

Ulrich, Sonja C.

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen. Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten

Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 269-281. - (Musikpädagogische Forschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Ulrich, Sonja C.: Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen. Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 269-281 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-251112 - DOI: 10.25656/01:25111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-251112>

<https://doi.org/10.25656/01:25111>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Lehr- und Lernforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musikkernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13

Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C. Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutachtungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen 325

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und ihrer empirischen Überprüfung

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen

Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten

1 Zur Situation im Gruppenunterricht

Kommt eine neue Gruppe zusammen, bringen die einzelnen Teilnehmer nicht nur unterschiedliche fachliche Vorkenntnisse (z.B. Notenlesen) und Fertigkeiten (z.B. Beweglichkeit der Finger) mit, sie haben auch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, Interessen und Zielsetzungen, welche ihre Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit bestimmen.

Lernen in Gruppen bedeutet demzufolge für die Beteiligten die Auseinandersetzung mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Leistungsunterschieden, denn Lerntempo und Aufgabenniveau werden von der Leistungsfähigkeit der Gruppengesamtheit bestimmt und können - im Gegensatz zum Einzelunterricht - nur bis zu einem gewissen Grad an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden.

Beginnt nun der Unterricht, so vergleichen die Teilnehmer ihre eigene Leistung mit der ihrer Mitspieler, bestimmen ihre Leistungsposition innerhalb der Gruppe und orientieren sich in Übe- und Lerngeschwindigkeit aneinander. Sind die Leistungsunterschiede so groß, dass die Leistungsschwächeren sich den Anforderungen nicht mehr gewachsen fühlen, sinkt deren Motivation zum Üben. Das liegt daran, dass die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, letztendlich darüber entscheidet, ob wir uns ihr zuwenden oder nicht (vgl. Mietzel 2003, 334). Im schlimmsten Fall kann das Gefühl der Unterlegenheit dann dazu führen, dass die Leistung vollkommen verweigert und der Instrumentalunterricht abgebrochen wird (vgl. Herold 2004, 193).

Aber auch leistungsstärkere Gruppenmitglieder können die Lust am Üben verlieren, wenn sie sich durch das langsame Vorankommen in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt und nicht ausreichend gefördert fühlen. Auch mag die Tatsache, dass der Einzelne sich beim gemeinsamen Spiel in der Gruppe verstecken kann und nicht alleine vorspielen muss, manchen Teilnehmer zum Faulenzen und damit geringerem Üben verleiten (vgl. Istvanffy 1996, 30).

Heterogenität muss aber nicht notwendigerweise nachteilig sein. Durch qualifizierte Leitung kann sie gewinnbringend genutzt (z.B. voneinander lernen) oder durch individuelle Differenzierung (z.B. unterschiedliche Stimmenverteilung) ausgeglichen werden. Der positive Wettbewerb trägt dann dazu bei, dass die Teilnehmer sich gegenseitig anspornen und mehr Ehrgeiz bei der Bewältigung der Aufgaben entwickeln (vgl. Eickholt 1996, 87). Erfahrungsgemäß fördern Erfolgserlebnisse im Unterricht die Motivation der Teilnehmer, machen Stolz auf die eigene Leistung und bringen so einen Anreiz für weitere Anstrengungen (vgl. Rheinberg 2004, 60).

Neben einer Steigerung des Übepensums fördert der Gruppenunterricht aber auch die Regelmäßigkeit des Übens. Anselm Ernst formuliert das wie folgt: „Es besteht ein Zwang zu lernen. Es ist eine Kontrolle durch die Gruppe da. Gruppenschüler können sich Nicht-Üben eigentlich nicht leisten“ (Ernst 1999, 197). Positive Wirkungen auf das Leistungsverhalten werden auch von Übepartnerschaften berichtet (vgl. Schaller 1995, 15). Dabei unterstützen sich die Beteiligten bei Schwierigkeiten, erklären sich den Stoff, zeigen Handhaltung oder Fingersatz und spornen sich auf diese Weise gegenseitig zum Üben an. Vor allem bei Tätigkeiten, die man nicht gerne ausführt, weckt das gemeinsame Arbeiten die Motivation und stärkt das Durchhaltevermögen (vgl. Gellrich 1997, 114).

Diese individuellen Verhaltensweisen finden sich auch wieder, wenn man die Gruppe als Ganzes betrachtet. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei gegensätzliche Formen der Leistungsentwicklung beobachten:

Der so genannte Matthäus-Effekt (wer hat, dem wird gegeben) bewirkt durch die Verstärkung von Leistungsunterschieden eine Polarisierung der Gruppenmitglieder. Wer am Anfang über günstigere Lernvoraussetzungen verfügt, profitiert mehr vom Unterricht als andere, macht schnellere Fortschritte, hat mehr Spaß an der Sache und infolgedessen eine höhere Leistungsmotivation. Demgegenüber erleben schwächere Schüler die Leistungsanforderungen als unerreichbar und geben resigniert auf (vgl. Schultz-Greiner 1996, 14).

In sehr heterogenen Gruppen besteht somit permanent die Gefahr eines Scheineffekts, wodurch die Unterschiede zwischen den besseren und schlechteren Schülern im Verlauf der Zeit progressiv zunehmen.

Im Gegensatz dazu stehen egalisierende Tendenzen (Nivellierung), welche die Leistungsstreuung verringern. Die Mitglieder einer Gruppe gleichen ihre Anstrengungen aneinander an, indem die stärkeren Schüler ihre Leistungen senken, während die Lernschwächeren versuchen, ihre Lernfortschritte anzuhoben. Beide Gruppen nähern sich also durch ihr Verhalten einem Durchschnittsniveau an (vgl. Ernst 1999, 196). Im Hinblick auf das Überverhalten bedeutet dies, dass die schnelleren Lerner ihr Übensum einschränken, da sie ohne größere Anstrengungen das Gruppenniveau halten können. Die schwächeren Schüler üben hingegen verstärkt, um den Anschluss an die Gruppe nicht zu verlieren.

2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Studie¹ sollte untersucht werden, inwieweit das Lernen in der Gruppe die individuelle Leistungsbereitschaft von erwachsenen Instrumentalschülern beeinflusst. Um den Forschungsgegenstand möglichst umfassend zu beleuchten, wurde eine Kombination aus qualitativen (leitfadengestützte Interviews) und quantitativen (standardisierte Befragung, Übetagebücher, Tests) Methoden gewählt. Die Einbeziehung eines explorativen Ansatzes erschien auch aufgrund des Mangels an Vergleichsstudien notwendig.

Analog zu den Forschungsmethoden ergaben sich zwei Hauptstränge der Untersuchung:

Der *qualitative* Teil widmete sich den Befindlichkeiten und Motivationen der Teilnehmer. Dabei ging es um die subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens und des eigenen Leistungsverhaltens. In leitfadengestützten Gruppeninterviews wurde folgenden Fragen nachgegangen: Wie wird Heterogenität in der Gruppe bewertet? Wie reagieren die Betroffenen auf Über- oder Unterforderung? Wird der Wettbewerb als positiv und leistungsfördernd erlebt oder beeinträchtigt die Gruppe das individuelle Leistungspotential?

1 Dieser Artikel basiert auf einer in Vorbereitung befindlichen Dissertation der Autorin (Universität Würzburg).

Neben den Interviews, die am Ende des Kurses stattfanden, wurden auch während des Kursverlaufs qualitative Daten gesammelt. Dies geschah in Form von Übetagebüchern², in denen die Studierenden Kommentare zum eigenen Übeverhalten, zu Leistungsfortschritt und Problemen beim Üben abgeben konnten.

Im *quantitativen* Teil wurden strukturelle Rahmenbedingungen und Leistungsverhalten anhand empirisch messbarer Variablen untersucht. Auf diese Weise sollte überprüft werden, in welcher Beziehung gruppenspezifische Faktoren (z.B. Überforderung, Übepartnerschaften) und Leistungsverhalten stehen. Als Indikator für das Leistungsverhalten diente die während der Kursphase akkumulierte Übezeit, die in den Übetagebüchern erfasst wurde. Von besonderem Interesse war die Frage, ob sich eine Anpassung der individuellen Übezeiten an das Gruppenniveau feststellen lässt, so dass bei Überforderung mehr, bei Unterforderung weniger geübt wird. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle gruppenunabhängiger Prädiktoren (z.B. Alter, Vorkenntnisse, bereichsspezifische Motivation) abgeklärt. Die Datenerhebung erfolgte in Form von Leistungstests (Notenkenntnisse) und standardisierten Fragebögen.

3 Testpersonen

Bei den Testpersonen handelte es sich um 24 Studierende (19 Frauen, 5 Männer; Durchschnittsalter: 25,7 Jahre), die an der Universität Würzburg Lehramt Grund-, Haupt- oder Sonderschule mit Didaktikfach Musik bzw. Magister Musikpädagogik studierten. Die Teilnehmer waren Klavieranfänger, d.h. sie hatten keine bzw. nur begrenzte Kenntnisse im Klavierspiel, verfügten jedoch über instrumentale Vorkenntnisse auf ihrem Hauptinstrument. Sie nahmen ein Semester lang an einem Kurs im Schulpraktischen Spiel teil, in dem berufsbezogene Lerninhalte wie Transposition, Liedbegleitung und Blattspiel auf dem Klavier trainiert wurden. Der Unterricht fand wöchentlich für jeweils 60 Minuten statt, die Gruppenstärke betrug 8 Personen.

2 In den von den Studierenden selbst geführten Übetagebüchern wurden sowohl quantitative (z.B. Übezeit in Minuten) als auch qualitative Daten (z.B. offene Kommentare, Gründe für Nicht-Üben) erhoben.

4 Ergebnisse

Zunächst sollen einige Ergebnisse vorgestellt werden, die auf der Auswertung des qualitativen Materials (Gruppeninterviews, Kommentare in Übetagebüchern)³ beruhen.

4.1 Allgemeine Einschätzung der Heterogenität

Positiv wird der Vergleich mit anderen gesehen, denn er bringt Impulse zur Steigerung der eigenen Leistungsbereitschaft und regt in schwierigen Phasen zum Durchhalten an: *Also diese Woche habe ich wenig geübt und das motiviert mich dann schon, wenn ich sehe, wie die anderen das können.* Der Spaß beim gemeinsamen Musizieren und die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern tragen zur Schaffung eines angenehmen Unterrichtsklimas bei, welches den Umgang mit Leistungsdifferenzen erleichtert: *Sehr nette Menschen. Es war nicht schlimm, dass die Konstellation der Gruppe sehr heterogen war.* Heterogenität wird in diesem Zusammenhang als leistungsfördernd wahrgenommen, da sie dazu beiträgt, miteinander und voneinander zu lernen: *Eigentlich stört es mich nicht, wenn Leute mit unterschiedlichen Kenntnissen zusammen spielen, das ist kein Problem, ich finde das sogar gut. Der Langsamere kommt durch den Schnelleren mit, bekommt Hilfe von denen, die es schon können. Der Schnellere ist nicht wirklich unterfordert, man zieht sich dann so gegenseitig mit.*

Negative Aussagen werden vor allem im Bezug auf *Lerntempo* und *Aufgabenniveau* gemacht. Da sich das Unterrichtstempo am Leistungsvermögen der Gruppengesamtheit orientiert, kann es für den Einzelnen zu langsam oder zu schnell gehen: *Nachteilig waren die unterschiedlichen Vorerfahrungen, die jeder mitgebracht hat; dadurch war das Lerntempo zu verschieden und manchmal zu schnell.* Leistungshemmende Effekte ergeben sich auch aus der unterschiedlichen Leistungsbereitschaft der Gruppenmitglieder: *Ich habe das unterschiedliche Niveau als nachteilig empfunden. Ich glaube einige haben viel, andere weniger geübt, es gab unterschiedliche Prioritäten.* Einige Teilnehmer sehen ihre Lern- und Leistungsfähigkeit durch die Heterogenität der Gruppe beeinträchtigt und kritisieren die Gruppenzusammenstellung: *Ich finde, dass*

3 Die Äußerungen der Befragten wurden in kursiver Schriftweise wiedergegeben, auf Anführungszeichen wurde verzichtet. Angaben zu Alter bzw. Geschlecht wurden nicht gemacht, um die Anonymität der Versuchspersonen innerhalb der relativ kleinen Stichprobe zu wahren.

die Unterschiede bezüglich des Vorwissens der Teilnehmer zu groß waren. Ich hätte in einer anderen Gruppe mehr Spaß gehabt.

Im Folgenden wurden qualitative und quantitative Daten miteinander kombiniert. Die verbalen Aussagen der Teilnehmer (Interviews, Kommentare in Übetagbüchern) wurden mit den gemessenen Variablen (Fragebögen, Leistungstests, Übezeiten) in Beziehung gesetzt und - soweit möglich - anhand statistischer Verfahren überprüft.

4.2 Umgang mit Leistungsunterschieden in der Unterrichtssituation

Unterforderung steht in engem Zusammenhang mit dem Leistungsniveau der Gruppenmitglieder. Erwartungsgemäß schätzen stärker unterforderte Teilnehmer⁴ ihre eigene musikalische Leistung am Klavier auch höher als die ihrer Mitschüler ein ($r=,64^{**}$)⁵. Interessanterweise korreliert aber nicht nur die Leistung, sondern auch die Selbsteinschätzung als Musiker positiv mit dem Grad der Unterforderung ($r=,60^{**}$)⁵. Je stärker die Unterforderung im Unterricht ist, desto besser werden die eigenen Fähigkeiten als Musiker bewertet, d.h. unterforderte Teilnehmer halten sich für die besseren Musiker.

Das höhere musikalische Selbstkonzept mag darin begründet sein, dass sie in der Gruppe eine Vorbildfunktion einnehmen oder Hilfestellung leisten können, was das eigene Leistungsvermögen bestätigt und sich positiv auf die Leistungsbereitschaft auswirkt: *Wenn man etwas schon gut kann, wo andere vielleicht noch Schwierigkeiten haben, ist das ein zusätzliches Erfolgserlebnis, das weiter motiviert.* Andererseits beklagen sich viele unterforderte Teilnehmer aber auch darüber, ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen zu können: *Ich hätte gerne mehr gemacht und fühlte mich durch die Gruppe gebremst.* Werden im Unterricht keine zusätzlichen Aufgaben verteilt oder dauert das Warten auf langsamere Teilnehmer zu lange, kann Unterforderung schnell in

4 Der Grad der Über- bzw. Unterforderung wurde im Rahmen der standardisierten Teilnehmer-Befragung auf getrennten 5-wertigen Ratingskalen erhoben. Gleiches gilt für die Variablen Selbsteinschätzung als Musiker, Selbsteinschätzung im Vergleich zu Gruppenmitgliedern, Langeweile, Vorfreude, Probleme beim Üben, Spaß beim Üben, Effektivität des Übens, Motivation zum Üben, individuelle Fortschritte.

5 Aufgrund des Ordinalniveaus der Daten wurden Spearman-Korrelationen berechnet. Die Signifikanzgrenzen sind mit den üblichen Zeichen angegeben ($p \leq 0.05$ *; $p \leq 0.01$ **).

Langeweile umschlagen: *Manchmal fand ich die Notenlehre etwas langweilig, oft kannte ich die Sachen schon.* Die hohe Korrelation der Variablen Unterforderung und Langeweile stützt diese Annahme ($r=,63^{**}$)⁵.

*Überforderte Teilnehmer*⁴ beurteilen die eigene musikalische Leistung am Klavier schlechter als die ihrer Gruppenmitglieder ($r=-,60^{**}$)⁵. Anders als bei Unterforderung, besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen Überforderung und dem musikalischen Selbstkonzept. Überforderung wirkt sich bei den Betroffenen also nicht notwendigerweise negativ auf die Einschätzung des eigenen Leistungspotentials aus. Im Unterricht können unterforderte Teilnehmer den Erläuterungen nicht immer folgen, da das Lerntempo für sie zu schnell ist oder sie Probleme bei der spieltechnischen Umsetzung haben: *Theoretisch habe ich es schon verstanden, nur spielerisch konnte ich es nicht umsetzen, weil die Finger das nicht gewohnt sind.* Lernen in der Gruppe ist daher eher unangenehm besetzt, wird als stressig und anstrengend wahrgenommen. Hinzu kommt das unangenehme Gefühl, die anderen Teilnehmer aufzuhalten: *Es war für mich manchmal anstrengend, weil ich das Gefühl hatte, ich komme nicht so mit und die anderen müssen auf mich warten.* Wenn Erfolgserlebnisse ausbleiben, wird die Wahrscheinlichkeit, die Aufgaben zu bewältigen und auf dem Unterrichtsniveau mitzuhalten, als sehr gering eingestuft und die Leistungsmotivation sinkt: *Einige Teilnehmer hatten schon gute Kenntnisse und ich habe mich oft überfordert gefühlt, das hat mich sehr demotiviert.* Die quantitativen Daten unterstützen diese Aussagen: Mit steigendem Maß an Überforderung sinkt die Vorfreude auf den Unterricht ($r=-,56^*$), die Anzahl unbeliebter Unterrichtsinhalte nimmt zu ($r=,51^*$)⁵. Besonders unbeliebt ist bei überforderten Teilnehmern das Vorspielen: Sie schätzen ihre Überforderung im Unterricht signifikant höher (Mittelwert: 4,21)⁶ ein als ihre Kommilitonen, denen das Vorspielen nichts ausmacht (3,10) ($p=,011$)⁷.

4.3 Leistungsunterschiede und Übeverhalten

Unterforderte Teilnehmer haben kaum Probleme den Unterrichtsstoff zu Hause umzusetzen: *Meistens ist es mir leicht gefallen, das Üben ging ziemlich schnell.* Dies mag erklären, warum sie seltener Übepartnerschaften bilden: Studierende, die allein üben, fühlen sich im Unterricht häufiger unterfordert (Mittelwert: 4,60)⁶ als solche, die gemeinsam üben (3,53) ($p=,017$)⁷. Die Hausaufgaben können von unterforderten Teilnehmern mit relativ wenig An-

6 Mittelwerte basieren auf 5-wertiger Ratingskala.

7 U-Test nach Mann & Whitney.

strengung und Zeitaufwand bewältigt werden (*obwohl ich wenig geübt habe, klappt es eigentlich ganz gut*). Insofern verwundert es nicht, wenn das Üben auf ein Mindestmaß reduziert (*relativ wenig üben hat gereicht*) oder zeitweise eingestellt wird (*nicht geübt, weil zu einfach*). Empirisch belegbar ist die verminderte Häufigkeit des Übens: Je stärker der Grad der Unterforderung, desto seltener wird geübt ($r=-,42^*$)⁵. Mit zunehmender Unterforderung werden auch die Pausen zwischen den Übeeinheiten länger ($r=,45^*$)⁵: Bei unterforderten Teilnehmern liegen durchschnittlich 3,38 Tage zwischen den Übeeinheiten, wohingegen ihre nicht unterforderten Kollegen nur 2 Tagen pausieren. Darunter leidet auch die Regelmäßigkeit des Übens: *Wenn ich regelmäßig geübt hätte, wäre es sehr langweilig geworden.*

Die qualitativen Daten lassen vermuten, dass das hohe Leistungsniveau *überforderte Teilnehmer* zu verstärktem Üben anrege: *Die Motivation zum Üben war größer, da man sonst auf der Strecke bleibt*. Betrachtet man allerdings die tatsächlich erhobenen Übezeiten, so kann ein Zusammenhang zwischen Überforderung und akkumulierter Übezeit nur tendenziell belegt werden ($r=,21$). Eine Ursache hierfür könnte sein, dass das Üben für die Betroffenen mit hohem Zeitaufwand verbunden ist, der nicht immer aufgebracht werden kann: *Ich muss in der Gruppe wesentlich mehr üben, jeden Tag so zwischen einer und einer halben Stunde, sonst komme ich nicht mit*. Hinzu kommt, dass mit steigender Überforderung häufiger Probleme⁴ bei der Umsetzung des Gelernten auftreten ($r=,38^*$) und sich das Üben aus der Sicht der Betroffenen weniger effektiv gestaltet ($r=-,45^*$)⁵. Infolgedessen sind überforderte Teilnehmer mit dem eigenen Leistungsstand eher unzufrieden, was sich wiederum negativ auf ihre Motivation zum Üben auswirkt: *Die Übungen erfordern sehr viel Zeit, die ich aufgrund von Prüfungen nicht habe. Da die Übungen dann nicht so klingen wie sie sollen, ist meine Freude am Üben nicht sehr groß.*

Abhilfe können in dieser Situation Übe-Partnerschaften schaffen, in denen die Teilnehmer sich gegenseitig unterstützen: *Ich frage dann auch meinen Kollegen noch mal. Also wenn das nicht wäre, wenn ich das alles alleine machen müsste, wäre ich total aufgeschmissen.*

4.4 Gruppenunabhängige Faktoren

Alter: Der Faktor Alter ist insofern interessant, da die Altersstruktur der Testpersonen eine relativ hohe Variabilität aufweist. Neben den Studienanfängern gibt es nämlich auch einige Teilnehmer im mittleren Lebensalter. Ältere Teilnehmer akkumulieren mehr Gesamtübezeit ($r=,47^*$) und üben tendenziell et-

was häufiger ($r=,39$)⁸. In der zweiten Kurshälfte besteht eine signifikante Korrelation zwischen Alter und Häufigkeit des Übens ($r=,50^*$)⁸, was auf größeres Durchhaltevermögen der älteren Teilnehmer schließen lässt.

Vorkenntnisse: Ein negativer Zusammenhang besteht zwischen der durchschnittlichen Übezeit und den Notenkenntnissen. Je schlechter die Notenkenntnisse sind, desto länger dauern die Übeeinheiten ($r=-,58^{**}$)⁸. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass das Entziffern der Noten mühsamer ist und mehr Zeit beansprucht als bei Teilnehmern mit guten Notenkenntnissen.

Individuelle Fortschritte: Die Beurteilung der individuellen Leistungsentwicklung steht in engem Zusammenhang mit der Motivation zum Üben. Wenn Fortschritte wahrgenommen werden, motiviert dies zum Weitermachen. Treten trotz Übens keine oder nur geringe Fortschritte auf, wirkt dies negativ auf die Leistungsmotivation (vgl. Gellrich 1997, 111). Auch bei den Versuchspersonen ist eine positive Korrelation zwischen der Einschätzung der eigenen Fortschritte⁴ und der Gesamtübezeit nachzuweisen. Diese ist besonders stark in den Bereichen Koordination ($r=,61^{**}$) und Beweglichkeit der Finger ($r=,52^{**}$) ausgeprägt, gilt aber tendenziell auch für den theoretischen ($r=,33$) und den beruflichen Bereich ($r=,28$)⁵.

Bereichsspezifische Motivation: „Zentral für die Übemotivation sind die Ziele, die der Schüler selbst anstrebt“ (Gellrich 1997, 112). In der Untersuchung wurde zwischen zeitlicher Ebene (kurz-, mittel-, langfristig) und Motivationsart (erfolgs-, prozessorientiert) unterschieden. Als langfristig motiviert galten jene Studierenden, die sich durch den Kurs konkrete Hilfestellungen zur beruflichen Praxis erhofften. Mittelfristig orientierte Teilnehmer wollten den Kurs erfolgreich absolvieren, um einen Schein zu erwerben. Beide Gruppen stimmten darin überein, dass ihre Zielsetzung produktorientiert war, d.h. sie hatten ein konkretes Ziel. Im Gegensatz dazu ließ sich eine dritte Gruppe von Teilnehmern abgrenzen, deren Motivationslage eher unspezifisch und kurzfristig orientiert war. Diese Teilnehmer belegten den Kurs aus „Interesse am Klavierspiel“, an der „Unterrichtsform Gruppenunterricht“ oder dem „Forschungsprojekt“ selbst.

Studierende, die beruflich motiviert sind, akkumulieren im Kursverlauf signifikant mehr Übezeit (Mittelwert: 1184 Minuten) als solche, die nicht be-

⁸ Aufgrund der intervallskalierten Daten wurde die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet.

ruflich (759 Minuten) motiviert sind ($p=,036$)⁹. Dies liegt vor allem daran, dass sie häufiger üben (3,6 mal pro Woche) als ihre Kommilitonen (2,4 mal pro Woche) ($p=,014$)⁹, denn in der durchschnittlichen Länge der Übeeinheiten (33 Minuten) besteht kein signifikanter Unterschied. Langfristig orientierte Teilnehmer verfügen auch über eine signifikant höhere Übemotivation (Mittelwert: 4,11)⁶ als ihre Mitschüler (3,21) ($p<,01$)⁷. Im Vergleich zu den nicht beruflich motivierten Teilnehmern (Mittelwert: 3,7) haben sie beim Üben mehr Spaß (4,1) ($p=0,14$)⁷, was am direkten Praxisbezug der Übungen liegen mag: *Akkordfolgen zu transponieren macht sehr viel Spaß und ist sehr gut, da man damit flexibler Lieder begleiten kann.*

Auch Studierende, die den Schein erwerben möchten, üben signifikant häufiger (3,8 mal pro Woche) als freiwillige Teilnehmer (2,5 mal pro Woche) ($p<,01$)⁹. Hinsichtlich Übemotivation, Spaß beim Üben und akkumulierter Gesamtübezeit können keine signifikanten Unterschiede zu den freiwilligen Teilnehmern nachgewiesen werden. Dies kann damit zusammenhängen, dass im Gegensatz zu den beruflich motivierten Teilnehmern keine intrinsische Motivation vorliegt.

Versuchspersonen mit *kurzfristigen Zielvorstellungen* (Interesse am Klavierunterricht, Forschungsprojekt, Gruppenunterricht) üben zwar tendenziell länger (durchschnittliche Dauer der Übeeinheit: 39 Minuten) als ihre Mitschüler (28 Minuten) ($p=,096$), dafür aber deutlich seltener (1,9 mal pro Woche) als diese (3,5 mal pro Woche) ($p<,01$)⁹: Am Ende des Kurses bewerten sie ihre Übemotivation (Mittelwert: 3,1) niedriger als ihre langfristig orientierten Kommilitonen (3,9) ($p=,04$)⁷.

5 Fazit und Ausblick

Heterogenität innerhalb der Gruppe und damit verbundene Probleme wie Über- bzw. Unterforderung werden von den Beteiligten in unterschiedlichem Maß wahrgenommen und müssen differenziert betrachtet werden. Geringe Leistungsunterschiede tragen zur Steigerung der Leistungsbereitschaft bei, wenn sie durch binnendifferenziertes Arbeiten, ein gutes Arbeitsklima und gruppendynamische Prozesse aufgefangen werden. Zusammenarbeit und gegenseitigen Hilfestellung können in schülerzentrierten Unterrichtsphasen angeregt und durch entsprechende Aufgabenstellung (z.B. Erarbeitung einer

9 T-Test für unabhängige Stichproben nach Student (intervallskalierte Daten).

Liedbegleitung als Hausaufgabe) auf das häusliche Üben ausgedehnt werden. Partnerarbeit bietet auch eine gute Basis für die Bildung von Übegemeinschaften, welche Schwierigkeiten im Lernprozess außerhalb des Unterrichts kompensieren und die Motivation zum Üben und das Durchhaltevermögen steigern können.

Sind die Niveauunterschiede allerdings zu groß, wirkt sich dies negativ auf Motivation und Leistungsverhalten der Lernenden aus. Dies belegt auch der Wunsch vieler Befragter nach einer homogeneren Gruppenzusammenstellung. Aus diesem Grund sollten Vorkenntnisse durch ein praktisches Vorspiel am Klavier ermittelt werden und als Grundlage für die Einteilung der Gruppen dienen. Auch die Berücksichtigung motivationaler Komponenten (Gründe für die Kurswahl) erscheint in diesem Zusammenhang notwendig, da diese das Leistungsverhalten im Kursverlauf beeinflussen.

In den untersuchten Gruppen überwiegen egalisierende Tendenzen. Eine Polarisierung der Gruppenteilnehmer (Matthäus-Effekt) konnte nicht nachgewiesen werden. Nivellierungstendenzen in Form von geringeren bzw. höheren Übezeiten sind nur bei unterforderten Teilnehmern empirisch nachweisbar. Bei überforderten Schülern ist der motivationssteigernde Effekt hingegen weniger stark ausgeprägt und nur tendenziell erkennbar. Dies mag daran liegen, dass die potentiell zur Verfügung stehende Übezeit nicht unendlich ausdehnbar ist, denn weniger zu üben ist einfacher zu bewerkstelligen als mehr zu üben. Hinzu kommt, dass die musikalischen Vorkenntnisse der Versuchspersonen auf den jeweiligen Hauptinstrumenten recht unterschiedlich sind. Dies hat zur Folge, dass erfahrenere Musiker einen über Jahre hinweg akkumulierten Vorsprung hinsichtlich kognitiver (musiktheoretische Vorkenntnisse) und motorischer Fähigkeiten (Beweglichkeit der Finger, Koordination) aufweisen, der von den schwächeren Lernern nicht einfach durch fleißiges Üben aufgeholt werden kann.

Zudem muss beachtet werden, dass gruppenspezifische Faktoren von individuellen und gegenstandsbezogenen Faktoren überlagert werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die beiden letzteren im Hinblick auf die Leistungsbereitschaft deutlich stärkeren Einfluss ausüben als gruppenspezifische Determinanten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Instrumentale Gruppenunterricht auf Hochschulebene durchaus die Möglichkeit bietet, schulpraktische Lerninhalte effektiv und praxisnah zu vermitteln. Letztendlich müssen die an-

gehenden Lehrer und Lehrerinnen ihre Qualifikation nämlich einer Gruppe (Schulklasse) gegenüber unter Beweis stellen und können sich nicht im Einzelunterricht verstecken. Da unterforderte Teilnehmer dazu neigen, ihr Leistungsverhalten dem niedrigeren Gruppenniveau anzupassen und weniger zu üben, ist es notwendig, sie durch entsprechende Aufgabenstellung (Binnendifferenzierung) auszulasten. Überforderte Teilnehmer steigern hingegen nicht automatisch ihre Übezeiten, wenn sie mit besseren Teilnehmern zusammenarbeiten. Übepartnerschaften und schülergesteuerte Unterrichtsphasen bieten in diesem Fall die Möglichkeit, unterstützend in den Lernprozess einzugreifen und die Lust am Üben zu steigern.

Literatur

- Eickholt, Alfred (1996): Gruppenunterricht für Zupfinstrumente. In: Mehlig, Rainer (Hrsg.): Erlebnis Lernen. Wie Musik lebendig wird. Dokumentation zum Musikschulkongress 95, Bonn, 84-96.
- Ernst, Anselm (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz.
- Gellrich, Martin (1997): Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In: Mahler, Ulrich (Hrsg.): Spielen und Unterrichten. Mainz, 101-127.
- Herold, Anja (2004): Verlust oder Befreiung. Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik. In: Hofmann, Bernhard (Hrsg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? (=Musikpädagogische Forschung, Band 25). Essen.
- Istvanffy, Tibor (1996): Sind wir schon über den Berg? Kritische Gedanken zum Instrumentalen Gruppenunterricht. In: Üben und Musizieren, 2, 29f.
- Mietzel, Gerd (20037): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.
- Rheinberg, Falko (20045): Motivation. Stuttgart.
- Schaller, Klaus (1995): Allein oder mit anderen? Sozialformen des Unterrichts auf dem Prüfstand ihrer Effizienz. Üben und Musizieren, 1, 13-17.
- Schultz-Greiner (1996): Streicherklassenunterricht. Ein Beitrag zur Methodik des instrumentalen Gruppenunterrichts. Üben und Musizieren, 4, 12-18.

Schwane, Ulrike (2000): Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt. Essen.

Sonja Ulrich
Mühlenstraße 5
97084 Würzburg