer Situation (Üben) eine Handlung (Übeweise) ausführt. Damit sind Annahmen zu dispositionalen Aspekten (Persönlichkeit), Situation (Situationskonzepte und - taxonomien) sowie handlungstheoretischen Konzepten verbunden. Für das Verhältnis von Person, Situation und Handlung wird ein wechselseitiges Bedingungsgefüge, also ein transaktionaler Zusammenhang angenommen. Im Zentrum steht weniger die handelnde Person oder die Situation, sondern die „sitierte Person“ (Krampen 1987, S. 81, Harnischmacher 1994b). Dies sollte bedacht werden, wenn sich die nachfolgenden Überlegungen auf die Übeweise (Handlung), das Üben (Situation) und den Übenden (Person) beziehen.

Übehandlungen

Handlungen meinen Verhaltensweisen, die als zielgerichtet interpretiert werden, wie beispielsweise ein methodisches Vorgehen beim Üben. Handlungstheoretische Überlegungen zum Üben (vgl. Ribke 1985) betreffen somit einen Teilbereich des Verhaltens. Instrumentalisten üben unter Alltagsbedingungen weniger nach einer einzigen Methode, sondern verwenden ein Methodenrepertoire des Übens. Die Struktur der komplexen Übemethodik läßt sich bei Experten (Instrumentalsolisten) in größeren Einheiten beschreiben (Harnischmacher 1993, Hallam 1995). In der ersten Phase des Leistungserhalts dienen beispielsweise Einspielen, Tonleitern, technische Übungen, Etüden und Repertoirestücke dem 'in Form bleiben'. Die zweite Phase des Aufbaus zielt nach Aussagen der Musikerinnen und Musiker auf die Entwicklung des instrumentalen Leistungsstandes und Konzertrepertoires ab. Geübt werden neu zu erarbeitende Literatur oder die Neuinterpretation von Repertoirestücken. Ähnliche Strukturen konnten faktorenanalytisch beim Üben von Musikstudenten/innen beschrieben werden (Harnischmacher 1993). Analog dazu untersucht die vorliegende Studie nicht nur die Verwendung einzelner Methoden, sondern versucht auch komplexe methodische Zusammenhänge des Übens von Kindern und Jugendlichen zu erklären. Kommen wir nun zur Situation des Übens.

Objektive und subjektive Situationsmerkmale

Üben als Situation meint einen zeitlich und räumlich begrenzten Abschnitt der Alltagswelt der Übenden, in dem diese handeln oder zu handeln beabsichtigen (vgl. allgemeinere Definition von Eckes 1990). Die Situation des Übens umfaßt somit eine spezifische Klasse von Handlungen. Dabei lassen sich theoretisch objektive Situationsmerkmale (Reiz, Umwelt) von der subjektiven Situationswahrnehmung unterscheiden. Subjektive oder objektive Komponenten der Situation werden im vorliegenden Beitrag dem Situationskonzept zugeordnet, wenn diese Komponenten lediglich der Situationsbeschreibung dienen. Wird darüber hinaus ein Vorhersagewert der Komponenten für ein bestimmtes Übeverhalten erwartet, also eine handlungsleitende Funktion unterstellt, die sich nicht nur von der Handlung oder Umweltgegebenheit selbst ableiten läßt, werden objektive oder subjektive Situationsmerkmale als motivationsrelevante Konstrukte diskutiert. Objektive Situationsmerkmale beschreiben überprüfbare Umweltgegebenheiten und Rahmenbedingungen der Situation, insofern diese

(noch) keine Wertungen oder Erwartungen seitens der Übenden implizieren. An objektiven Situationsmerkmalen erfaßt die vorliegende Untersuchung unter anderem die Übetage im Zeitraum einer Woche, Tage mit und ohne Zuhörer (z.B. der Mutter), Geschwisterzahl und Üben für ein Vorspiel versus kein Vorspiel (vgl. zu diesen Variablen auch Davidson et al. 1997). Einige der Situationsmerkmale werden nachfolgend auch motivationspsychologisch erörtert.

Im Sinne des angenommenen transaktionalen Zusammenhangs von Person und Situation interessieren neben objektiven Merkmalen vor allem „Situationskognitionen“, die Eckes (1990, S. 172) definiert als „Wahrnehmung, Kategorisierung und Beurteilung von Situationen auf der Grundlage konsensuellen Wissens und individueller Erfahrung“. In diesem Kontext kann die vorangegangene Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen (Harnischmacher 1995) als Beitrag zu einem Konzept der „psychologischen Situation“ (Krampen 1987, S. 83) des Übens verstanden werden. Die frühere Studie analysierte frei gestaltete Aufsätze mit dem Thema „Mein Üben“ von 100 Schüler/innen an Musikschulen. Von den Inhalten der Aufsätze bezogen sich 30% auf Übemethoden und 9% auf Übezeiten. Die nun vorliegende Studie berücksichtigt im weiteren nur Übemethoden, die aufgrund der vorangegangenen Ergebnisse für das Üben von Kindern und Jugendlichen relevant erscheinen. In den Schüleraufsätzen implizierten nahezu die Hälfte der Aussagen subjektive, personbezogene Komponenten, bzw. affektiv-evaluative Aspekte der Situationswahrnehmung (Forgas 1983, King & Sorrentino 1983), was uns zu motivationstheoretischen Überlegungen führt.

Motivationsrelevante Komponenten des Übens

Aussagen zur Person des Übenden können persönlichkeitspsychologisch orientiert sein, sollen sich hier jedoch vor dem Hintergrund einer möglichst überschaubar gehaltenen Theorienbildung auf situative und dispositionale Bereiche der Motivation und Volition beschränken. Zunächst wenden wir uns der Motivation zu. Im engeren Sinne beschreibt Motivation das Abwägen und Wählen einer Handlungsabsicht auf der Grundlage von Erwartungs-mal-Wert-Modellen (Heckhausen 1989). Motivationsrelevante Komponenten des Übens werden im weiteren vorgestellt als tatsächliche Situation (Vorspielvorbereitung, Üben mit Zuhörern), wahrgenommene Situation (Zielorientierung, externale Handlungshemmung) und Disposition (Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel).

Der Prozeß der Motivation hängt unter anderem von der konkreten Situation ab (vgl. Kuhl & Beckmann 1994). Wir können ein objektives Situationsmerkmal des Übens, wie beispielsweise ein bevorstehendes Vorspiel, zunächst wie folgt beschreiben: Eine Person (Übender) bereitet sich (übt) auf ein Vorspiel (in einer Rahmenbedingung) vor. Verlassen wir die Ebene der reinen Situationsbeschreibung, und werden dem Akteur darüber hinaus bestimmte Erwartungen oder Bewertungen hinsichtlich antizipierter Handlungsfolgen unterstellt (z. B.: Wenn ich gut und viel übe, werde ich bei diesem wichtigen Konzert Erfolg haben), besteht die Argumentation bereits aus motivationsbezogenen Komponenten. Dabei ist die Unterscheidung der Übesituation in Vorspielvorbereitung versus keine Vorspielvorbereitung ein guter Prädiktor für Übezeiten. Musikstudenten erhöhen beim Üben für ein bevorstehendes Vorspiel den zeitlichen Übeaufwand (Harnischmacher 1993, S. 168). In Begriffen der Motivationspsychologie wirkt ein bevorstehendes Vorspiel anscheinend extrinsisch. Ein gesondertes Motivationsproblem ist das Üben mit Zuhörern. Kinder und Jugendliche berichten, daß die „Beaufsichtigung“ des Übens (meistens durch die Mutter) sowohl fördernd als auch hemmend sein kann (vgl. Brokaw 1983, Bastian 1989, Sloboda & Howe 1991, Barry & McArthur 1994, Harnischmacher 1995). Möglicherweise wirken Bestätigungen von Zuhörern bei intrinsisch motiviert übenden Kindern sogar im Sinne eines Korruptiereffekts der extrinsischen Motivation (vgl. Heckhausen 1989, Kuhl & Beckmann 1994). Zu fragen wäre auch, ob das Zuhören beim Üben die Qualität einer tatsächlichen Supervision (vgl. Barry 1992) oder eines „life-in-teachers“ (vgl. Lehmann 1997, S. 177) erreichen und somit nur noch partiell der Motivation zuzuordnen sind. In dieser Studie wird zunächst untersucht, ob kumulierte Übetage mit Zuhörern überhaupt einen Einfluß auf die Situationswahrnehmung und das Üben haben.

Neben den objektiven (motivationsrelevanten) Situationsmerkmalen interessiert vor allem die subjektive Komponente der Situationswahrnehmung im Sinne der „psychologischen Situation“ (Krampen 1987, S. 83) des Übens. Dieser Aspekt wurde in der vorangegangenen Pilotstudie (Harnischmacher 1995) untersucht. Die Querschnittanalyse der 100 Schüleraufsätze zeigte handlungsfördernde oder handlungshemmende Aspekte des Übens. In der handlungsfördernden Kategorie der Zielorientierung nannten die Schüler/innen kurz- oder langfristige Ziele ihres Übens. In Rangfolge zielt das Üben zuerst auf gemeinsames Musizieren ab (60%), gefolgt von der Musik (26%), dem Instrumentallehrer (10%) und nur selten vom Instrument (4%) (vgl. auch Locke & Bryan 1965). In der Kategorie der externalen Handlungshemmung sahen sich die Schüler/innen eher als „Opfer“ äußerer Einflüsse, welche sich dann negativ auf den Übeprozeß auswirkten. Projiziert bzw. zugeschrieben wurden die hemmenden Einflüsse zunächst nahen Verwandten (47%), gefolgt von (ungeliebten) Musikstücken (23%), Freizeitaktivitäten (20%) und schließlich dem Wetter (10%). In der vor-

liegenden Studie werden Zielorientierung und externale Handlungshemmung psychometrisch erfaßt. Die beiden Konstrukte fokussieren Wertungen und Erwartungshaltungen bezogen auf ein Situationskonzept (Üben) und gelten insofern als Situationswahrnehmungen. Da die Konstrukte (Zielorientierung, externale Handlungshemmung) sich nicht auf eine Klasse von Situationen bzw. verschiedene Situationen beziehen, kann auch nicht von einer Disposition oder einem Persönlichkeitsmerkmal als generalisierter Erwartungshaltung über verschiedenen Situationen, wie z.B. Situationen des Probens, Konzertierens etc., gesprochen werden. Die beiden Konstrukte erfassen weniger die Momentaufnahme einer situationsspezifischen Wahrnehmung, sondern rekurrieren auf zeitlich relativ stabile und überdauernde, also in diesem Sinne habitualisierte Situationswahrnehmungen des Übens.

Eine motivationsrelevante Komponente, welche eine Disposition im Sinne generalisierter Erwartungshaltungen über verschiedene Situationen beschreibt, ist das Selbstkonzept instrumentaler Fähigkeiten, definiert als „kognitiv und affektiv-evaluativ vermittelte Reflexion individueller Kompetenz im Instrumentalspiel“ (Harnischmacher 1993, S. 52, vgl. auch Svengalis 1978, Austin 1988). Es konnte unter anderem gezeigt werden, daß Instrumentalisten mit tendenziell positiven Selbstkonzepten instrumentaler Fähigkeiten extensiver üben und erst nach mehreren Tagen des Pausierens das Gefühl nachlassender Spielfähigkeit bemerken als Instrumentalisten mit negativen Fähigkeitskonzepten (Harnischmacher 1993). Nun besagt der potentielle Einfluß motivationaler Prozesse nicht generell, daß eine Handlungsabsicht tatsächlich bis zum intendierten Ziel ausgeführt wird (Heckhausen 1989). Dafür sind außerdem volitionale Prozesse anzunehmen, die nachfolgend skizziert werden.

Volition, Handlungs- und Lageorientierung

Nach Kuhl & Beckmann (1994) können Handlungsinitiierung, Persistenz und Überwindung innerer Handlungshindernisse durch willentliche, also volitionale Prozesse erklärt werden. Die Autoren unterscheiden eine Disposition zur Handlungs- versus Lageorientierung. Grob vereinfacht gelingt handlungsorientierten Personen recht problemlos das Abwägen und Wählen zwischen verschiedenen Handlungstendenzen sowie die Handlungsinitiierung bis zum Ziel. Dagegen meint Lageorientierung ein übermäßiges Zögern, Grübeln und Abwägen verschiedener Handlungstendenzen und somit ein Orientiertsein auf die eigene Lage. Im Zusammenhang mit dem instrumentalen Üben (Harnischmacher 1993) tendieren handlungsorientierte Musikstudenten eher zu einer planungs-

bezogenen, gut strukturierten Übemethodik. Handlungsorientierte nutzen tendenziell mehr Zeit zum Üben und halten auch eher ein regelmäßiges Üben ein. Wichtig ist nun, daß kein motivationaler oder volitionaler Einfluß auf das gesamte Übeverhalten besteht (ebd.), sondern lediglich für relevante Übehandlungen anzunehmen ist (vgl. Forgas 1976). Der Einfluß motivationaler und volitionaler Variablen wird vermutlich umso deutlicher sein, je neuartiger, unstrukturierter und streßinduzierender die Übesituation für den Akteur ist (vgl. Krampen 1987, Land 1979, Dews & Williams 1989).

Reifung

Ein wichtiger Erklärungsbeitrag für das Übeverhalten kann auf Reifungsprozesse zurückgeführt werden (Manturzeweska 1990). Musiker entwickeln erst relativ spät sinnvolle Übestrategien und haben in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedlich lange Übezeiten (Harnischmacher 1993, Hallam 1995). Die vorangegangene Pilotstudie zeigt vier Entwicklungsstufen des Übens von Kindern und Jugendlichen (Harnischmacher 1995).

In der Stufe der Aktivität (8 - 10 Jahre) charakterisiert die spielerische Komponente als selbstgenerierte Handlungsform das Üben. In der Stufe der Übernahme (11 - 12 Jahre) wird ein fremdvermittelter Arbeitsanspruch übernommen. Es zeigen sich auch erste Überlegungen zur Kausalität und Zielgerichtetheit des Übens. Eingliederung (13 - 14 Jahre) meint eine Stufe, in der das Üben im Sinne einer täglichen Arbeit in den Tagesablauf eingebunden wird. Dabei dient die spielerische Komponente des Übens zur Entspannung. In der Stufe der Identifizierung (15 - 18 Jahre) stehen die Reflexion des impliziten Selbstbezugs des Übens sowie gesteigerte Effizienz und Ökonomie im Vordergrund. Im Verlauf der Stufen verlagert sich die singuläre spielerische Komponente zunehmend aus dem Üben heraus, hin zum 'sozialen Spiel' des Musizierens mit anderen. Offen bleibt, inwieweit diese Stufen ein qualitatives Merkmal von Entwicklungsprozessen des Übens beschreiben, oder ob das Üben nicht eher von allgemeinen Reifungsprozessen beeinflusst wird.

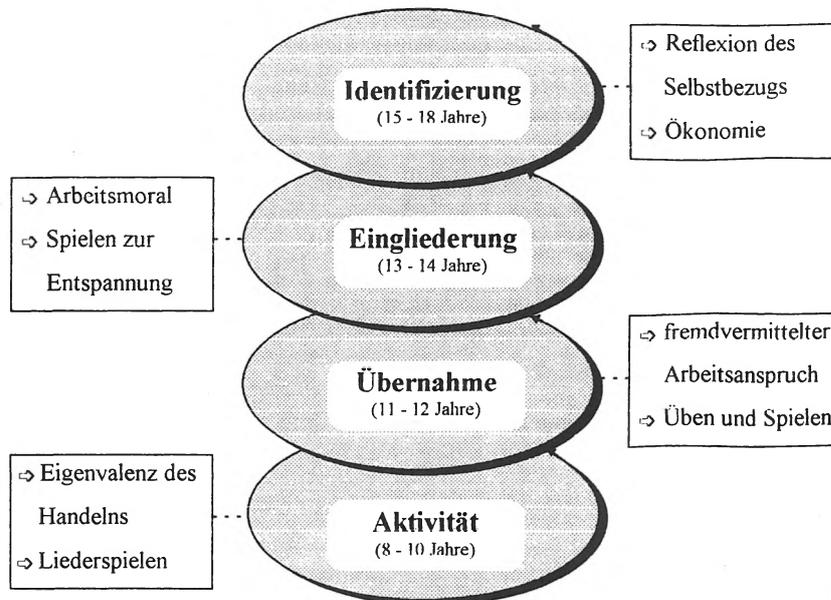


Abb.1: Spiralmodell der Entwicklungsstufen des Übens

Der Altersverlauf in den Entwicklungsstufen (siehe Abb.1) läßt einen mehr oder weniger linearen Einfluß des Alters vermuten. Entsprechend fragt die vorliegende Untersuchung nach dem Erklärungsbeitrag des Lebensalters und des Anfangsalters im Instrumentalspiel (vgl. Ericsson et al. 1993, Lehmann 1997). Genauer wird gezeigt, ob sich die Anwendung von komplexen Übemethoden und Übezeiten eher durch Motivation und Volition oder durch das Lebensalter und instrumentale Anfangsalter der Übenden erklären läßt. Sollte das instrumentale Anfangs- und Lebensalter einen hohen Vorhersagewert implizieren, scheint weitere Forschung im Bereich von qualitativen Entwicklungsstufen eher müßig. Nun könnte man sich der Meinung von Heckhausen (1974) anschließen, nach der das Alter überhaupt keine psychologische Variable ist. In diesem Fall würde ein potentieller Alterseffekt hinfällig. Dagegen soll jedoch die Klärung der 'Altersfrage' in der vorliegenden Studie weitere Überlegungen zu einem Stufenmodell des Übens fundieren, womit diese Frage im Kontext empirischer Forschung begründet ist. Mag man darüber hinaus auch Zweifel am generellen

Erklärungswert des Alters haben, so bleibt doch bislang eines sicher: In der Alltagspsychologie von Musikerinnen und Musikern ist das Alter eine Variable mit enormer Durchschlagskraft. Man denke hier nur an die Auswirkungen der 'Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr'-These oder an die Altersgruppen in Wettbewerben etc. Wenn also in der vorliegenden Studie das Alter als Variable eine wichtige Rolle einnimmt, so geschieht das nicht nur vor dem Hintergrund weiterer Forschung, sondern auch mit einem Blick auf die Musizierpraxis.

Hypothetisches Modell

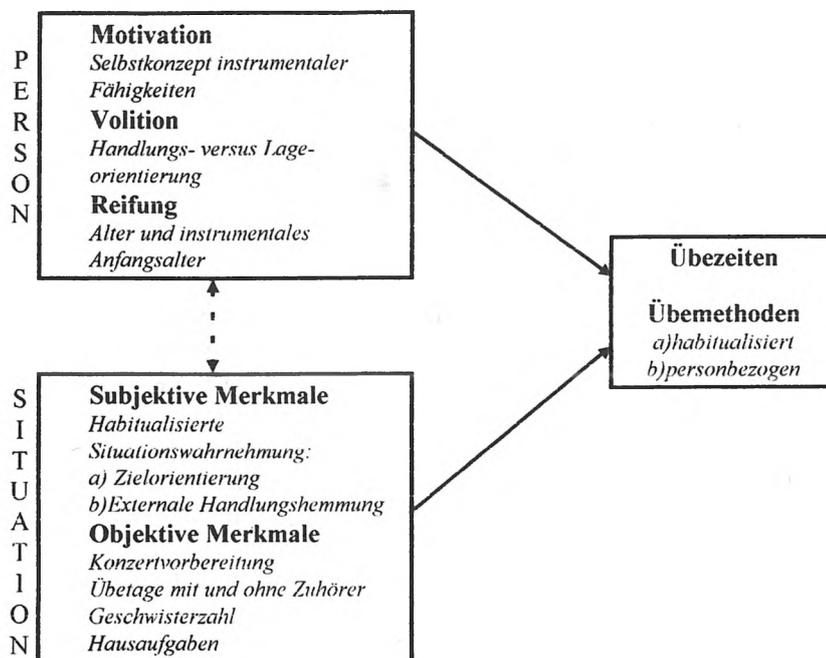


Abb.2: Einfaches hypothetisches Modell der Variablenbeziehungen des Übens

Die theoretischen Aussagen werden in einem hypothetischen Modell (siehe Abb. 2) zusammengefaßt. Während Susan Hallam (1997, S. 183) zwischen Person- und Umwelteinflüssen unterscheidet, überprüft die folgende Untersuchung, inwieweit Übezeiten und Übemethoden durch spezifische Konzepte der Person und Situation erklärt werden können.

Untersuchungsmethode

Um das instrumentale Üben als Alltagshandeln zu erfassen, wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt. Der Fragebogen bestand aus 149 Items zu Übemethoden, Übezeiten und soziodemographischen Variablen. Items zu Übemethoden und Situationswahrnehmungen wurden anhand von Befunden aus der Pilotstudie formuliert (Harnischmacher 1995). Der Fragebogen enthielt eine Kurzform der „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Instrumentalspiel Skala“ (Harnischmacher 1993), hier für Kinder und Jugendliche (abgekürzt: SEFI-K), Skalen zur Zielorientierung des Übens (ZOUE) und externalen Handlungshemmung des Übens (EHUE), sowie Handlungskontrollskalen (Hakemp 90) von Kuhl & Beckmann (1994). Nach mehreren face-validity Analysen wurde der vorläufige Fragebogen einem Pretest mit Musikschüler/innen unterzogen (N = 44). Da aufgrund empirischer Befunde instrumentenspezifische Selektions- und Drittvariableneffekte zu erwarten waren (Harnischmacher 1993, 1995), wurden nur Holzbläser befragt. Reliabilitätstests zeigten mit Werten von Cronbachs alpha zwischen 0.86 und 0.71 ausreichende Kennwerte für SEFI-K, ZOUE, EHUE und die Handlungskontrollskalen des Hakemp 90. Letztere sind: 1. Handlungsorientierung nach Mißerfolgserfahrungen (HOM), 2. Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung (HOP) und 3. Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung versus Aktionismus (intrinsische Tätigkeitszentrierung) (HOT). Die diskriminante Validität der dispositionalen Skalen konnte mit nichtsignifikanten Korrelationen ($r < 0.26$) für das Selbstkonzept instrumentaler Fähigkeiten gegenüber den Handlungskontrollskalen bestätigt werden. Für die Skalen der habitualisierten Situationswahrnehmung (Zielorientierung, externale Handlungshemmung) konnten keine signifikanten Korrelationen ($r < .22$) mit objektiven Situationsmerkmalen (Anzahl der Übetage mit Zuhörern, Geschwisterzahl) beobachtet werden, was für deren diskriminatorische Bedeutung und die theoretische Annahme des subjektiven Charakters der Wahrnehmung spricht.

Stichprobe

An der Hauptuntersuchung nahmen insgesamt 151 Schüler/innen von fünf Musikschulen in Deutschland mit Holzblasinstrument als Hauptinstrument teil. Die Schüler/innen sollten ihr Übeverhalten im Zeitraum einer Woche beobachten und anhand des Fragebogens notieren. 142 Fragebögen wurden nahezu komplett ausgefüllt. Aufgrund der problematischen Geschlechterverteilung (nur 13% Jungen) und um mögliche Selektions- und Drittvariableneffekte auszuschließen (vgl. Harnischmacher 1995), wurde eine Zufallsstichprobe von 111 Mädchen untersucht ($N = 111$). Das Alter lag zwischen 9 bis 20 Jahren mit einem Durchschnittsalter von rund 14 Jahren (13,62). An dieser Stelle sei schon erwähnt, daß die Variable „erster Musikunterricht“ auf das Hauptinstrument begrenzt wurde, da das eigentliche (generelle) Anfangsalter aufgrund der zumeist musikschulspezifischen Sozialisation (Früherziehung etc.) geringe Varianz zeigte. Den ersten Musikunterricht im Hauptinstrument erhielten die Schülerinnen mit durchschnittlich 10,1 Jahren, bei einer Altersspanne von 6 bis 17 Jahren. In Fallzahlen spielen von den jungen Musikerinnen 82 Querflöte, 16 Klarinette, 8 Blockflöte und 5 Oboe.

Ergebnisse

Dimensionen des Übens

Im ersten Schritt wurde in Kruskal-Wallis nonparametrischen Varianzanalysen getestet, ob sich die Werte von SEFI-K, ZOUE, EHUE und Handlungskontrollskalen (HOM, HOP, HOT) in der Häufigkeitsausprägung der Anwendung von Übemethoden (immer, häufig, selten, nie) signifikant ($p < .05$) unterscheiden. Von 15 Fragebogenitems zu Übemethoden diskriminierten folgende sechs Methoden nicht signifikant in den genannten Variablen: a) Ich spiele das Stück zuerst einmal ganz durch, b) Ich wiederhole das Stück mehrmals hintereinander, c) Ich übe Etüden, d) Zunächst übe ich alles langsam, e) Beim Üben sehe ich mir vorher genau alle Noten an, f) In einem Stück übe ich laut (forte) und leise (piano) von Anfang an mit. Die übrigen neun Übemethoden unterscheiden signifikant in den genannten motivations- und volitionsbezogenen Variablen und sind somit relevant für die vorliegende Fragestellung. In einer explorativen Faktorenanalyse sollte gezeigt werden, ob sich diese einzelnen

Übethoden auch in komplexen Zusammenhängen einer Übethodik beschreiben lassen. Die Hauptkomponenten-Faktorenanalyse extrahierte von den neun Übethoden nach dem Kaiser-Kriterium vier Faktoren mit einem Eigenwert > 1.0 . Die Faktoren erklärten rund 63% der Gesamtvarianz dieser Übethoden. Bei der Interpretation der orthogonal rotierten Matrix wurden nur Ladungen > 0.5 und deren Vorzeichen berücksichtigt. Als weitere Interpretationshilfe galten Ergebnisse einer vergleichbaren Faktorenanalyse mit Musikstudenten (Harnischmacher 1993, S. 169f.).

Folgende Fragebogenitems markierten den ersten Faktor: a) Ich spiele Tonleitern, b) Zuerst spiele ich mich beim Üben ein. Der erste Faktor (*Basis*) beschrieb ein Übeverhalten, welches analog zu den Übungsfaktoren bei Musikstudenten (ebd., S. 169) vermutlich primär dem Aufbau und Erhalt eines instrumentaltchnischen Fundaments dient. Der zweite Faktor (*analytisch*) hatte folgende Markiertvariablen: a) Ich spiele neue Stücke, die ich noch nicht kenne, b) Ich übe mit Metronom (Taktzähler), c) Ich spiele bis zu einem Fehler und korrigiere diesen danach. Analog zum zweiten Faktor des Studentensamples (ebd.) implizierte der vorliegende Faktor (*analytisch*) einige Aspekte der Analyse musikalisch-instrumentaltchnischer Probleme, sowie die mediale Kontrolle mit Metronom. Der dritte Faktor (*konstruktiv*) betonte das planungsbezogene, schrittweise und konstruktive Vorgehen des analytischen Übens (Tempowahl, Festlegen zu übender Abschnitte) mit den Markiertvariablen: a) Das Tempo der Stücke (Stellen) steigere ich nach und nach, b) Ich teile mir zunächst das Stück in Abschnitte ein, die ich üben will. Der vierte Faktor (*kreativ*) bündelte die musikalische, kreative Komponente des Übens mit den Markiertvariablen: a) Ich spiele Stücke, die ich gut kann, b) Ich improvisiere (erfinde) auch Musik.

Einfluß der Motivation, Volition und Reifung auf Dimensionen des Übens

Im folgenden Schritt wird gezeigt, inwieweit die komplexen Übedimensionen durch Variablen der Motivation und Volition oder Reifung erklärt werden können. Die vier Faktoren des Übens waren nicht durch die Variable „Vorspielvorbereitung“ beeinflusst ($F < 1.7779$, $p > .18$). Berücksichtigt wurde im weiteren der theoretisch vorhergesagte Einfluß des Lebensalters, Anfangsalters im Hauptinstrument und Übetage mit Zuhörern als Kovariaten in Varianzanalysen (ANCOVAS). Die Kovariaten korrelierten nicht signifikant miteinander im Gegensatz zu einigen Subskalen der Handlungskontrolle. Entsprechend wurden für jeden Übungsfaktor (1 - 4) und jede Motivations-/Volitionsvariable (nach median-splits) ANCOVAS durchgeführt, in der Reihenfolge: Zielorientierung

(ZOUÉ), externale Handlungshemmung (EHUE), durchführungsbezogene (HOT), planungsbezogene (HOP), mißerfolgsbezogene Handlungsorientierung (HOM), instrumentales Fähigkeitskonzept (SEFI-K). Für diese sechs Faktorstufen galt anfangs das 5% Signifikanzniveau bei anschließender Korrektur nach Bonferroni. Die Stärke der Einflüsse wurde durch die Multiple Classification Analysis (SPSS) getestet.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß die Kovariate „Tage des Übens mit Zuhörern“ einen signifikant positiven Einfluß auf den ersten Übefaktor (*Basis*) hatte ($F = 2.76, p = .04$). Die Gruppe der Instrumentalisten mit geringer Neigung zur externalen Handlungshemmung übte eher nach Art des ersten Übefaktors ($F = 6.80, p = .01$). Die beiden Variablen erklärten rund 14% der Variation dieses Übefaktors. Ebenfalls rund 14% der Variation des zweiten Übefaktors wurden auf den Einfluß der Zielorientierung beim Üben ($F = 8.12, p = .00$) zurückgeführt. Die Instrumentalistinnen mit einer Tendenz zur Zielorientierung übten eher nach Art des „analytischen Übens“ (Faktor 2). Der Effekt der Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung (HOT) lag mit $p = .03$ unter dem korrigierten Signifikanzniveau. Die Variation des dritten Übefaktors erklärte sich lediglich zu 10% durch die Variable „Alter“ ($F = 6.01, p = .01$). Die Effekte von externaler Handlungshemmung und durchführungsbezogener Handlungsorientierung erreichten trotz $p < .04$ nicht das korrigierte Signifikanzniveau. Der Einfluß der Zielorientierung beim Üben ($F = 8.07, p = .00$) erklärte rund 12% des vierten Übefaktors (*kreativ*). Die Effekte der Volitionsvariablen (HOP, HOM) entsprachen mit $p < .03$ nicht dem korrigierten Signifikanzniveau.

Einfluß der Motivation, Volition und Reifung auf Übezeiten

Zwischen den Übemethoden und den Übezeiten konnte kein nennenswerter Zusammenhang beobachtet werden. Ein möglicher Einfluß „effektiver Methoden“ auf die Übezeiten war im vorliegenden Fall somit nicht anzunehmen. Die Übezeiten wurden getrennt danach analysiert, ob sich die jungen Instrumentalistinnen aktuell auf ein Vorspiel vorbereiteten oder ohne ein bevorstehendes Vorspiel übten (Harnischmacher 1993). In der Vorspielvorbereitung gaben die Musikerinnen durchschnittlich 39,1 Minuten an, die sie eigentlich täglich üben müßten (Idealzeit). Dagegen belief sich die maximale Übezeit an einem Tag (der beobachteten Woche) auf 32,7 Minuten. Die Mindestzeit war in dieser Gruppe durchschnittlich 14,4 Minuten. Dabei wurde im Schnitt an 4,6 Tagen der (beobachteten) Woche geübt. Einen Tag davon hörte jemand beim Üben zu. Die Gruppe ohne Vorspielvorbereitung übte zwar insgesamt weniger extensiv,

doch der theoretisch vorhergesagte Einfluß der Vorspielvorbereitung vs. keine Vorbereitung auf Übezeiten war nicht signifikant. Dennoch sollten die Gruppen getrennt analysiert werden, um potentielle Drittvariableneffekte auszuschließen (z. B. Lehrer-Elterneinfluß im Zusammenhang mit der Vorspielsituation, Streßfaktoren etc.). Die Gruppen unterschieden sich nicht signifikant im Durchschnittsalter von 13,6 Jahren (T - Test; $F = 1.23, p = .45$) und Anfangsalter im Unterricht auf dem Hauptinstrument mit 10,1 Jahren (T - Test; $F = 1.08, p = .77$). In schrittweisen Regressionsanalysen ($p < .05$) wurde geprüft, ob für Übezeiten eher ein Alterseinfluß oder ein Einfluß von Motivations-/Volitionsvariablen besteht. Es wurden nur Kombinationen von unkorrelierten Regressoren (Alter und nur eine Motivations- oder Volitionsvariable; $r < .11$) getestet. Die wichtigsten Ergebnisse zeigten:

In der Vorspielvorbereitung wurde die Idealzeit (die man eigentlich üben müßte) zu 45% durch den Einfluß des Alters ($R^2 = .31, F = 15.7, \beta = .50, T = 3.86, p = .00$) und des Selbstkonzepts instrumentaler Fähigkeiten ($R^2 = .45, F = 13.8, \beta = -.37, T = -2.90, p = .00$) erklärt. Je älter die Instrumentalistinnen waren, und je mehr sie zu einem negativen Fähigkeitskonzept neigten, desto höher waren auch die Idealzeiten des Übens. In dieser Gruppe war die maximale Übezeit zu 24% vom Alter in positiver Richtung beeinflusst ($R^2 = .24, F = 10.9, \beta = .49, T = 3.31, p = .00$). Geringe Neigung zu externaler Handlungshemmung erklärte zu 31% die Mindestzeiten beim Üben für ein Vorspiel ($R^2 = .31, F = 15.3, \beta = -.68, T = -4.80, p = .00$), und zusammen mit dem positiven Alterseinfluß rund 40% ($R^2 = .41, F = 11.2, \beta = .34, T = 2.46, p = .01$). Je geringer die Neigung zu externaler Handlungshemmung und je höher das Alter, desto höher waren auch die Mindestzeiten des Übens in der Vorspielvorbereitung. Die Anzahl der Übetage in der (beobachteten) Woche wurde in der Vorspielvorbereitung allein durch den Einfluß der Handlungsorientierung nach Mißerfolg zu 40% erklärt ($R^2 = .40, F = 232.6, \beta = .63, T = 4.82, p = .00$). Je mehr die jungen Instrumentalistinnen zur Handlungsorientierung nach Mißerfolg tendierten, desto mehr kumulierte Übetage wurden beobachtet.

In der Gruppe ohne Vorspielvorbereitung war für die Übezeiten kein signifikanter Alterseinfluß festzustellen ($T < 1.95, p > .053$). Interessant ist nun, daß externe Handlungshemmung (EHUE) einen Effekt in negativer Richtung auf die maximale Übezeit ($R^2 = .06, F = 4.86, T = -2.20, p = .03$) und das zeitliche Minimum des Übens zeigte ($R^2 = .08, F = 7.10, T = -2.66, p = .00$). Je weniger die Instrumentalistinnen beim Üben ohne Vorspielvorbereitung zur externalen Handlungshemmung tendierten, desto höher waren die berichteten maximalen und minimalen Übezeiten. Die kumulierten Übetage wurden zu 11% von planungsbezogener Handlungsorientierung beeinflusst ($R^2 = .11, F = 9.58, T = 3.09, p =$

.00). Je mehr die jungen Musikerinnen zur Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung neigten, desto mehr Tage übten sie in einer Woche.

Zusammenfassung der Ergebnisse

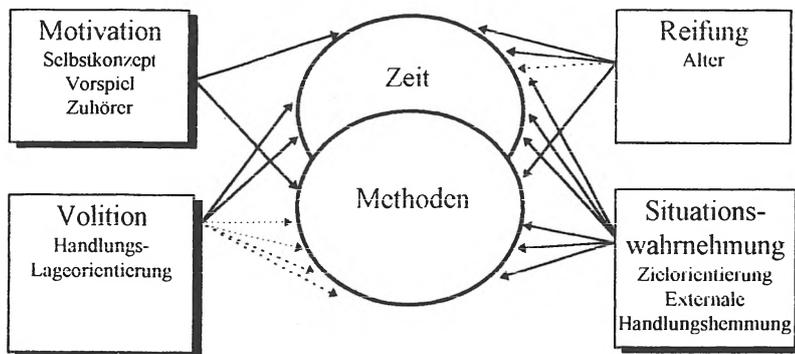


Abb.3: Effekte der Prädiktoren auf Übezeiten und Übemethoden

Die Effekte der unabhängigen Variablen des Modells wurden gleichzeitig mit dem Alter geprüft. Von vierzehn signifikanten Effekten waren lediglich drei reine Alterseffekte zu beobachten. Mit einer Ausnahme beeinflussten alle anderen Variablen (siehe Abb. 3) die Übezeiten und Methoden ohne Mitwirkung des Alters. Verglichen mit dem hypothetischen Grundmodell der Untersuchung (vgl. Abb. 2) belegen die Effekte einen akzeptablen Vorhersagebeitrag der unabhängigen Variablen. Lediglich die Geschwisterzahl und die Hausaufgaben zeigten im vorliegenden Fall keine relevanten Zusammenhänge zum Üben.

Diskussion

Motivationale, volitionale und reifungsbezogene Prozesse erklären nicht das gesamte Üben (Harnischmacher 1993). Einige Übemethoden in der vorliegenden Untersuchung sind vermutlich internalisierte Routinetätigkeiten und insofern nicht motivationsrelevant. Andererseits zeigt der motivationale Einfluß von

Übetagen mit Zuhörern auf den ersten Übefaktor (*Basis*), daß das Einspielen und Tonleiterspielen bei Kindern und Jugendlichen nicht zur täglichen Überoutine gehört und somit der (zumeist elterlichen) Anregung bedarf. Bekanntermaßen können Tonleitern oder Einspielübungen im ungünstigeren Fall zum monotonen 'Dudeln' verleiten, was wiederum die Anfälligkeit für perseverierende Kognitionen und Störungen erhöht. So macht es auch Sinn, daß die Instrumentalistinnen mit einer Neigung zur externalen Handlungshemmung weniger Tonleiter- oder Einspielübungen einsetzen. Der zweite 'analytische' Übefaktor implizierte Zielsetzungen, was den Einfluß der Zielorientierung erklärt. Der dritte 'konstruktive' Übefaktor wird positiv vom Alter beeinflusst. Damit relativiert sich die frühere Aussage eines relativ unspezifischen Anstiegs der Komplexität von Übemethoden (Harnischmacher 1995). Es scheint vielmehr so, daß besonders planungsbezogene Methoden der Reifung unterliegen (vgl. Gruson 1988). Die musikalisch-kreative Komponente des vierten Übefaktors steht unter dem Einfluß der Zielorientierung beim Üben, was mit der handlungsfördernden Tendenz beider Komponenten übereinstimmt.

Zunehmende Erfahrung mit Vorspielvorbereitungen bedingen vermutlich, daß Instrumentalisten ihre Übezeiten in dieser Situation 'hochschrauben' (Harnischmacher 1993). Das würde den beobachteten Alterseinfluß erklären. Im Gegensatz zu Musikstudenten scheint eine Vorspielvorbereitung bei Kindern und Jugendlichen jedoch besonders streßinduzierend zu wirken. Entsprechend waren starke Einflüsse von streßrelevanten Variablen zu beobachten, wie Selbstkonzept instrumentaler Fähigkeiten oder Handlungsorientierung nach Mißerfolg. Ohne Vorspielvorbereitung wurde die Übezeit nicht vom Alter, sondern eher von handlungs- und planungsbezogenen Dispositionen beeinflusst (externale Handlungshemmung, Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung). Mögliche leistungsbezogene Selektionseffekte durch die Vorspielvariable sind nicht anzunehmen, da die Schülerinnen in Musikschulen recht regelmäßig an irgendeiner Form von Vorspielen teilnehmen (z.B. Klassenvorspiel etc.).

Zusammenfassend wird eine komplexe Übemethodik weniger von altersbezogenen Variablen beeinflusst, sondern eher von Komponenten der Motivation und Volition. Damit ist nicht gesagt, daß Instrumentalisten bei zunehmendem Alter kein breiteres Methodenwissen erwerben. Mit Karmiloff-Schmith (1988) ist jedoch davon auszugehen, daß die Nutzung dieses Wissens keine altersbezogene Leistung darstellt. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive könnte sich weitere Forschung auf qualitative Entwicklungsstufen des Übens konzentrieren. Grundlegende Fragen betreffen außerdem mögliche Unterschiede des Übeverhaltens im Zusammenhang mit verschiedenen Lernbiographien bezogen auf Klassik, Jazz oder Rock. Weiter wäre an ein ausgedehntes Konzept

zu denken, das die Übesituation im Kontext anderer musikbezogener Situationen (Situationstaxonomien) analysiert. Unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten scheint die genaue Analyse von Gewohnheitshandlungen vielversprechend. Dabei muß die konzeptuelle Ausdehnung nicht zwangsläufig den spezifischen Forschungsgegenstand aus dem Blick verlieren. Vielmehr spricht auch das Konzept der vorliegenden Studie dafür, daß sich das instrumentale Üben nicht nur aus sich selbst erklärt.

Literatur

- Austin, J.R. (1988): The effect of musical contest format on self concept, motivation, achievement and attitude of elementary band students. In: *Journal of Research in Music Education* 36, S. 95-107
- Barry, N.H. (1992): The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. In: *Psychology of Music* 20, S. 112-123
- Barry, N.H. & McArthur, V. (1994): Teaching practice strategies in the music studio. A survey of applied music teachers. In: *Psychology of Music* 22, S. 44-55
- Bastian, H.G. (1989): *Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz: Schott
- Brokaw, J.P. (1983): The extend to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students. (Doctoral dissertation, University of Michigan 1983) *Dissertation Abstracts International* 43, 3252-A
- Brown, R. A. (1928): A comparison of the whole, part, and combination methods of learning piano music. In: *Journal of Experimental Psychology* 12, S. 235-248
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A. & Sloboda, J.A. (1997): Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: D.J. Hargreaves & A. North: *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, S. 187-206
- Dews, B. & Williams, M.S. (1989): Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. In: *Psychology of Music* 17, S. 37-47
- Eckes, T. (1990): Situationskognitionen: Untersuchung zur Struktur von Situationsbegriffen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 21, S. 171-188
- Ericsson, K.A., Tesch-Römer, C. & Krampe, R. (1993): The role of deliberate practice in the aquisition of expert performance. In: *Psychological Review* 100, S. 363-406

- Forgas, J.P. (1983): Episode cognition and personality. A multidimensional analysis. In: *Journal of Psychology* 51, S. 34-48
- Gruson, L.M. (1988): Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In: J.A. Sloboda (Hg.): *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press
- Hallam, S. (1995): Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. In: *Psychology of Music* 23(2), S. 111-128
- Hallam, S. (1997): What do we know about practising? In: H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Hg.): *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Norges musikhogskole: NMH-publikasjoner, S. 179-231
- Harnischmacher, C. (1993): Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel. Frankfurt am Main: Lang
- Harnischmacher, C. (1994a): Übeforschung. In: *Musica* 5, S. 280-283
- Harnischmacher, C. (1994b): Handlungstheoretische Persönlichkeitsforschung in der Musikpsychologie. Überlegungen zu interdisziplinären Konzepten. In: H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993*. Augsburg: Wißner, S. 71-83
- Harnischmacher, C. (1995): Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Augsburg: Wißner, S. 41-56
- Heckhausen, H. (1974): Entwicklung, psychologisch betrachtet. In: F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hg.): *Pädagogische Psychologie*, Bd 1. Frankfurt: Fischer, S. 67-97
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin: Springer
- Karmiloff-Schmith, A. (1988): The child is a theoretician, not an inductivist. In: *Mind and Language* 3, S. 1-13
- King, G.A. & Sorrentino, R.M. (1983): Psychological dimensions of goal-oriented interpersonal situations. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 44, S. 140-162
- Kopiez, R. (1996): Aspekte der Performanceforschung. In: H. de la Motte-Haber (Hg.): *Handbuch der Musikpsychologie*, 2. Aufl. Laaber: Laaber, S. 505-577
- Krampen, G. (1987): *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Hg.) (1994): *Volition and Personality: Action and State Orientation*. Toronto/Göttingen: Hogrefe
- Land, M.S. (1979): The role of counselling in the career development of musicians. A case study. Dissertation New York: Columbia University
- Lehmann, A. (1997): The acquisition of expertise in music. Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. In: I.

- Deliege & J. A. Sloboda (Hg.): Perception and Cognition of Music. Hove, UK: Erlbaum, Taylor & Francis, S. 161-187
- Locke, E.A. & Bryan, J.F. (1965): The effects of performance goals on level of performance. In: *Journal of Applied Psychology* 50, S. 286-291
- Manturzewska, M. (1990): A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: *Psychology of Music* 18, S. 112-139
- Ribke, W. (1985): Lernvorgänge beim Instrumentalspiel. In: H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hg.): *Musikpsychologie*. München: Urban und Schwarzenberg, S. 227-235
- Rubin-Rabson, G. (1937): The influence of analytic pre-study in memorizing piano music. In: *Archives of psychology* 31, S. 1-53
- Sloboda, J.A. & Howe, M.J.A. (1991): Biographical precursors of musical excellence. An interview study. In: *Psychology of Music and Music Education* 19, S. 3-21
- Svengalis, J. (1978): Music attitude and the preadolescent male. *Dissertation Abstracts International* 39, 4800A (University Microfilms No. 79-02953)

Dr. Christian Harnischmacher
Mauenheimerstr. 20
50733 Köln
e-mail: c.harnischmacher.t-online.de