

Hanf, Jonathan

Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel - zur Rolle metakognitiver Begleitung des Lernprozesses

Rostock : HMT 2025, 53 S. - (Erste Staatsexamensarbeit, Hochschule für Musik und Theater Rostock, 2025)



Quellenangabe/ Reference:

Hanf, Jonathan: Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel - zur Rolle metakognitiver Begleitung des Lernprozesses. Rostock : HMT 2025, 53 S. - (Erste Staatsexamensarbeit, Hochschule für Musik und Theater Rostock, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336212 - DOI: 10.25656/01:33621

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336212>

<https://doi.org/10.25656/01:33621>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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



Hochschule für Musik
und Theater Rostock

Universität Rostock



Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel **zur Rolle metakognitiver Begleitung des Lernprozesses**

Wissenschaftliche Abschlussarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Gymnasien

Vorgelegt von:

Jonathan Hanf

Themensteller:

Prof. Dr. Oliver Krämer

Zweitgutachter:

Benjamin Hecht

Hochschule und Institut:

HMT-Rostock Institut für Musikwissenschaft
und Musikpädagogik

Einreichungstermin

08.05.25

Mailadresse:

jonathanhanf99@gmail.com

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Schulpraktisches Klavierspiel.....	3
2.1 Begriffsbestimmung.....	3
2.2 Stand der Forschung.....	5
2.3 Zur Unterscheidung in Tätigkeitsfelder und Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels	7
2.4 Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels.....	8
2.5 Abschließende Liste aller Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels.....	18
3. Umfrage zur Relevanz einzelner Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels.....	19
3.1 Methodik.....	19
3.2 Testgruppen.....	20
3.3 Darstellung und deskriptive Analyse der Ergebnisse.....	21
3.4 Weitere Ergebnisse der Befragung.....	32
3.5 Kritische Einordnung der Ergebnisse.....	33
4. Metakognition und selbstreguliertes Lernen.....	35
4.1 Definition – Metakognition.....	35
4.2 Subkategorien der Metakognition.....	35
4.3 Metakognition beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel.....	37
4.4 Empirische Befunde zu Metakognition und Lernerfolg.....	38
4.5 Selbstreguliertes, -gesteuertes Lernen.....	39
4.6 Selbstreguliertes, -gesteuertes Lernen im schulpraktischen Klavierspiel.....	41
5. Selbsteinschätzungsbogen für den metakognitiv begleiteten Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel.....	43
5.1 Aufbau und Funktionsweise des Selbsteinschätzungsbogens.....	43
5.2 Was kann der Selbsteinschätzungsbogen leisten?.....	45
5.3 Kritische Betrachtung des Bogens.....	46
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	48
7. Literatur.....	50
8. Anhang.....	53
Selbsteinschätzungsbogen zum Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel.....	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzbereiche des schulpraktischen Klavierspiels Herbst (2023): S. 38.....	10
Abbildung 2: Zusammensetzung der Testgruppe.....	20
Abbildung 3: 1.2 Wissen im Bereich der Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre.....	22
Abbildung 4: 1.1 Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre.....	22
Abbildung 5: 1.3 Sicherer Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung.....	22
Abbildung 6: 2.2 Chor- und Ensembleleitung während des Spielens.....	23
Abbildung 7: 2.1 Didaktische Reduktion eines Stückes / Songs.....	23
Abbildung 8: 3.1 Begleitpattern /-modelle: Stilistische Breite.....	24
Abbildung 9: 3.2 Begleitpattern /-modelle: Stilistische Tiefe einzelner Stilistiken.....	24
Abbildung 10: 4.1 Entwicklung von Vor-, Zwischen-, und Nachspielen.....	24
Abbildung 11: 4.2 (Re-)Harmonisieren von Melodien.....	24
Abbildung 12: 4.3 Transponieren und Modulieren.....	25
Abbildung 13: 5.1 Auditives Erfassen (allgemein).....	25
Abbildung 14: 5.2 Melodien erfassen und spielen.....	25
Abbildung 15: 5.3 Harmonien erfassen und spielen.....	26
Abbildung 16: 5.4 Rhythmen erfassen und spielen.....	26
Abbildung 17: 6.1 Improvisation über vorgegebene Harmonien, Melodien oder Rythmen.....	26
Abbildung 18: 6.2 Freie Improvisation ohne Vorgaben.....	26
Abbildung 19: 7.2 Blattspiel nach Akkordsymbolen.....	27
Abbildung 20: 7.1 Blattspiel ausnotierter Klaviersätze.....	27
Abbildung 21: 7.3 Blattspiel nach Generalbass.....	27
Abbildung 22: 8.1 Spielen von Chorsätzen.....	28
Abbildung 23: 8.2 Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren.....	28
Abbildung 24: 8.3 Spielen nach alten Schlüsseln bzw. transponierte Instrumente.....	28
Abbildung 25: 9.1 musikalisches Einfügen in ein Ensemble.....	29
Abbildung 26: 9.2 Begleiten von Solist*innen oder Gruppen.....	29
Abbildung 27: 10.1 Motorische Unabhängigkeit zwischen linker und rechter Hand und dem Gesang	29
Abbildung 28: 11. Relevanz des schulpraktischen Klavierspiel für den schulischen Musikunterricht allgemein.....	30
Abbildung 29: Aspekte der Metakognition nach Kaiser & Kaiser (2018): S. 14.....	36
Abbildung 30: Integriertes Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens nach Schiefele; Pekrun (1996): S. 271 zitiert nach Krille (2014): S. 17.....	40

1. Einleitung

Seit Beginn des Studiums besitze ich ein großes Interesse am schulpraktischen Klavierspiel. Gerade die Vielseitigkeit der Inhalte und Kompetenzen, die in diesem Fach vermittelt werden, hat mein Interesse geweckt und mich auf meinen Weg als Musiker und Pädagoge stark beeinflusst. Dabei konzentrierte sich mein Interesse besonders auf alle kreativen und produktiven Tätigkeiten, wie das Arrangement und die Improvisation. Im Verlauf des Studiums habe ich jedoch immer wieder feststellen müssen, dass mein Interesse für schulpraktisches Klavierspiel bei Weitem nicht von allen Studierenden geteilt und dem Fach oft eine geringe Priorität eingeräumt wird. Nicht selten hörte ich von negativen Selbstkonzepten der Studierenden und von geringer Motivation, die dem weiteren Kompetenzerwerb im Wege steht. Für mich ist jedoch klar, dass Fähigkeiten im schulpraktischen Klavierspiel ein großes Potential für den Musikunterricht besitzen und die Ausbildung in diesem Fach meine eigene musikalische Entwicklung stark vorantrieb. Bei den Vorüberlegungen dieser Arbeit stellte sich mir also die Frage, mit welchen Mitteln der Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel unterstützt werden kann, damit mehr Studierende von diesem Potential profitieren können, wie auch ich davon profitieren konnte. Ein relativ einfaches pädagogisches Instrument, von dem ich die Erfüllung dieser Aufgabe erwarte, ist ein kriterienorientierter Selbsteinschätzungsbogen. Dieser kann zum einen über alle zu erwerbenden Kompetenzen aufklären und zum anderen metakognitive und selbstregulierende Mechanismen der Studierenden beim Kompetenzerwerb unterstützen. Zudem stärkt ein solcher Bogen den Fokus von der sozialen Bezugsnorm auf die individuelle und kriterielle Bezugsnorm, von denen ein positiver Einfluss auf die Selbstkonzepte in Aussicht gestellt wird.

Ziel dieser Arbeit ist es also, einen Selbsteinschätzungsbogen für das Fach schulpraktisches Klavierspiel zu erstellen, mit dem metakognitive und selbstregulierende Mechanismen der Studierenden beim Kompetenzerwerb unterstützt bzw. begleitet werden können. Um sich diesem Ziel nähern zu können, müssen folgende Fragen beantwortet werden:

- 1. Was ist schulpraktisches Klavierspiel und welche Kompetenzen beinhaltet dieses Fach?*
- 2. Welche Relevanz besitzen die einzelnen Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels für den schulischen Klaviereinsatz im Musikunterricht aus der Sicht von Studierenden, von Dozierenden für schulpraktisches Klavierspiel, von Referendar*innen im Fach Musik und von praktizierenden Musiklehrkräften?*
- 3. Welche Rolle spielen metakognitive und selbstregulierende Mechanismen beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel?*
- 4. Welche Methodik ist für ein Selbsteinschätzungsbogen geeignet, um metakognitive und selbstregulierende Mechanismen beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel zu fördern?*

Die inhaltliche Struktur dieser Arbeit ist sehr von dem selbstgesteckten Ziel der Erstellung eines Selbsteinschätzungsbogens für Studierende geprägt. Im ersten Teil der Arbeit wird das Fach schulpraktisches Klavierspiel untersucht. Zuerst wird präzisiert, was unter dieser Bezeichnung zu verstehen ist und welche alternativen Begriffe in der Fachliteratur und in der Lehrkräftebildung verwendet werden. Im Anschluss dazu wird der Stand der Forschung zu diesem Fach dargestellt. Den größten Teil des ersten Abschnitts bildet die Auseinandersetzung mit den Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels. Hierfür wird aufbauend auf der Vorarbeit von Sebastian Herbst¹ ein Kompetenzstrukturmodell für das schulpraktische Klavierspiel erstellt. Diese Sammlung an Teilkompetenzen bildet die Grundlage für die Weiterarbeit im Kapitel 3 & 5. In der Umfrage im Kapitel 3 werden schließlich Meinungsbilder von Studierenden, Dozierenden für schulpraktisches Klavierspiel, Referendar*innen und praktizierenden Musiklehrkräften bzgl. der Relevanz der einzelnen Teilkompetenzen für den schulischen Klaviereinsatz im Musikunterricht erfasst. Dies hat den Grund, dass die zu erlernenden Kompetenzen so umfangreich sind, dass sie kaum in Gänze gemeistert werden können. Individuelle Schwerpunktsetzungen beim Kompetenzerwerb sind also unabdingbar. Die Ergebnisse der Befragung können bei dieser Entscheidung herangezogen werden. Die Umfrage wurde mithilfe eines standardisierten Online-Fragebogens umgesetzt. Im Kapitel 4 werden die Konzepte der Metakognition und des selbstgesteuerten /-regulierten Lernens und deren Rolle beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel aus theoretischer Sicht betrachtet. An den Modellen dieser Konzepte orientiert, wird schließlich im Kapitel 5 ein Selbsteinschätzungsbogen erstellt, der jene metakognitiven und selbstregulierenden Mechanismen der Studierenden beim Kompetenzerwerb unterstützen und begleiten soll. Für den Selbsteinschätzungsbogen wurde eine vom Kompetenzraster inspirierte, an die Anforderungen des schulpraktischen Klavierspiels angepasste Methodik gewählt. Mit diesem Bogen können die Studierenden ihren Lernstand bezüglich der im Kapitel 2.5 zusammengetragenen Teilkompetenzen einschätzen, sich individualisierte Lernziele setzen, den Lernprozess regelmäßig überwachen und die Erreichung der eigenen Ziele reflektieren. Der Selbsteinschätzungsbogen selbst ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Bisher kann jedoch nur von einem Prototyp gesprochen werden, da der Bogen noch nicht praxiserprobt ist und dessen Funktionalität noch evaluiert werden muss.

Da die Forschungslage im Bereich des schulpraktischen Klavierspiels noch sehr unterentwickelt ist und noch keine nennenswerte Standardisierung des Faches im deutschsprachigen Raum stattgefunden hat, betrete ich mit dieser Arbeit teilweise akademisches Neuland. Dringend erwähnt werden muss, dass in dieser Arbeit nur das schulpraktische Klavierspiel näher beleuchtet wird und das schulpraktische Gitarrenspiel ausgeklammert bleibt. Das Klavier hat sich im deutschsprachigen Raum als das pädagogische Hauptinstrument durchgesetzt und spielt auch in der Ausbildung von Musiklehrkräften die zentrale Rolle.

1 Herbst (2023)

2. Schulpraktisches Klavierspiel

2.1 Begriffsbestimmung

Um die gestellten Fragen beantworten zu können, muss zuerst geklärt werden, was unter dem Begriff „schulpraktisches Klavierspiel“ zu verstehen ist. Dieser Begriff lässt sich nicht mit einer eindeutigen und abschließenden Definition umreißen, da er sowohl in der Literatur als auch in der Praxis der Lehrer*innenbildung immer wieder unterschiedlich verstanden wird. Je nach Quelle werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und alternative Begriffe verwendet.

Im Gegensatz zum allgemeinen Klavierspiel spezifiziert der Begriff „*schulpraktisches Klavierspiel*“, dass hier jene pianistischen Fähigkeiten, Inhalte und Methoden gemeint sind, die sich über das solistische Klavierspiel hinaus primär an den Anforderungen schulischer Unterrichtspraxis orientieren.² Schulpraktisches Klavierspiel steht nicht als künstlerische Praxis für sich allein, sondern steht im Dienste der pädagogischen Ziele des schulischen Musikunterrichts.³ Daraus ergibt sich ein vielfältiger Katalog unterschiedlicher Kompetenzen und Anforderungen, die von den Lehrpersonal im Fach Musik gefordert werden.

Schulpraktisches Klavierspiel ist außerdem die Bezeichnung des Unterrichtsfaches in der Musiklehrer*innenbildung, in dem jene für den schulischen Musikunterricht relevanten pianistischen und pädagogischen Fähigkeiten erlernt werden sollen. Ziel des Unterrichts ist es, die Studierenden dazu zu befähigen, das Klavier flexibel in unterschiedlichen Situationen des Musikunterrichts einsetzen zu können.⁴ Die Ausgestaltung des Faches, die Anforderungen in Aufnahme- und Abschlussprüfungen, die Form des Unterrichts als Einzel- oder Gruppenunterricht sowie die Dauer des Unterrichts sind jedoch je nach Hochschule unterschiedlich. Viele Hochschulen greifen auch auf alternative Begriffe und Bezeichnungen zurück. Daran wird deutlich, dass Versuche zur Vereinheitlichung des Faches im deutschsprachigen Raum sich bisher noch nicht durchsetzen konnten.

Alternative Bezeichnungen des schulpraktischen Klavierspiels in der vorliegenden Literatur sind u. a. Klavierpraxis, Korrepetition⁵, populäre Liedbegleitung, schulpraktisches Musizieren⁶, schulpraktische Liedbegleitung, schulpraktisches Instrumentalspiel, schulische Instrumentalpraxis⁷, Angewandtes Klavierspiel⁸ oder zu früheren Zeiten des Faches auch Volksliedspiel⁹.

Die Vielfalt an Begriffen ist groß, wobei manche Begriffe den Versuch abbilden, möglichst übergreifend alle Tätigkeitsfelder einzuschließen (schulpraktisches Klavierspiel, schulpraktisches Instrumen-

² Vgl. Seipel (2013): S. 80

³ Vgl. Steiner (2012): S. 20

⁴ Vgl. Seipel (2013): S. 80

⁵ Steiner (2012): S. 19 f. ; Bialek (2012): S. 11

⁶ Bialek (2012): S. 11

⁷ Herbst (2023): S. 27

⁸ Gesellschaft für Musiktheorie: AG Klavierpraxis

⁹ Seipel (2013): S. 80

talspiel, Klavierpraxis), während andere genauer einzelne Tätigkeitsfelder aufzeigen (Liedbegleitung, Korrepetition, Volksliedspiel). Die meisten Definitionsversuche in der Literatur kommen nicht um eine Aufzählung einzelner Kompetenzen bzw. einzelner Tätigkeitsfelder herum. So werden vor allem Improvisation, Vom-Blatt-Spiel, Partiturspiel, Liedspiel und Liedbegleitung immer wieder genannt.¹⁰ Sich einer eindeutigen Definition über eine solche Auflistung zu nähern, scheint jedoch nicht zielführend, da es kaum möglich ist, alle Fähigkeiten zu benennen, die für den schulischen Einsatz des Klaviers relevant sein könnten. Die Möglichkeiten des Klaviereinsatzes im schulischen Musikunterricht sind nahezu unbegrenzt.

Auffällig ist, dass in den verschiedenen Formulierungen ausschließlich das Klavier explizit genannt wird. Das Klavier hat sich als „universelles (Demonstrations-)Instrument“ für den Musikunterricht durchgesetzt, da es angesichts der Anforderungen des schulischen Unterrichts keine instrumentelle Alternative gibt, die besser geeignet wäre als das Klavier.¹¹ So bietet das Klavier die Möglichkeit, beim Spielen gleichzeitig zu singen bzw. zu sprechen, kann als polyphones Instrument Harmonien wiedergeben, bietet einen großen Ambitus und besitzt ein vergleichsweise großes Klangvolumen. Durch die Klaviatur und die Sichtbarkeit aller Töne ist es leicht zugänglich und unterstützt somit das Verständnis musiktheoretischer Zusammenhänge, bietet eine große Vielfalt an Klangnuancen und ist außerdem aufgrund seiner Bauart recht unempfindlich.¹² Als polyphones Instrument kann das Klavier ganze Werke darstellen anstatt nur einzelne Stimmen. Die stilistische Vielfalt, die das Klavier ermöglicht, ist ebenfalls enorm. Trotz der vielen Vorteile des Klaviers ist es nicht das einzige Instrument, mit dem die gestellten musikalischen und pädagogischen Anforderungen erfüllt werden können. So wird beispielsweise auch das schulpraktische Gitarrenspiel als nahezu gleichberechtigte Praxis gesehen und kann nach Wunsch in der Modulprüfung an der HMT - Rostock integriert werden.¹³ Im schulischen Alltag müssen Lehrpersonen immer wieder pragmatische Entscheidungen bei der Unterrichtsgestaltung fällen, weshalb kein alleiniger Fokus auf das Klavier gelegt werden sollte. Bei besser ausgeprägten Fähigkeiten an der Gitarre oder am Akkordeon sollten diese genutzt werden, auch wenn diese Instrumente nicht die gleiche Vielseitigkeit wie das Klavier bieten. Die Besonderheiten des schulpraktischen Gitarrenspiels werden in dieser Arbeit jedoch nicht näher untersucht.

Sebastian Herbst hat 2023 unterschiedliche Begriffe und Definitionsversuche in der Literatur und in der Lehrpraxis an deutschen und österreichischen Hochschulen näher untersucht. Er kritisiert Formulierungen wie „schulpraktisch“, „praxisorientiert“ und „anwendungsbezogen“, da sie suggerieren, dass sich das Klavierspiel im schulischen Kontext grundsätzlich vom Klavierspiel in außerschulischen Kontexten unterscheide. Diese Unterscheidung sowie die Bestimmung des Faches über eine

10 Vgl. Frank (1999): S. 123 ; Seipel (2013): S. 82 ; Steiner (2012): S. 20 f.

11 Vgl. Bialek (2013): S. 17

12 Vgl. Dämmer, Eva (1986): Das Klavier als pädagogisches Hilfsmittel im Musikunterricht heute. Unveröffentlichte Staatsarbeit. Hochschule für Musik Köln, Abteilung Wuppertal.: S. 40 f. Zitiert nach: Seipel (2013): S. 22

13 Vgl. HMT-Rostock (2019): S. 2

Auflistung von Teilkompetenzen und Tätigkeitsfelder lehnt Herbst ab.¹⁴ Sein Begriffsvorschlag, mit dem er das Fach und dessen Tätigkeiten möglichst umfassend darstellen möchte, lautet „künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel“¹⁵.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „*schulpraktisches Klavierspiel*“ vor allem aus pragmatischen Gründen verwendet, da diese Bezeichnung an der HMT - Rostock gebräuchlich und das Produkt dieser Arbeit (ein Selbsteinschätzungsbogen zur Unterstützung metakognitiver Prozesse beim Kompetenzerwerb) an Dozierende und Studierende dieser Hochschule gerichtet ist. Auf diese Weise sollen Missverständnisse verhindert werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch an der Hochschule wird auch häufig die Kurzform „*Schupra*“ verwendet.

Zu der teilweise sehr undurchsichtigen Vielfalt an Begriffen lässt sich zusammenfassend sagen, dass sie alle daran scheitern,

„die mannigfaltigen pianistischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Anforderungsbereiche unter einer knappen sprachlichen Konstruktion inhaltlich zu subsumieren. Anhand keiner dieser Fachbezeichnungen vermag sich ein musikalischer Laie eine Vorstellung davon machen, welche Fertigkeiten ein Musiklehrer besitzen muss, um die Inhalte dieses Faches professionell zu gestalten.“¹⁶

2.2 Stand der Forschung

Die Forschung zum *schulpraktischen Klavierspiel* kann insgesamt als recht unterentwickelt beurteilt werden. So schrieb Benjamin Seipel 2013:

„Die mangelnde wissenschaftliche Reflexion über SPK [schulpraktisches Klavierspiel] kann als Indikator für dessen insgesamt sehr lückenhafte methodische und didaktische Aufarbeitung gelten. Jenseits der hochschulischen Ebene existieren keine umfassenden Standards, durch die Lehrinhalte, Zielkompetenzen oder Prüfungsformen festgelegt würden. Auch eine bundesweite Vernetzung der Fachkollegen untereinander findet trotz der Existenz der einmal jährlich tagenden AG - Schulpraktisches Klavierspiel nur sehr begrenzt statt. Die konkrete Ausgestaltung des SPK bleibt damit im Wesentlichen die Sache der Hochschulen und jedes einzelnen Lehrenden.“¹⁷

Dass sich bezüglich der Standardisierung des Faches seit 2013 nicht viel geändert hat, bestätigt Blum im Jahr 2019. So fehlt nach wie vor eine „inhaltlich-methodische Präzisierung bzw. Differenzierung“¹⁸. Der Text von Sebastian Herbst (2023) entstand in Reaktion auf die fehlende wissenschaftliche Präzisierung und Standardisierung. So hat er sich zuerst der begrifflichen Klärung gewidmet und den „künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht“ als neue Bezeichnung des Fa-

14 Vgl. Herbst (2023): S. 29

15 Herbst (2023): S. 31

16 Bialek (2012): S. 11

17 Seipel (2013): S. 83 f. ; Seipel nutzt in seinem Werk die Abkürzung SPK für „schulpraktisches Klavierspiel“.

18 Blum (2019): S. 25

ches vorgeschlagen.¹⁹ Darüber hinaus hat er eine erste Präzisierung von Inhalten und Zielen vorgenommen, auf dessen Grundlage eine sinnvolle didaktisch-methodische Aufbereitung des Unterrichts erfolgen kann.²⁰ Im Kapitel 2.4 werden diese näher untersucht und für die weitere Verwendung in dieser Arbeit evaluiert.

Die lückenhafte wissenschaftliche und inhaltlich-methodische Aufarbeitung bezieht sich vor allem auf das *schulpraktische Klavierspiel* als Ganzes. Einzelne Teilbereiche bzw. Teilkompetenzen, wie z.B. Liedbegleitung und Improvisation, sind bereits vielseitig untersucht und didaktisch-methodisch mehrfach aufgearbeitet worden, wie beispielsweise bei Bernd Frank (2007).

Zum *schulpraktischen Klavierspiel* sind vor allem noch zwei empirische Beiträge zu nennen. So beschäftigte sich Walter Bialek (2012) mit der Ausbildungssituation in Niedersachsen. Die Frage, ob niedersächsische Hochschulen angehende Gymnasiallehrkräfte im schulpraktischen Klavierspiel angesichts der schulischen Anforderungen adäquat ausbilden, musste er verneinen.²¹ So gaben 61,8 % der befragten Gymnasiallehrer an, dass sie während des Studiums an einer niedersächsischen Hochschule kein ausreichendes Kompetenzniveau im schulpraktischen Klavierspiel erlangen konnten. Des Weiteren gaben 80,8 % an, dass sie aufgrund ihrer Unterrichtserfahrungen zu der Erkenntnis gekommen seien, dass Fähigkeiten im schulpraktischen Klavierspiel im schulischen Unterricht wichtiger seien als Fähigkeiten am Hauptinstrument.²² Teil seiner Untersuchung war außerdem die Erfassung des Status Quo der Ausbildung in Niedersachsen im Vergleich zu anderen Hochschulen sowie welche Inhalte tatsächlich zum Gegenstand im schulischen Unterricht wurden. Bialeks Arbeit weist jedoch einige methodische Mängel auf, die Seipel (2013) kritisiert. So sei er durch seine deutliche Hauptintention zur Verbesserung der Ausbildungssituation zu voreingenommen gewesen.²³ Außerdem seien seine Beschreibungen der Unterrichtswirklichkeit nicht wissenschaftlich begründet, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sie vor allem erfahrungsbasiert sind.²⁴ Wie eine Weiterentwicklung und Standardisierung des Faches stattfinden kann, bleibt weiterhin offen.

Der zweite empirische Beitrag zum *schulpraktischen Klavierspiel* stammt von Johannes Steiner aus dem Jahr 2012.²⁵ Zunächst beschäftigt er sich mit dem Begriff „Klavierpraxis“ sowie dessen Teilkompetenzen und Einsatzfelder. Diese erste Systematisierung dient auch Sebastian Herbst als Ausgangspunkt für seine Arbeit im Jahr 2023.²⁶ Der Begriff „Klavierpraxis“ ist die an österreichischen Hochschulen verwendete Bezeichnung des *schulpraktischen Klavierspiels*. Im zweiten Teil seiner Arbeit stellt Steiner unterschiedliche Begleitmodelle für das Klaviers stilistisch geordnet dar. Im dritten empirischen Teil der Arbeit befragt er praktizierende Musiklehrkräfte mittels Online-Frage-

19 Vgl. Herbst (2023): S. 31 f.

20 Vgl. Herbst (2023): S. 27

21 Vgl. Bialek (2012): S. 89

22 Vgl. Bialek (2012): S. 86

23 Vgl. Seipel (2013): S. 84

24 Vgl. Seipel (2013): S. 84

25 Steiner (2012)

26 Vgl. Herbst (2023): S. 36

bogen und Dozierende im Fach Klavierpraxis an österreichischen Hochschulen mittels Experteninterviews. So gaben 97 % der befragten Musiklehrkräfte an, das Klavier vor allem zum Begleiten von Liedern im Unterricht zu nutzen. Dabei wird die Akkordsymbolschrift häufiger beim Klassensingen verwendet, während beim Klassenmusizieren bevorzugt mit ausnotierten Stücken gearbeitet wird.²⁷ Das Klavier nutzen vor allem jene Lehrkräfte als Vortrags- und Demonstrationsinstrument, die Klavier als Hauptfach im Studium belegten.²⁸ Des Weiteren fragt er, inwiefern die Lehrkräfte das Klavierspiel beim Klassensingen und -musizieren an die jeweilige Situation anpassen. Die befragten Lehrkräfte nannten das „(Re-)Harmonisieren und Transponieren“ als die wichtigsten klavierpraktische Fähigkeiten für den Schulalltag, gefolgt von der „Unabhängigkeit zwischen Klavierspiel und Singen“ und „Improvisation“. Dem Generalbassspiel und dem Partiturspiel wurde durchschnittlich eine untergeordnete Rolle zugeschrieben.²⁹

Eine Analyse zur Ausbildungssituation im Fach schulpraktisches Klavierspiel an musiklehrkräftebildenden Institutionen in NRW bietet Sebastian Herbst in seiner Arbeit.³⁰ Die sonstige Literaturlandschaft zum *schulpraktischen Klavierspiel* bietet vor allem erfahrungsbasierte theoretische Überlegungen und Entwicklungsvorschläge sowie Lehrinhalte zu konkreten Teilfähigkeiten und Einsatzfeldern.

2.3 Zur Unterscheidung in Tätigkeitsfelder und Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels

Ein Problem für die weitere Auseinandersetzung ist, dass die Unterscheidungen zwischen Inhalten, Teilkompetenzen und Tätigkeitsfeldern des schulpraktischen Klavierspiels in der Literatur nicht klar vorgenommen werden. So können manche Tätigkeitsfelder auch als Teilkompetenz (z.B. Liedspiel) und manche Teilkompetenzen als ein Tätigkeitsfeld dargestellt werden (z.B. Partiturspiel). Die meisten Tätigkeitsfelder fordern ein Zusammenspiel mehrerer Teilkompetenzen, die ebenso als Basis für eine Reihe anderer Tätigkeitsfelder dienen. Beispielsweise ist der sichere Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung eine Basisfähigkeit, die in vielen Tätigkeitsfeldern Niedergang findet.

Eine erste Auflistung unterschiedlicher Tätigkeitsfelder des schulpraktischen Klavierspiels hat Johannes Steiner in seiner Arbeit vorgenommen:

- Stimmbildung
- Gesangsunterricht
- Chorsingen
- Klassensingen
- Klassenmusizieren
- Klaviervortrag

27 Vgl. Steiner (2012): S. 147

28 Vgl. Steiner (2012): S. 147

29 Vgl. Steiner (2012): S. 162

30 Herbst (2023)

- Klavier zur Unterstützung von musiktheoretischen Grundlagen
- Schulband, und -orchester
- Klavier bzw. Keyboard als Teil eines computergestützten Unterrichts
- Begleitung von Tänzen bzw. Bewegungssequenzen
- Hintergrundmusik³¹

Da die Möglichkeiten des Klaviereinsatzes im Unterricht scheinbar grenzenlos sind, ist diese Auflistung vielmehr als eine Sammlung von Beispielen zu verstehen, die jedoch nicht mit dem Anspruch der Vollständigkeit erstellt wurde. Um Missverständnisse und doppelte Nennungen bei der Weiterarbeit zu vermeiden, werden Tätigkeitsfelder nicht in die Liste der Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels aufgenommen, wenn sie bereits durch das Zusammenspiel anderer Teilkompetenzen abgebildet werden können.

2.4 Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels

Um die Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels näher untersuchen zu können, muss zuerst der Begriff „Kompetenz“ definiert werden. Hierfür wird die häufig zitierte Definition nach Weinert (2001) herangezogen. Er versteht unter Kompetenzen,

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³²

Bei genauerer Betrachtung der Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels wird deutlich, dass sie nicht alle klar voneinander trennbar sind, sich gegenseitig bedingen und überschneiden. Die Teilkompetenzen sind keine alleinstehenden Fähigkeiten, sondern stehen in Abhängigkeit zueinander. Dies wird beispielsweise am Spielen nach Akkordsymbolen deutlich, das Wissen und Können im Bereich der Musiktheorie erfordert, welches wiederum die Grundlage für andere Teilkompetenzen bildet. Es besteht jedoch die Gefahr der Beliebigkeit, wenn jede Teilkompetenz bis ins Kleinste untergliedert wird. Die in diesem Kapitel zusammengestellten Teilkompetenzen sollen möglichst eindeutig, überprüfbar und literaturgestützt sein und dabei möglichst Überschneidungen vermeiden. So sollen Verwirrungen bei der Umfrage im Kapitel 3 und beim Selbsteinschätzungsbogen im Kapitel 4 vermieden werden.

Sebastian Herbst hat in seinem Beitrag (2023) ein erstes Kompetenzmodell für das Fach schulpraktisches Klavierspiel erstellt. Hierfür hat er Kompetenzen in der ihm vorliegenden Literatur sowie in unterschiedlichen Studienordnungen verschiedener Hochschulen mit dem Anspruch der Vollständigkeit gesammelt.

³¹ Vgl. Steiner (2011): S. 31 f.

³² Weinert (2001): S. 27 f. Zitiert nach: Reusser (2014): S. 327

Aufbauend auf der Vorarbeit von Steiner (2012) hat er jene Kompetenzen systematisiert und in drei Kompetenzbereiche unterteilt. Diese sind:

- musikbezogene Kompetenzen
- musizierpraktische Kompetenzen
- (musizier-)didaktische Kompetenzen³³

Die Grenzziehungen, die Herbst vorgenommen hat, sind als Vorschlag zu verstehen, nicht empirisch begründet und können je nach Verständnis des Faches und der einzelnen Kompetenzen auch variieren. Im Folgenden werde ich auf die von Herbst genannten Kompetenzen eingehen, diese erläutern, anhand anderer Beiträge der Literatur und Hochschulpapieren evaluieren und gegebenenfalls ergänzen bzw. spezifizieren mit dem Ziel, ein eigenes für die Weiterarbeit geeignetes Kompetenzstrukturmodell zu entwickeln.

Der äußerste Kreis des Modells bildet die (musizier-)didaktischen Kompetenzen ab und umfasst alle „kommunikativen und musizierunterstützenden [...] Fähigkeiten, die für die Umsetzung von musikpraktischen Unterrichtssequenzen in der Klassensituation erforderlich sind“³⁴. Hiermit sind alle pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten gemeint, die über das technische Klavierspiel hinausgehen, wie Ensembleleitung, didaktische Reduktion des musikalischen Materials sowie das Motivieren der SuS.³⁵ Besonders herausfordernd ist dabei, dass das pädagogische Handeln während des Spielens am Klavier stattfinden muss.³⁶ Da die Hände nicht frei sind, müssen u. a. Einsätze über Mimik und Gestik kommuniziert werden. Darüber hinaus muss die Lehrperson genau auf die musikalischen Handlungen der SuS achten und darauf reagieren, um sie bestmöglich beim Musizieren zu unterstützen. Diese Fähigkeiten werden i. d. R. nicht im Hochschulunterricht für schulpraktisches Klavierspiel näher vermittelt, sind jedoch wichtig für den Einsatz des Klaviers im schulischen Unterricht.

In dieser Arbeit werden nur Fähigkeiten in Chor- und Ensembleleitung und in der didaktischen Reduktion des musikalischen Materials einbezogen. Die Fähigkeit der Reduktion hat auch Wagner als eine wichtige didaktische Fähigkeit in Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel genannt.³⁷ Die weiteren von Herbst genannten (musizier-)didaktischen Kompetenzen (begeistern, motivieren, sinnvoller Einbezug in den Unterricht, Reflexion, sinnvolle Materialauswahl)³⁸ sind inhaltlich nicht klar beschrieben und lassen zu viel Interpretationsspielraum für die Weiterarbeit.

33 Herbst (2023): S. 37

34 Vgl. Steiner (2012): S. 15

35 Vgl. Herbst (2023): S. 38

36 Vgl. Seipel (2013): S. 226

37 Vgl. Wagner (2018): S. 142

38 Herbst (2023): S. 38

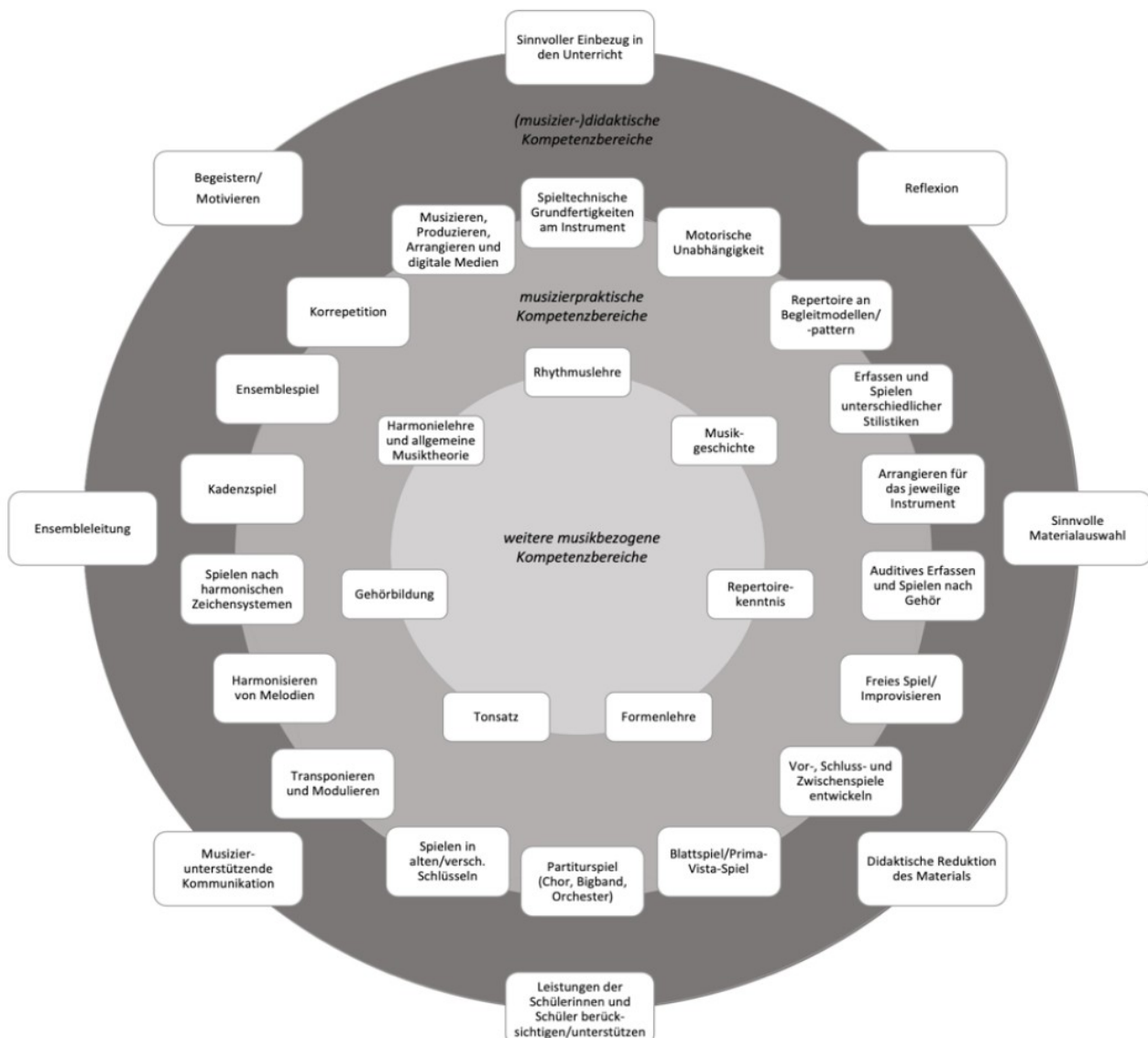


Abbildung 1: Kompetenzbereiche des schulpraktischen Klavierspiels Herbst (2023): S. 38

Der inneren Kreis der Abbildung bildet die Grundlagen für das schulpraktische Klavierspiel, die Herbst als „musikbezogene Kompetenzen“ bezeichnet.³⁹ Zu diesen gehören Rhythmuslehre, Musikgeschichte, Repertoirekenntnis, Formenlehre, Tonsatz, Gehörbildung, Harmonielehre und allgemeine Musiktheorie. Diese Fähigkeiten überschreiten den Rahmen dessen, was im Hochschulunterricht für schulpraktisches Klavierspiel vermittelt wird. Sie sind jedoch Bestandteil anderer Veranstaltungen des Schulmusikstudiums. Da insbesondere Wissen im Bereich der Harmonielehre und der sichere Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung wichtige Voraussetzung für viele weitere Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels sind, werden diese unter der Kategorie „angewandte Musiktheorie“ einbezogen. Diese Teilkompetenzen stellen für viele Studierende insbesondere am Anfang des Unterrichts eine große Hürde dar. Steiner spricht hier von der „Zusammenführung spieltechnischer und theoretischer Fähigkeiten“⁴⁰. Auch Bernd Frank nennt in seinem

39 Vgl. Herbst (2023): S. 38

40 Steiner (2012): S. 20

Lehrbuch jene musiktheoretischen Fähigkeiten als Voraussetzung für die (improvisatorische) Liedbegleitung.⁴¹ Ein fundiertes Wissen in der Harmonielehre ist ebenfalls Voraussetzung für die stilistische Authentizität. Unterschiedliche Stilistiken fordern verschiedene Harmonisationen, weshalb hier genauer zwischen klassischer und Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre differenziert wird.

Der mittlere Kreis des Modells bildet die „musizierpraktischen Kompetenzbereiche“⁴² ab. Hier sind viele der Kompetenzen aufgeführt, die zum klassischen Verständnis des Faches gehören und den Hauptteil des Hochschulunterrichts füllen.

Repertoire an Begleitmodellen /-pattern unterschiedlicher Stilistiken

Zweifelloos ist ein vielseitiges Repertoire an Begleitmodellen eine wichtige Teilkompetenz des schulpraktischen Klavierspiels und wird daher häufig in der Literatur genannt. Herbst hat dies in Anlehnung an Seipel in sein Modell integriert.⁴³ Begleitmodelle und -pattern „sind kurze, rhythmische und/oder harmonische Strukturen, die einem bestimmten musikalischen Stil zugeordnet werden können“⁴⁴. Es handelt sich um „festgelegte Bewegungsabläufe, die jedoch flexibel modifiziert und situativ angepasst werden müssen“⁴⁵.

Ein vielseitiges Repertoire an Begleitmodellen ist vor allem für ein stilistisch authentisches Klavierspiel notwendig. Ein Rock n' Roll kann nicht wie eine Pop-Ballade, und ein Ragtime nicht wie ein Swing oder ein Volkslied begleitet werden.⁴⁶ Der/die Pianist*in muss stilkundlich bewandert sein, wichtige Elemente des Stückes auditiv erfassen und ein geeignetes Begleitmodell wählen oder selbst entwickeln. Begleitmodelle sollten nicht statisch für ein ganzes Stück verwendet, sondern spontan variiert werden, um einen künstlerisch ansprechenden Gesamteindruck zu schaffen.⁴⁷ Je nach Unterrichtssituation und Lerngruppe kann ein zu anspruchsvolles Begleitmodell das Klassensmusizieren bzw. das Klassensingen auch erschweren, weshalb die Lehrperson jene Begleitmodelle auch abstrahieren und reduzieren können muss. Im Sinne der didaktischen Reduktion muss die Lehrperson die Begleitung so gestalten, dass die SuS bestmöglich beim Singen unterstützt werden. Ein vielfältiges Repertoire an Begleitmodellen allein reicht also nicht aus, sondern verlangt auch nach Wissen und Erfahrung hinsichtlich des Einsatzes, der Variation und der Transformation.

Das Repertoire an Begleitmodellen ist wiederum eine Voraussetzung für andere Bereiche des Modells von Herbst. So ist beispielsweise das „Spielen nach harmonischen Zeichensystemen“, also nach Generalbass, nach Stufensymbolen oder nach Akkordsymbolen nur mittels eines Patterns

41 Vgl. Frank (2007): S. 10

42 Vgl. Herbst (2023): S. 38

43 Vgl. Herbst (2023): S. 39 ; Seipel (2013): S. 226

44 Wagner (2018): S. 141

45 Seipel (2013): S. 214

46 Vgl. Steiner (2012): S. 34

47 Vgl. Steiner (2012): S. 32

möglich. Für die Weiterarbeit wird diese Teilkompetenz weiter in stilistische Vielfalt und die Fähigkeit zur Variation unterteilt. Anders formuliert wird unterschieden in **stilistischer Breite** und in die **Tiefe einzelner Stilistiken**. Eine detailliertere Aufschlüsselung nach einzelnen Stilistiken erfolgt zugunsten der Übersichtlichkeit nicht.

An vierter Stelle der musizierpraktischen Kompetenzen in Herbsts Modell steht das Erfassen und Spielen unterschiedlicher Stilistiken, das mit dem Repertoire an Begleitmodellen in Verbindung gesetzt wird. Unterschiedliche Stilistiken sollen „hörend erfasst und anschließend flexibel mithilfe entsprechender Begleitmodelle auf dem Instrument umgesetzt werden“⁴⁸. In Anlehnung an Wagner richtet er sein Augenmerk auf den bewussten Einsatz stilistischer Merkmale.⁴⁹ Diese Teilkompetenz steht also in direktem Zusammenhang mit dem Repertoire an Begleitmodellen. Aufgrund der großen Überschneidungen erscheint diese Unterteilung für weiterführende Arbeit wenig sinnvoll, da die stilistische Vielfalt bereits abgebildet und präzisiert wurde und das auditive Element zudem im „auditiven Erfassen und Spielen nach Gehör“ enthalten ist. Daher wird dieser Punkt nicht weiter berücksichtigt.

Arrangement für das jeweilige Instrument

Des Weiteren nennt Herbst in Anlehnung an Steiner (2012) die Fähigkeit, gehörte Elemente anderer Instrumente auf das gewählte Instrument (meist das Klavier) zu übertragen, wie beispielsweise Rhythmen des Schlagzeugs oder Basslinien eines Walking-Bass.⁵⁰ Es erscheint jedoch naheliegender, das Arrangieren allgemein als eine Teilkompetenz zu definieren und nicht auf das Übertragen anderer Instrumente auf das Klavier zu beschränken. Steiner weist darauf hin, dass das Arrangieren in den Lernveranstaltungsbeschreibungen für das Fach Klavierpraxis in Österreich mehrfach explizit genannt wird.⁵¹ Beim Arrangement ist der/die Pianist*in gefragt, mithilfe der zur Verfügung stehenden Begleitmodelle und des Gesang ein künstlerisch ansprechendes Gesamtwerk zu schaffen. Es ist eine gestalterische Fähigkeit, die viel Kreativität und eine ausgeprägte Klangvorstellung bedarf. Herbst beschreibt an späterer Stelle die Fähigkeit zur Entwicklung von Vor-, Zwischen- und Nachspielen als eigene Kompetenz.⁵² Steiner spezifiziert diese weiter als „zwingende“ Vor-, Zwischen- und Nachspiele.⁵³ Hiermit meint er, dass sie so gestaltet sein sollten, dass der Einsatz für die Singenden eindeutig erkennbar ist. Diese Teilkompetenz ist klar dem Arrangieren zuzuordnen bzw. kann als Teilaspekt des Arrangierens verstanden werden.

Zum Arrangieren gehört auch die Harmonisation, die Wahl der Tonart und harmonische Modulationen. Diese Fähigkeiten stehen selbstverständlich in enger Verbindung mit allgemeinem Wissen

48 Herbst (2023): S. 39

49 Wagner (2018): 142 zitiert nach: Herbst (2023): S. 39

50 Steiner (2012): S. 183; S. 34 zitiert nach Herbst (2023): S. 40

51 Vgl. Steiner (2012): S. 20

52 Vgl. Herbst (2023): S. 40

53 Vgl. Steiner (2012): S. 34

und Fertigkeiten im Bereich der Musiktheorie. Herbst nennt das Transponieren von Melodien und ganzen Stücken sowie das Modulieren und Harmonisieren als weitere musizierbezogene Kompetenzen.⁵⁴ Steiner (2012) erwähnt darüber hinaus das harmonische Variieren bzw. die Reharmonisation.⁵⁵ Beim Klassensingen ist das Transponieren eine wichtige Fähigkeit, um ein Stück/Song an den Stimmumfang der Schüler*innen anzupassen. Dabei sollte der/die Pianist*in möglichst spontan und flüssig transponieren bzw. harmonisieren können. Auch in den Prüfungsanforderungen der HMT - Rostock wird im Bereich des Liedspiels gefordert, mehrere Stücke transponieren zu können. Im Bereich der kurzvorbereiteten Inhalte ist außerdem das Harmonisieren einer Melodie gefragt.⁵⁶ Da die Wahl der Harmonien, der Tonart und der Modulationen Teil des Arrangierens sind, werden diese Teilkompetenzen diesem Bereich zugeordnet.

Auditives Erfassen und Spielen nach Gehör

An nächster Stelle nennt Herbst das „auditive Erfassen und Spielen nach Gehör“. Die Fähigkeit, nach Gehör zu spielen, wird in der Literatur häufig erwähnt und ist für das flexible und spontane Musizieren im schulischen Musikunterricht von großer Bedeutung.⁵⁷ Bernd Frank erwähnt darüber hinaus die Fähigkeit, nach dem „inneren Ohr“ bzw. nach dem „Hörgedächtnis“, also aus dem Kopf zu spielen.⁵⁸ Damit meint er nicht das auswendige Spielen eines zuvor vorbereiteten Stückes, sondern das Ad-hoc-Harmonisieren und -Arrangieren auf der Grundlage eines zuvor gehörten Stückes. Dies beschreibt aber lediglich ein hohes Niveau der Fähigkeit, nach Gehör zu spielen.

Das auditive Erfassen eines Stückes bzw. eines Songs erfolgt wiederum auf mehreren Ebenen. So kann weiter in melodisches, rhythmisches und harmonisches Hören differenziert werden. Da die Fähigkeit, diese einzelnen Ebenen hörend erfassen zu können, individuell unterschiedlich ausgeprägt sein kann, wird diese Unterteilung für die weitere Arbeit beibehalten.

Freies Spiel / Improvisation

Freies Spiel und die Improvisation werden ebenfalls häufig als zentrale Fähigkeiten des schulpraktischen Klavierspiels genannt. Die Improvisation ist ein prägender Teilbereich für das Selbstverständnis des schulpraktischen Klavierspiels.⁵⁹ Sie erfolgt meist auf der Grundlage vorgegebenen Materials wie „Harmoniefolgen, rhythmische Modelle, Skalen, Intervallfolgen, Bildern, Bewegungsformen, Gedichte oder Themenimpulse“⁶⁰. Dabei gilt die Improvisation als die schwierigste Teildisziplin des

54 Vgl. Herbst (2023): S. 40

55 Vgl. Steiner (2023): S. 339

56 Vgl. HMT-Rostock (2019): S. 2

57 Vgl. Steiner (2012): S. 34 ; Vgl. Frank (2007): S. 7

58 Vgl. Frank (2007): S. 7

59 Vgl. Seipel (2013): S. 82 ; Frank (1999): S. 123

60 Seipel (2013): S. 82

schulpraktischen Klavierspiels.⁶¹ Beim Bundeswettbewerb für schulpraktisches Klavierspiel in Weimar stellt sie die letzte Disziplin dar, der sich die Teilnehmenden stellen müssen.⁶² Auch in den Prüfungsanforderungen der HMT - Rostock wird eine Improvisation gefordert, die entweder über zuvor ausgewähltes musikalisches Material wie u. a. Harmonien, Melodien, über ein Ostinato, ein Jazz-Standard oder Pop-Song oder zu einer außermusikalischen Vorlage wie ein Bild oder ein Text erfolgen kann.⁶³ Improvisation kann sowohl innerhalb enger Grenzen als auch vollkommen frei gestaltet werden. Improvisatorische Elemente sind auch in der Liedbegleitung zu finden, weshalb Bernd Frank von „improvisatorischer Liedbegleitung“⁶⁴ spricht. Es wird deutlich, dass improvisatorische Elemente immer wieder in den Anwendungsgebieten des schulpraktischen Klavierspiels vorkommen. Steiner nennt Improvisation vor allem als Voraussetzung für die Gestaltung von Vor-, Zwischen- und Nachspielen.⁶⁵ Für die Improvisation müssen gewisse mentale Voraussetzungen erfüllt sein, wie der improvisatorische Wille und Mut, improvisatorische Fantasie, musikalische Gestaltungsfähigkeit sowie eine ausgeprägte Klangvorstellung.⁶⁶

Dass Improvisation eine Teilkompetenz des schulpraktischen Klavierspiels ist, bedarf also keiner weiteren Diskussion. Dessen Überschneidungen mit anderen Teilkompetenzen sind jedoch nicht zu leugnen. Für die Umfrage und den Selbsteinschätzungsbogen sollte jedoch noch weiter zwischen der gebundenen Improvisation (über Harmonien, Melodien, Rhythmen) und der freien Improvisation unterschieden werden.

Blattspiel / Prima-Vista-Spiel

Als weitere musizierpraktische Kompetenz nennt Herbst das Blattspiel bzw. Prima-Vista-Spiel, das er in enger Verbindung mit dem Chor- und Partiturspiel beschreibt.⁶⁷ Entscheidend beim Blattspiel ist, in welcher Form die Musik schriftlich fixiert ist, also als ausnotierter Klaviersatz, als Folge von Akkordsymbolen, als Leadsheet oder als Generalbass. Jede dieser Notationsformen erfordert andere Fähigkeiten im Blattspiel, weshalb eine Unterscheidung in unterschiedliche Einzelkompetenzen erforderlich ist. Das Prima-Vista-Spiel ist zudem Teil der Prüfungsanforderungen im Fach schulpraktisches Klavierspiel an der HMT - Rostock⁶⁸ und ist auch Bestandteil des Bundeswettbewerbs in Weimar⁶⁹, ebenso wie das Spielen von Chorsätzen, Bigband- und Orchesterpartituren.

Das Spielen nach Akkordsymbolen oder Generalbass hat Herbst als eine eigene Kompetenz darge-

61 Vgl. Bialek (2012): S. 22

62 Vgl. Bialek (2012): S. 29

63 HMT-Rostock (2019): S. 3

64 Frank (1999): S. 123

65 Vgl. Steiner (2012): S. 33

66 Vgl. Frank (2007): S. 10

67 Vgl. Herbst (2023): S. 40

68 Vgl. HMT-Rostock (2019): S. 2

69 Vgl. Bialek (2012): S. 28

stellt, obwohl es ebenfalls als Bestandteil des Blattspiels betrachtet werden kann.⁷⁰ Aufgrund der Übersichtlichkeit wird im Folgenden das Blattspiel als eine Kategorie aufgeführt, die weiter unterteilt ist in das Spielen ausnotierter Klaviersätze, in das Blattspiel nach Akkordsymbolen und in das Blattspiel nach Generalbass.

Chor-, Bigband- und Orchesterpartituren

Das Spielen von Chorsätzen und Partituren auf dem Klavier ist ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil des schulpraktischen Klavierspiels und prägt das Selbstverständnis des Faches maßgeblich.⁷¹ Insbesondere bei kurzer Vorbereitungszeit stellt es jedoch sehr hohe Anforderungen an den/die Pianist*in. Wichtig dabei ist, dass das vorliegende Werk ohne Unterbrechungen in einem gleichmäßigen Tempo gespielt werden kann. Diese Teilkompetenz wird auch von Frank, Bialek und Steiner genannt und ist, wie bereits erwähnt, Teil des Bundeswettbewerbs in Weimar sowie der Prüfungsanforderungen der HMT - Rostock.⁷² Herbst erwähnt an anderer Stelle weiter das „Spielen in alten/verschiedenen Schlüsseln“ als eigene Teilkompetenz, welches hier dem Partiturspiel untergeordnet wird und noch um das Spielen transponierender Instrumente ergänzt wird.⁷³

Ensemblespiel und Korrepetition

Mit diesen beiden Bereichen bildet Herbst jene Kompetenzen ab, die für das gemeinsame Musizieren notwendig sind. Fähigkeiten im Ensemblespiel sind vor allem beim Klassenmusizieren gefragt.⁷⁴ Lehrende müssen dabei in der Lage sein, genau auf die anderen Musizierenden hinsichtlich der Dynamik, des Tempos und des musikalischen Ausdrucks einzugehen. Der Lehrperson muss die Rolle des Klaviers innerhalb des Musikstücks klar sein. Korrepetition könnte auch als „musikalisches Begleiten“ bezeichnet werden. Eine zentrale Fähigkeit hierbei ist es, Einsätze beim Spielen geben zu können. Im schulischen Kontext und insbesondere bei der Chorarbeit muss die Lehrperson auch befähigt sein, mit einer Hand zu dirigieren, während die andere Hand weiter begleitet. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die motorische Unabhängigkeit zwischen den beiden Händen und der Stimme. Zum Begleiten gehören also auch musikdidaktische Fähigkeiten. Lehrende müssen genau auf die SuS achten, ihr Klavierspiel gegebenenfalls anpassen und reduzieren und darüber hinaus Aufgaben der Probenleitung erfüllen. Die Begleitung soll die SuS beim Musizieren bestmöglich unterstützen.

70 Vgl. Herbst (2023): S. 40

71 Vgl. Seipel (2013): S. 82

72 Vgl. Frank (1999): S. 123 ; Bialek (2012): S. 21 ; Steiner (2012): S. 33

73 Vgl. Herbst (2023): S. 40

74 Vgl. Herbst (2023): S. 41

Spieltechnik

Zweifelsfrei ist es für den Einsatz des Klaviers im Unterricht Voraussetzung, dass der/die Pianistin*in über die nötigen spieltechnischen Fähigkeiten verfügt. Für die Vollständigkeit des Kompetenzmodells ist es deshalb nachvollziehbar, dass Herbst diese einbezieht. Problematisch ist jedoch, dass er nicht weiter präzisiert, worum es sich bei jenen spieltechnischen Grundfertigkeiten handelt.⁷⁵ In der Fußnote erwähnt Herbst lediglich, dass hier auch sängerische Fähigkeiten einbezogen werden müssten, die jedoch i. d. R. gesondert im Gesangsunterricht vermittelt werden. Wie bei vielen anderen Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels, ist es auch hier nicht wirklich möglich, abschließend alle einzelnen Grundfertigkeiten aufzuzählen, die darüber hinaus keine Doppelung mit anderen Teilkompetenzen aufweisen. Dennoch soll hier die „motorische Unabhängigkeit zwischen rechter und linker Hand und dem Gesang“ einbezogen werden. Besonders beim Spielen (meist rhythmisch) komplizierter Begleitmodelle/-pattern und gleichzeitigem Singen wird schnell die Herausforderung deutlich, jene Bewegungsabläufe unabhängig voneinander auszuführen, weshalb dies als eine Teilkompetenz des schulpraktischen Klavierspiels gewertet werden kann. Herbst hat die „motorische Unabhängigkeit“ mittels Steiners Studie als Teilkompetenz legitimiert.⁷⁶ In den Prüfungsanforderungen der HMT - Rostock für das schulpraktische Klavierspiel wird das „flüssige Begleiten“ von Liedern und Songs gefordert, welches nicht ohne die nötige motorische Unabhängigkeit realisierbar ist.⁷⁷ Diese Kompetenz entwickelt der/die Pianist*in durch den Aufbau motorischer Automatismen, da es i. d. R. nicht gelingt, die Aufmerksamkeit auf Begleitung und Gesang aufzuteilen.

Weitere Teilkompetenzen in der Literatur

In Herbsts Modell sind nicht alle Fähigkeiten enthalten, die in der vorliegenden Literatur noch zu finden sind. So hat Steiner weiter die Fähigkeit zur Transkription angeführt, die für die Erarbeitung neuer Stücke und Songs wichtig sein kann und in Modulbeschreibungen österreichischer Hochschulen zu finden ist.⁷⁸ Außerdem erwähnt er die stiltypische Artikulation und Phrasierung.⁷⁹ Darüber hinaus ist eine ausgeprägte Klangvorstellung und ein gutes Hörgedächtnis gemeinsam mit der Fähigkeit, diese auf das Instrument zu übertragen, eine wichtige Voraussetzung für alle gestalterischen Aufgaben.⁸⁰

Weiter muss das Liedspiel und Liedbegleitspiel erwähnt werden, welches zentrale Tätigkeitsfelder des schulpraktischen Klavierspiels sind. Während beim Liedspiel ein Song oder Lied in Gänze auf das Instrument übertragen wird, nimmt das Klavier beim Liedbegleitspiel eine begleitende Funkti-

75 Vgl. Herbst (2023): S. 39

76 Vgl. Herbst (2023): S. 39 ; Steiner (2012): S. 34; 185

77 HMT-Rostock (2019): S. 2

78 Vgl. Steiner (2012): S. 21

79 Vgl. Steiner (2012): S. 33

80 Vgl. Frank (2007): S. 7

on ein, während die Melodie gesungen wird.⁸¹ Alternativ zum Begriff *Liedbegleitspiel* ist auch die Formulierung „*selbstbegleitetes Singen*“ zu finden. Je nachdem, wie frei und spontan Lieder gespielt und begleitet werden, kann auch von improvisatorischem oder flexiblem Lied- und Liedbegleitspiel gesprochen werden.

An dem folgenden Zitat von Bernd Frank wird deutlich, dass das Liedspiel und Liedbegleitspiel Fähigkeiten auf breiter Linie fordert:

„Die Fähigkeit, Lieder aus dem Stegreif begleiten zu können, vereint in sich umfassende und zentrale Fähigkeiten des Musikers überhaupt: Hören (Inneres Ohr, Vorstellungsvermögen, Hörgedächtnis usw.), Wissen (Harmonielehre, Satzlehre, Stilistik usw.), Können (Technik), improvisatorische Gestaltungsfähigkeit und improvisatorischer Gestaltungswille.“⁸²

Ganz egal, ob die Melodie im Klavierspiel abgebildet wird oder nicht, muss die Lehrperson das Stück für die entsprechende Situation arrangieren. Es müssen stilistisch passende Begleitmodelle gefunden, Vor-, Zwischen- und Nachspiele entworfen und ggf. Rhythmen, Harmonien und Melodien didaktisch reduziert und transponiert werden. Gerade beim Liedbegleitspiel bzw. beim selbstbegleiteten Singen ist die Unabhängigkeit zwischen dem Klavierspiel und dem Gesang eine wichtige technische Voraussetzung. Liedspiel und Liedbegleitspiel werden in der Modulprüfung für schulpraktisches Klavierspiel an der HMT - Rostock gefordert und sind auch in den Modulbeschreibungen für das künstlerische Nebenfach aufgeführt.⁸³

Das selbstbegleitete Singen kann ebenso als eine eigene künstlerische Praxis außerhalb musikalischer Bildungskontexte verstanden werden:

„Beim SBS verschmelzen das instrumentale und vokale Musizieren zu einer Einheit und werden von einer einzelnen Person ausgeführt. In einigen musikalischen Ausdrucksformen stellt diese Verbindung das charakteristische Merkmal dar, wie z. B. im Minnengesang, bei Singer-Songwritern oder Liedermachern.“⁸⁴

Das Liedspiel kann in unterschiedlichen Unterrichtssituationen eingesetzt werden. Die Begleitung des Klassensingens ist dabei das häufigste Einsatzfeld, gefolgt vom Chorsingen.⁸⁵ Auch beim Klassenmusizieren sowie beim Klaviervortrag der Lehrperson kann es Anwendung finden.⁸⁶ Gerade am Beispiel des Liedspiels wird deutlich, dass die Unterscheidung in Tätigkeitsfelder und Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels schwierig ist. Da im Lied- und Liedbegleitspiel eine ganze Reihe an Teilkompetenzen Einzug finden, die bereits in der Liste enthalten sind, wird dieses Tätigkeitsfeld des schulpraktischen Klavierspiels nicht weiter einbezogen, um Überschneidungen zu vermeiden.

81 Vgl. Hütter (1976): S. 46. zitiert nach: Wagner (2018): S. 40 f.

82 Frank (2007): S. 7

83 Vgl. HTM-Rostock (2019): S. 2 ; HMT-Rostock (2021): S. 21 f.

84 Vgl. Steiner (2021): S. 36

85 Vgl. Steiner (2011): S. 143

86 Vgl. Steiner (2011): S. 31

Die einzelnen Kompetenzen der Liste wurden für das bessere Verständnis in eine inhaltlich aufbauende Reihenfolge gebracht. An notwendigen Stellen wurden kurze Erklärungen oder Beispiele eingefügt.

2.5 Abschließende Liste aller Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels

1. Angewandte Musiktheorie
 - 1.1 Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre
 - 1.2 Wissen im Bereich der Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre
 - 1.3 Sicherer Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung
2. Pädagogische Fähigkeiten in Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel
 - 2.1 didaktische Reduktion eines Stückes / Songs
 - 2.2 Chor- und Ensembleleitung während des Spielens (z. B. Einsätze geben, Kommunikation mit den Schüler*innen)
3. Repertoire an Begleitmodellen, -pattern unterschiedlicher Stilistiken
 - 3.1 Stilistische Breite
 - 3.2 Stilistische Tiefe einzelner Stilistiken
4. Fähigkeiten im Arrangement
 - 4.1 Entwicklung von Vor-, Zwischen- und Nachspielen
 - 4.2 (Re-)Harmonisieren von Melodien
 - 4.3 Transponieren und Modulieren
5. Auditives Erfassen von Stücken und Spielen nach Gehör
 - 5.1 Auditives Erfassen von Stücken und Spielen nach Gehör (allgemein)
 - 5.2 (genauer) Melodien hören und spielen
 - 5.3 Harmonien hören und spielen
 - 5.4 Rhythmen hören und spielen
6. Freies Spiel und Improvisation
 - 6.1 Improvisation über vorgegebene Harmonien, Melodien oder Rhythmen
 - 6.2 freie Improvisation ohne Vorgaben
7. Blattspiel / Prima-Vista-Spiel
 - 7.1 Blattspiel ausnotierter Klaviersätze
 - 7.2 Blattspiel nach Akkordsymbolen
 - 7.3 Blattspiel nach Generalbass
8. Chorsatz- und Partiturspiel
 - 8.1 Spielen von Chorsätzen
 - 8.2 Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren
 - 8.3 Spielen nach alten Schlüsseln bzw. spielen transponierter Instrumente
9. Ensemblespiel und Begleitspiel
 - 9.1 musikalisches Einfügen in ein Ensemble (z. B. beim Klassenmusizieren)
 - 9.2 Begleiten von Solist*innen oder Gruppen
10. Spieltechnik
 - 10.1 Motorische Unabhängigkeit zwischen linker und rechter Hand und dem Gesang

3. Umfrage zur Relevanz einzelner Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels

Ziel dieser Umfrage ist es, die Relevanz der im Kapitel 2.5 aufgelisteten Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels für den schulischen Klaviereinsatz zu erfassen. Dies hat den Grund, dass die umfangreichen Anforderungen an die Studierenden, die aus der Liste hervorgehen, kaum in Gänze zu bewältigen sind. Die Studierenden können nicht in allen Bereichen des schulpraktischen Klavierspiels innerhalb weniger Semester ein hohes Niveau erreichen, weshalb individuelle Schwerpunktsetzungen unabdingbar sind. Daten zur Relevanz einzelner Teilkompetenzen können dabei als Orientierungspunkte dienen und somit Entscheidungen unterstützen bzw. erleichtern.

Problematisch ist jedoch, dass bei der Ermittlung der tatsächlichen Relevanz der einzelnen Teilkompetenzen vielerlei Einflussgrößen berücksichtigt werden müssten. Hierfür müsste u. a. der Klaviereinsatz im schulischen Unterricht generell untersucht werden, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengt. Stattdessen wird in dieser Umfrage lediglich das Meinungsbild bezüglich der Relevanz der Teilkompetenzen unterschiedlicher Testgruppen erfasst. Die daraus resultierenden Daten lassen zwar keinen direkten Rückschluss auf die tatsächliche Bedeutung der Teilkompetenzen zu, zeigen jedoch eine Tendenz sowie individuelle Schwerpunktsetzungen der Teilnehmenden. Um ein möglichst breites Meinungsbild zu erhalten, wurden neben Studierenden auch Dozierende für schulpraktisches Klavierspiel, Referendar*innen für das Fach Musik und praktizierende Musiklehrkräfte befragt.

Die zentrale Forschungsfrage der Befragung ist:

*Welche Relevanz besitzen die einzelnen Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels für den schulischen Klaviereinsatz im Musikunterricht aus der Sicht von Studierenden, von Dozierenden für schulpraktisches Klavierspiel, von Referendar*innen im Fach Musik und von praktizierenden Musiklehrkräften?*

3.1 Methodik

Die Forschungsfrage soll durch eine quantitative Untersuchung mithilfe eines standardisierten Fragebogens beantwortet werden. Hierfür bewerten die Teilnehmenden die einzelnen Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels aus Kapitel 2.5 je nach Relevanz für den schulischen Klaviereinsatz. Als Methode der Beurteilung wurden fünf - stufige Ratingskalen⁸⁷ genutzt, deren Extrempunkte mit 1 = nebensächlich und 5 = zentrale Wichtigkeit beschriftet wurden. Die Anzahl von fünf Stufen ermöglicht, dass neben den Extrempunkten noch eine „neutrale“ Position auf der dritten Stufe sowie zwei mittlere Stufen auf zwei und vier entstehen. Eine fünf - stufige Skala bietet die nötige Präzision, ohne die Teilnehmenden zu überfordern und Beliebigkeit beim Antwortverhalten zu riskieren.

⁸⁷ Vgl. Lehmann (2022): S. 91

Eine alternative Methode wäre das Sortieren oder Nummerieren der Teilkompetenzen nach Relevanz. Allerdings erlaubt diese Methode nicht, zwei Kompetenzen als gleichwertig zu bewerten. Zudem würde diese Methode die Möglichkeit einschränken, viele Kompetenzen mit hoher Relevanz zu bewerten, da nur der Vergleich mit den anderen Teilkompetenzen ermöglicht wird. Darüber hinaus fordert dieses Verfahren mehr Konzentration und kann schnell zu Ermüdung führen, was die Validität der Ergebnisse beeinträchtigen könnte. Diese Nachteile lassen sich durch die Verwendung von Rating-Skalen vermeiden.

Um eine unkomplizierte Teilnahme zu ermöglichen und möglichst viele potenzielle Teilnehmende zu erreichen, wurde die Untersuchung als eine Online-Befragung konzipiert. Hierfür kam das online-Tool Soscisurvey⁸⁸ zum Einsatz. Um Probleme zu vermeiden, die bei der Befragung auftreten können, wurde ein Pretest mit zwei Testpersonen durchgeführt. Zum einen sollte die technische Funktionsweise des Umfrage-Tools überprüft und zum anderen sollten Verständnisprobleme beim Ausfüllen des Fragebogens identifiziert werden. Zur besseren Verständlichkeit wurden schließlich einige Items der Umfrage um eine kleine Erklärung in Klammern ergänzt, z. B. „musikalisches Einfügen in ein Ensemble (z. B. beim Klassenmusizieren)“.

3.2 Testgruppen

Insgesamt nahmen 60 Personen an der Umfrage teil. Allerdings mussten sechs dieser Datensätze als ungültig gewertet werden, da große Teile der Umfrage nicht ausgefüllt wurden. Die Gesamtstichprobengröße aller gültigen Interviews ist demnach $n = 54$. Um ein möglichst breites Meinungsbild zu erfassen, wurden Personen aus mehreren Domänen befragt. Die

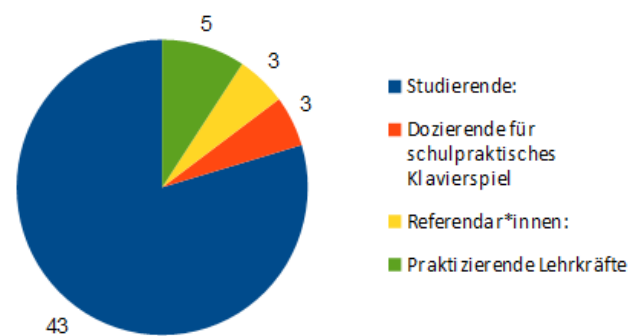


Abbildung 2: Zusammensetzung der Testgruppe

vier Testgruppen bestehen aus Studierenden im Fach Schulmusik, Dozierenden für schulpraktisches Klavier an der HMT - Rostock, Referendar*innen im Fach Musik und praktizierenden Lehrkräften im Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen. Das Kreisdiagramm (Abbildung 2) zeigt die Verteilung der Teilnehmenden auf die jeweilige Testgruppen, wobei die Zahlenwerte die absoluten Häufigkeiten der gültigen Interviews abbilden. Deutlich erkennbar ist, dass die Testgruppen der Dozierenden, der Referendar*innen und der praktizierenden Lehrkräfte eine sehr kleine Stichprobengröße aufweisen. Die Daten, die aus diesen drei Testgruppen hervorgehen, sind daher kaum repräsentativ. Den größten Teil der Stichprobengruppe machen die Studierenden mit 79,63 % der Gesamtstichprobengröße aus.

Da die Umfrage über den Mailverteiler und die WhatsApp-Community der Schulmusikstudierenden der HMT-Rostock verbreitet wurde, ist davon auszugehen, dass keine Studierenden anderer

⁸⁸ Online unter: <https://www.soscisurvey.de/> [letzter Zugriff: 04.03.2025]. Der Umfrage war im Befragungszeitraum erreichbar unter: <https://www.soscisurvey.de/schulpraktisch/>

Hochschulen teilgenommen haben. In der Testgruppe „Dozierende für schulpraktisches Klavierspiel“ sind ebenfalls alle Teilnehmenden an der HMT - Rostock tätig. Die Teilnehmenden Referendar*innen und praktizierende Lehrkräfte unterrichten an Schulen in Rostock und im Umland. Trotz der begrenzten Repräsentativität der Befragung können gewisse Trends erfasst werden, die in der Erstellung des Selbsteinschätzungsbogens im Kapitel 5 berücksichtigt werden.

Ursprünglich war geplant, die Testgruppen Studierende, Referendar*innen und praktizierende Lehrkräfte noch weiter nach Schulformen zu unterteilen, um schulformspezifische Unterschiede zu erfassen. Zu erwarten wäre beispielsweise, dass (angehende) Grundschullehrkräfte dem Partiturspiel eine geringere Relevanz zuordnen als Gymnasiallehrkräfte. Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl bietet sich jedoch keine weitere Unterteilung der Testgruppen an.

3.3 Darstellung und deskriptive Analyse der Ergebnisse

Die Daten werden mithilfe von Säulendiagrammen dargestellt. Die einzelnen Säulen stellen in absoluten Häufigkeiten dar, wie oft eine gewisse Antwort gegeben wurde.⁸⁹ Um testgruppenspezifische Unterschiede darzustellen, sind die Ergebnisse als „gestapelte“ Säulendiagramme aufbereitet. In diesen sind die Anteile der Antworten je nach Testgruppe farblich differenziert und zu einer Säule zusammengefasst.

Die Ergebnisse werden deskriptiv analysiert. Neben den Diagrammen, werden Mittelwerte und Standardabweichungen als deskriptive statistische Kennwerte herangezogen.⁹⁰ Diese Werte sind direkt unter den Diagrammen dargestellt und beziehen sich auf die Gesamtstichprobe. Wenn Unterschiede zwischen den Testgruppen besonders groß sind, werden zusätzlich noch Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Testgruppen herangezogen. Die Mittelwerte geben an, wie die Relevanz der jeweiligen Teilkompetenzen für den schulischen Klaviereinsatz im Durchschnitt bewertet wurde und können als zentralen Indikator für die Weiterarbeit genutzt werden. Standardabweichungen sind Streuungsmaße und beschreiben die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert. Eine geringe Standardabweichung weist auf einen großen Konsens innerhalb der Testgruppen hin und hohe Standardabweichungen auf größere Meinungsverschiedenheiten. In der Tabelle S. 32 sind schließlich die Ergebnisse zu allen Teilkompetenzen zusammengefasst und nach Mittelwerten sortiert.

Die Daten der Befragung könnten zudem auch für explorative statistische Analysen⁹¹ genutzt werden. So könnten Korrelationen zwischen bestimmten Personenmerkmalen (z. B. Alter, Geschlecht, Hauptinstrument im Studium, Vorerfahrungen im schulpraktischen Klavierspiel, Schulform) und dem Antwortverhalten aufgedeckt werden. Dies überschreitet jedoch den Rahmen der Forschungsfrage und führt zu keinen für die Weiterarbeit relevanten Erkenntnissen. Daher bleibt die Analyse der Ergebnisse auf der deskriptiven Ebene. Wichtig für die Interpretation der Daten ist, dass hier

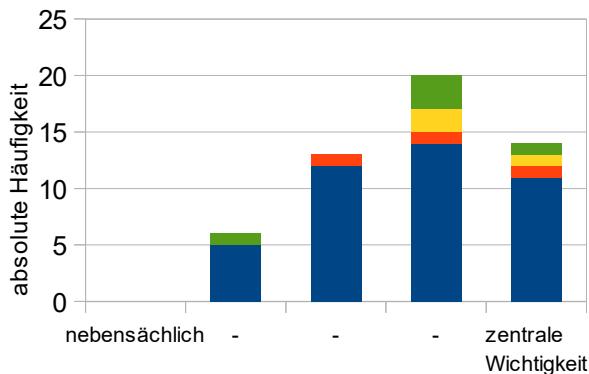
89 Vgl. Bannert (1999): S. 244

90 Vgl. Lehmann (2022): S. 120

91 Vgl. Lehmann (2022): S. 121

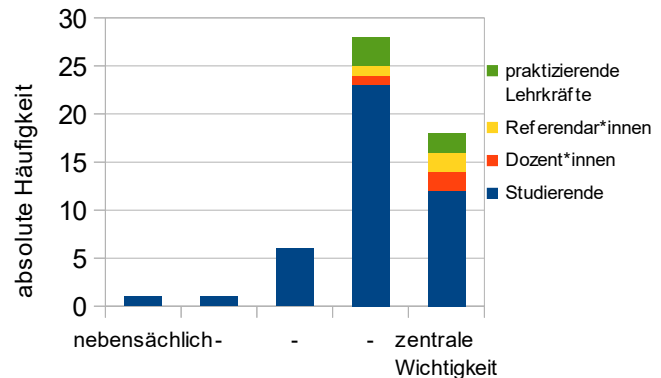
ausschließlich Meinungen abgefragt wurden. Daher kann man von den Ergebnissen dieser Untersuchung nicht zu allgemeingültigen Aussagen auf induktivem Wege gelangen. Auf die Erstellung von Hypothesen wird verzichtet.

1. „angewandte“ Musiktheorie : Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre



Mittelwert = 3,79245 | Standardabweichung = 0,96792

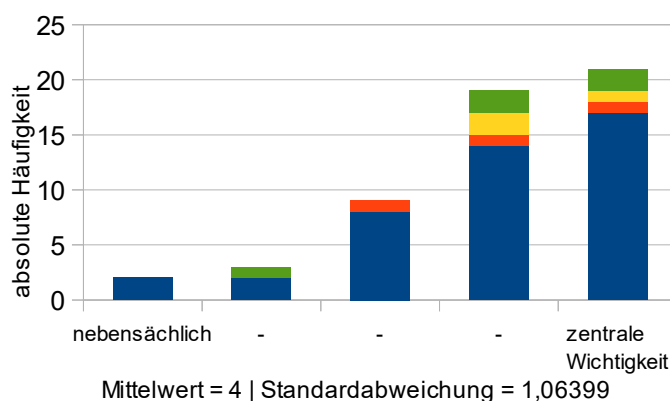
Abbildung 4: 1.1 Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre



Mittelwert = 4,12963 | Standardabweichung = 0,82522

Abbildung 3: 1.2 Wissen im Bereich der Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass die Teilnehmenden der Umfrage dem Wissen im Bereich der Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre einen höheren Stellenwert zuschreiben, als dem Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre. Während die Relevanz der klassischen Harmonielehre im Durchschnitt mit 3,79245 bewertet wurde, erhielt die Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre eine durchschnittliche Bewertung von 4,12963 von fünf. Die Standardabweichungen der Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass bei der Bewertung der Relevanz der Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre mehr Einigkeit besteht. Dies könnte auf den individuell unterschiedlich ausgeprägten Fokus auf klassische Musik zurückzuführen sein, während die Relevanz populärer Stile für den schulischen Musikunterricht auf einem breiten Konsens fußt. Das Abstimmungsverhalten der einzelnen Testgruppen folgt dabei dem allgemeinen Trend der Gesamtstichprobe.

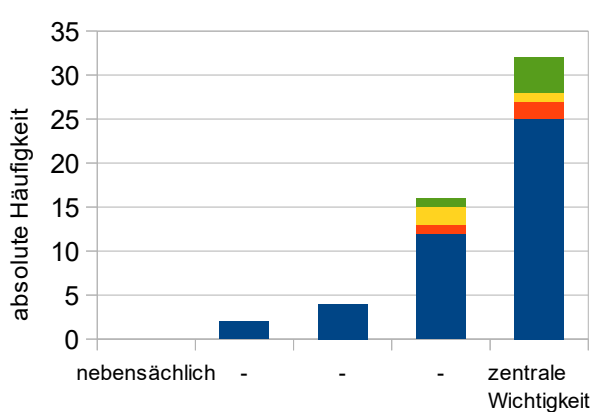


Mittelwert = 4 | Standardabweichung = 1,06399

Abbildung 5: 1.3 Sicherer Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung

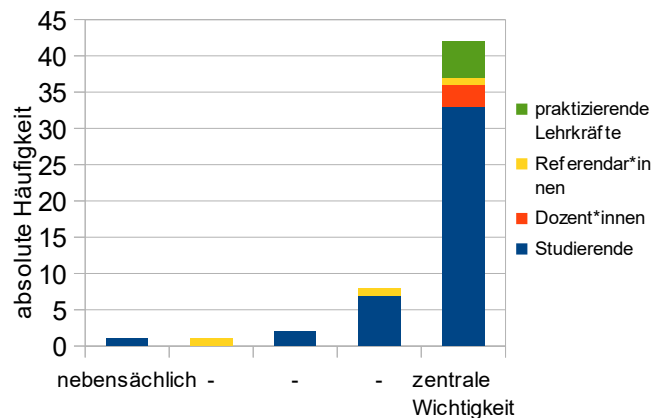
Auch die Relevanz des sicheren Umgangs mit Akkordumkehrungen und Stimmführung wird mit einem Mittelwert von 4,0 als hoch eingeschätzt. Die Standardabweichung von 1,06399 weist auf eine vergleichsweise durchschnittliche Verteilung der Antworten hin.

2. Pädagogische Kompetenzen in Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel



Mittelwert = 4,44444 | Standardabweichung = 0,79305

Abbildung 7: 2.1 Didaktische Reduktion eines Stückes / Songs



Mittelwert = 4,64815 | Standardabweichung = 0,80464

Abbildung 6: 2.2 Chor- und Ensembleleitung während des Spielens

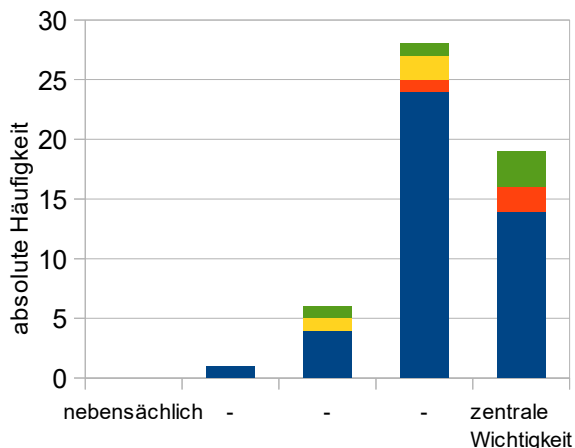
Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass den pädagogischen Fähigkeiten im schulpraktischen Klavierspiel eine hohe Relevanz für den schulischen Unterricht zugesprochen wird. Die Relevanz der Fähigkeiten in Chor- und Ensembleleitung während des Spielens wird mit einem Mittelwert von 4,64815 nur geringfügig höher eingeschätzt, als Fähigkeiten in der didaktische Reduktion von Stücken und Songs mit einem Mittelwert von 4,44444. Trotz der Standardabweichung von 0,80464 bei der Chor- und Ensembleleitung konnte mit 42 Stimmen für einen einzigen Skalen-Punkt die höchste absolute Häufigkeit innerhalb der gesamten Untersuchung erreicht werden. Die höhere Standardabweichung resultiert aus der größeren Spannweite der Ergebnisse. Beide Standardabweichungen sind jedoch vergleichsweise niedrig, weshalb diesen Ergebnissen eine höhere Validität zugesprochen werden kann.

Auffällig ist das Abstimmungsverhalten der Referendar*innen bei der Chor- und Ensembleleitung. Der Mittelwert der Referendar*innen liegt mit 3,66667 fast einen ganzen Punkt unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe. Die Standardabweichung der Referendar*innen mit 1,52753 Punkten zeigt jedoch, dass in dieser Gruppe deutlich weniger Einigkeit über die Relevanz dieser Fähigkeiten besteht als in der Gesamtstichprobe. Die Uneindeutigkeit könnte durch die geringe Anzahl an teilnehmenden Referendar*innen begründet werden, weshalb ihr Abstimmungsverhalten nicht als repräsentativ für diese Gruppe gelten kann.

3. Repertoire an Begleitmodellen/ -pattern unterschiedlicher Stilistiken

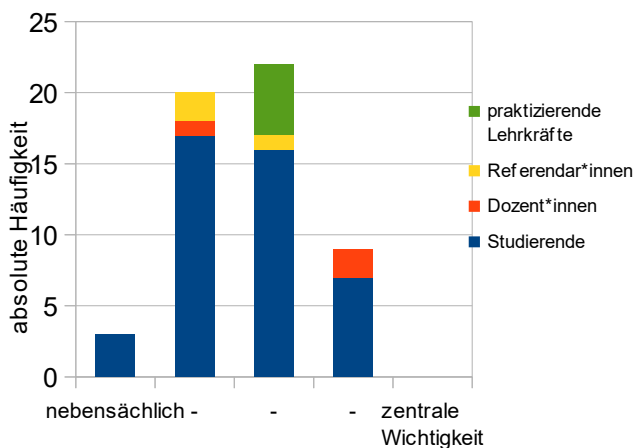
Mit einem Mittelwert von 4,2037 und einer vergleichsweise niedrigen Standardabweichung von 0,71056 wird einem stilistisch breit gefächertem Repertoire an Begleitmodellen/ -pattern eindeutig eine hohe Relevanz zugeschrieben. Vertiefte Fähigkeiten in einzelnen Stilistiken hingegen werden mit einem Mittelwert von 2,68519 und einer Standardabweichung von 0,82013 als weniger rele-

vant eingestuft. Auffällig ist, dass alle teilnehmenden praktizierenden Lehrkräfte die stilistische Tiefe mit einer mittleren Relevanz bewertet haben, welche jedoch mit nur 0,31481 Punkten vom Mittelwert abweicht und damit innerhalb der Standardabweichung liegt.



Mittelwert = 4,2037 | Standardabweichung = 0,71056

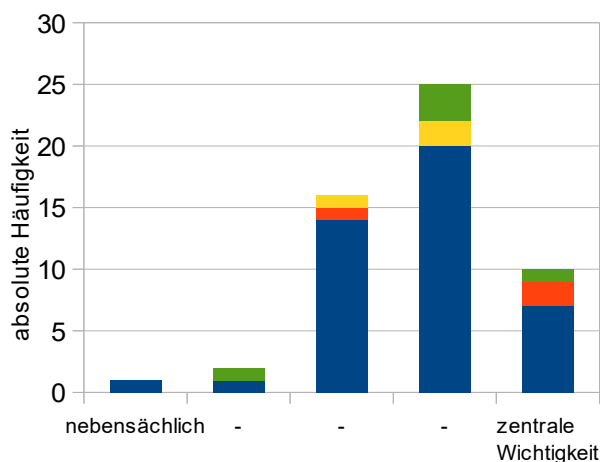
Abbildung 8: 3.1 Begleitpattern /-modelle: Stilistische Breite



Mittelwert = 2,68519 | Standardabweichung = 0,82013

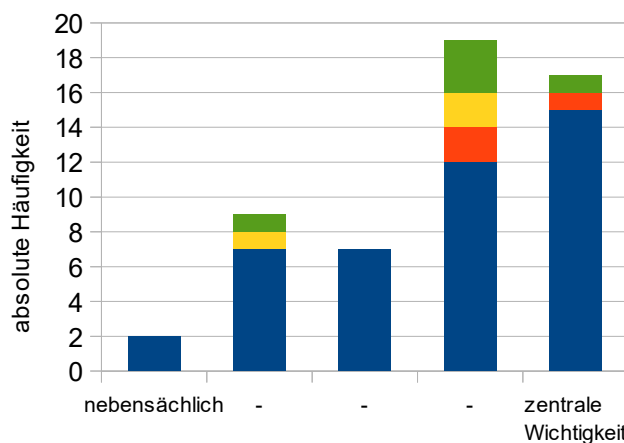
Abbildung 9: 3.2 Begleitpattern /-modelle: Stilistische Tiefe einzelner Stilistiken

4. Fähigkeiten im Arrangement



Mittelwert = 3,75926 | Standardabweichung = 0,86734

Abbildung 10: 4.1 Entwicklung von Vor-, Zwischen-, und Nachspielen

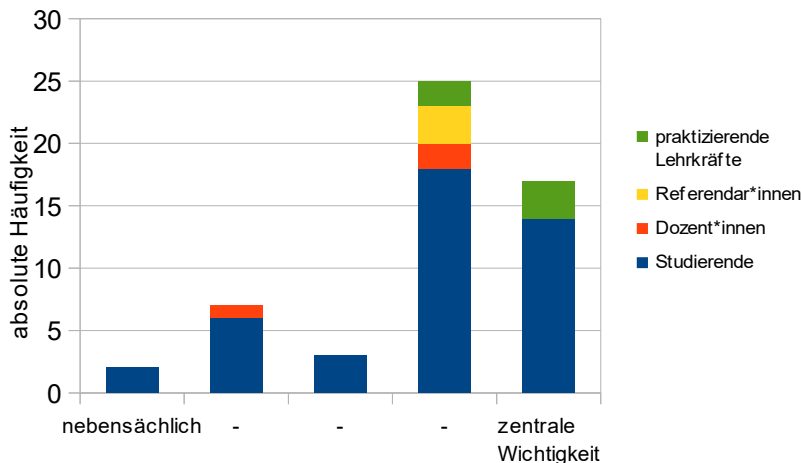


Mittelwert = 3,74074 | Standardabweichung = 1,18457

Abbildung 11: 4.2 (Re-)Harmonisieren von Melodien

Anhand der Mittelwerte wird deutlich, dass alle drei Teilbereiche des Arrangements eine ähnliche Bedeutung für den Klaviereinsatz im schulischen Unterricht besitzen. Die Ergebnisse zur Entwicklung von Vor-, Zwischen- und Nachspielen weisen aufgrund einer vergleichsweise geringen Standardabweichung von 0,86734 auf einen größeren Konsens innerhalb Gesamtstichprobe hin. Bezüglich der (Re-)Harmonisation und der Transposition und Modulation besteht, angesichts höherer

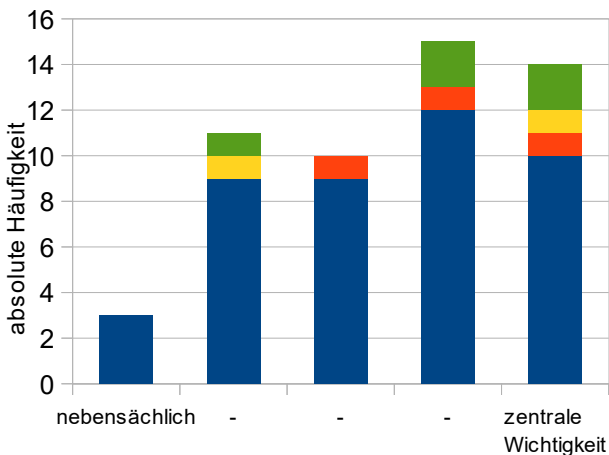
Standardabweichung von $>1,1$ Skalenpunkten, geringere Einigkeit. Auffällig ist zudem die Verteilung der Antworten, welche im Gegensatz zu den vorherigen Kompetenzen weniger einer Normalverteilung folgt. So lässt sich sowohl bei (Re-)Harmonisation als auch beim Transponieren und Modulieren eine leichte Lagerbildung feststellen. Während die Mehrheit diese Teilkompetenzen als wichtiger einschätzt, stimmte das kleinere Lager für eine geringere Relevanz.



Mittelwert = 3,88889 | Standardabweichung = 1,11027

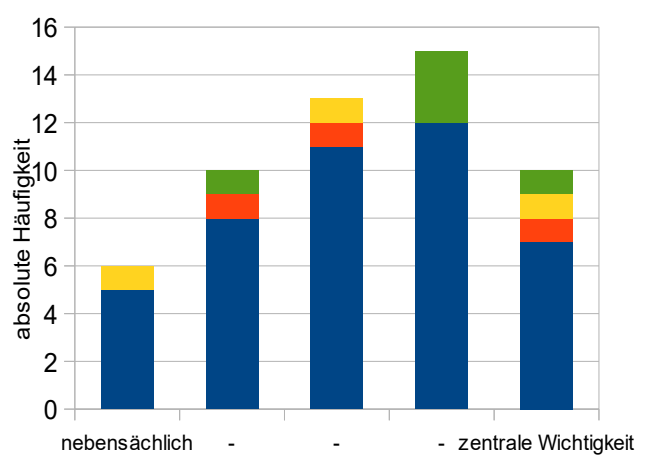
Abbildung 12: 4.3 Transponieren und Modulieren

5. Auditives Erfassen von Stücken und Spielen nach Gehör



Mittelwert = 3,49057 | Standardabweichung = 1,24996

Abbildung 13: 5.1 Auditives Erfassen (allgemein)

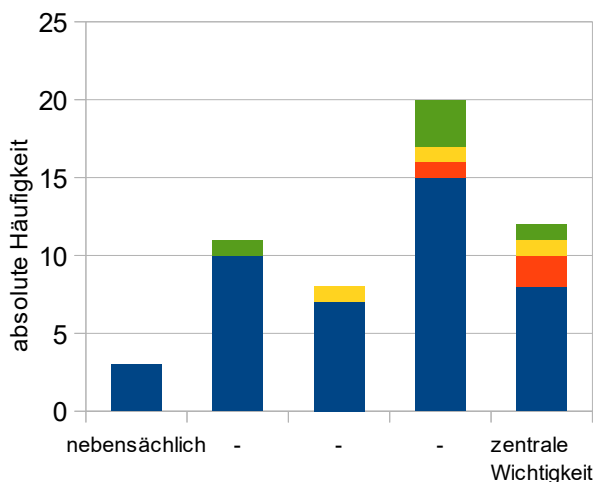


Mittelwert = 3,24074 | Standardabweichung = 1,27287

Abbildung 14: 5.2 Melodien erfassen und spielen

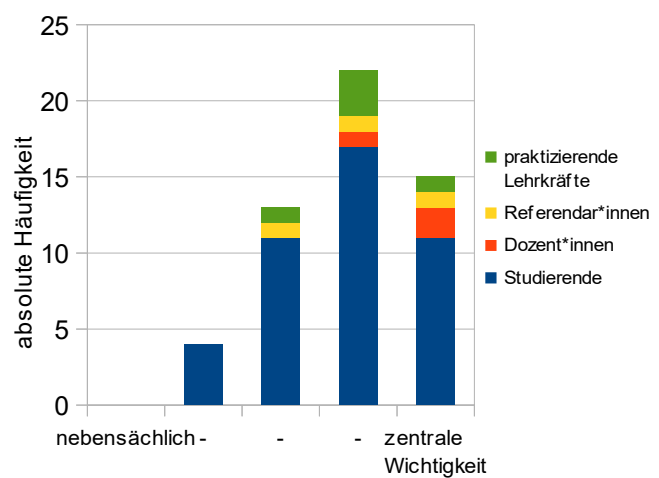
Das auditive Erfassen von Stücken und das Spielen nach Gehör allgemein wird von den Teilnehmenden der Umfrage mit einem Mittelwert von 3,49057 Punkten überwiegend als wichtig bewertet. Die relativ hohe Standardabweichungen von 1,24996 und die eher gleichmäßige Verteilung der Antworten weisen jedoch darauf hin, dass die Meinungen stark variieren. Die Uneinigkeit über die

Relevanz des auditiven Erfassens zieht sich durch alle Testgruppen. Die drei weiteren Diagramme zeichnen ein genaueres Bild der einzelnen Teilkompetenzen. Demnach schätzen die Teilnehmenden die Relevanz des melodischen Erfassens und Spielens mit einem Mittelwert von 3,24074 geringer ein, als die des harmonischen und rhythmischen Erfassens. Das harmonische Erfassen gleicht mit einem Mittelwert von 3,5 Punkten nahezu dem Mittelwert des auditiven Erfassens allgemein. Den höchsten Stellenwert innerhalb des Hören und Spielens ist mit einem Mittelwert von 3,88889 Punkten der Rhythmik zugeschrieben worden. Die Standardabweichungen deuten auf einen geringeren Konsens beim melodischen und harmonischen Hören und Spielen hin, während bei der Rhythmik deutlich mehr Einigkeit besteht.



Mittelwert = 3,5 | Standardabweichung = 1,20924

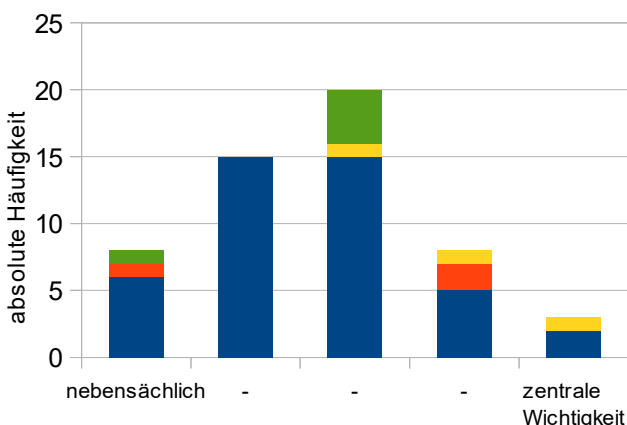
Abbildung 15: 5.3 Harmonien erfassen und spielen



Mittelwert = 3,88889 | Standardabweichung = 0,90422

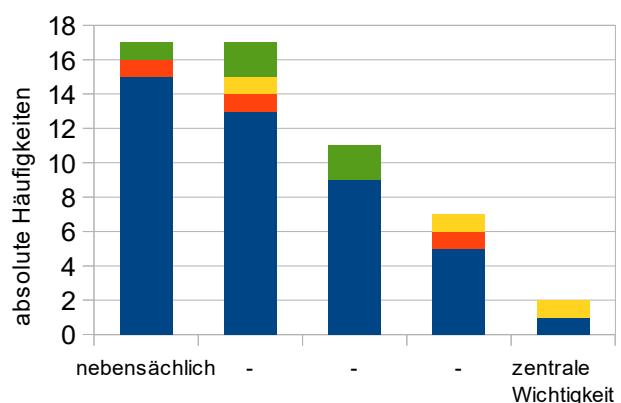
Abbildung 16: 5.4 Rhythmen erfassen und spielen

6. Freies Spiel und Improvisation



Mittelwert = 2,68519 | Standardabweichung = 1,0785

Abbildung 17: 6.1 Improvisation über vorgegebene Harmonien, Melodien oder Rhythmen

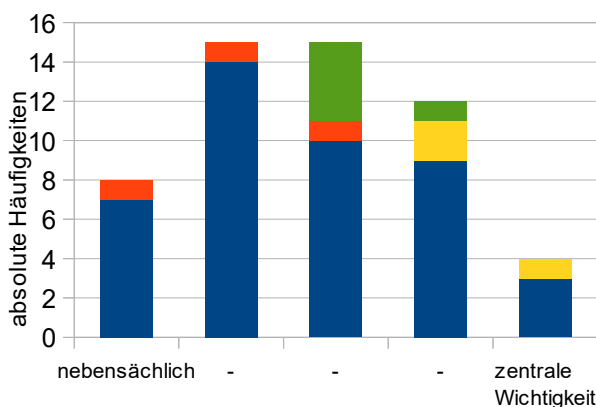


Mittelwert = 2,259259 | Standardabweichung = 1,152277

Abbildung 18: 6.2 Freie Improvisation ohne Vorgaben

Wie den Diagrammen zu entnehmen ist, werden die Teilkompetenzen des freien Spiels und der Improvisation tendenziell als weniger relevant für den schulischen Klaviereinsatz bewertet. Mit einem Mittelwert von 2,68519 Punkten wird die gebundene Improvisation jedoch noch als geringfügig relevanter eingeschätzt als die ungebundene, freie Improvisation, deren Mittelwert bei 2,259259 Punkten liegt. Die Einigkeit darüber ist bei beiden Teilkompetenzen angesichts der Standardabweichungen im mittleren Feld. Auffällig ist, dass die teilnehmenden Referendar*innen die Relevanz dieser beiden Teilkompetenzen im Mittel deutlich höher einschätzten, als die anderen Testgruppen.

7. Blattspiel / Prima-Vista-Spiel



Mittelwert = 2,796296 | Standardabweichung = 1,171672

Abbildung 20: 7.1 Blattspiel ausnotierter Klaviersätze

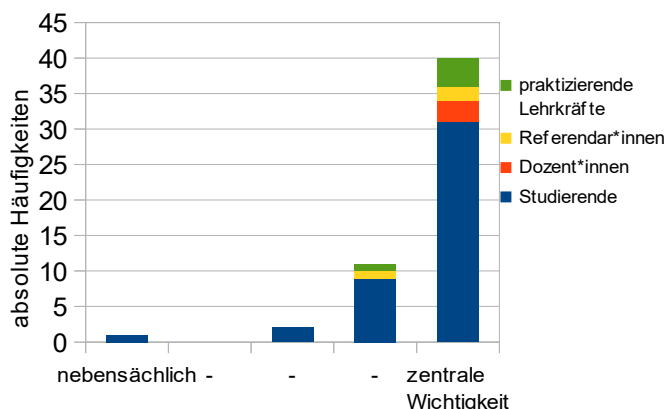
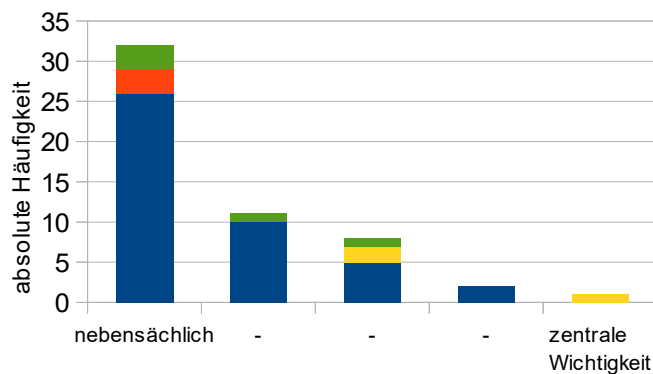


Abbildung 19: 7.2 Blattspiel nach Akkordsymbolen

Die Bewertung der Relevanz des Blattspiels für den schulischen Klaviereinsatz hängt stark von der Notationsform ab. Mit einem Mittelwert von 4,648148 Punkten und einer sehr geringen Standardabweichung von 0,730918 ist dem Blattspiel nach Akkordsymbolen eindeutig eine sehr hohe Bedeutung zuteil. Im Kontrast dazu steht das Blattspiel nach Generalbass, welchem mit einem Mittelwert von 1,68519 Punkten die geringste Bedeutung innerhalb der gesamten Umfrage zugeschrieben wird.



Mittelwert = 1,68519 | Standardabweichung = 0,98716

Abbildung 21: 7.3 Blattspiel nach Generalbass

Im Mittelfeld steht das Blattspiel ausnotierter Klaviersätze mit einem Mittelwert von 2,796296 Punkten. Die Antworten sind aufgrund einer Standardabweichung von 1,17167 jedoch weniger eindeutig, als beim Blattspiel nach Akkordsymbolen oder Generalbass.

8. Chorsatz- und Partiturspiel

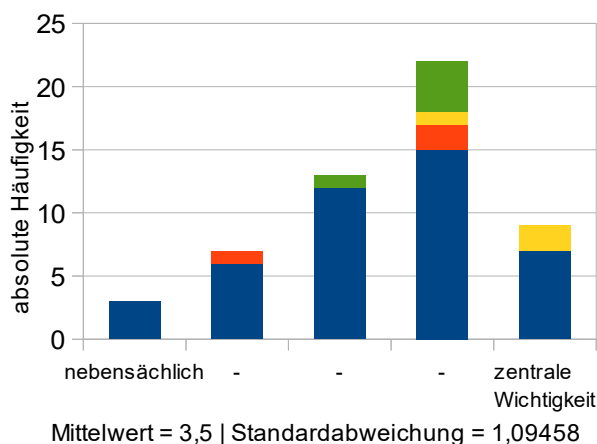


Abbildung 22: 8.1 Spielen von Chorsätzen

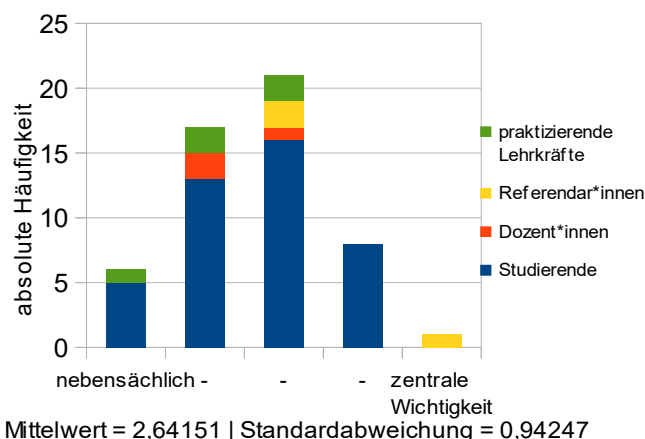


Abbildung 23: 8.2 Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren

Innerhalb dieses Kompetenzbereiches haben die Teilnehmenden der Umfrage dem Spielen von Chorsätzen mit einem Mittelwert von 3,5 Punkten die höhere Relevanz zugesprochen. Eine geringere Relevanz besitzt das Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren mit einem Mittelwert von 2,64151 Punkten.

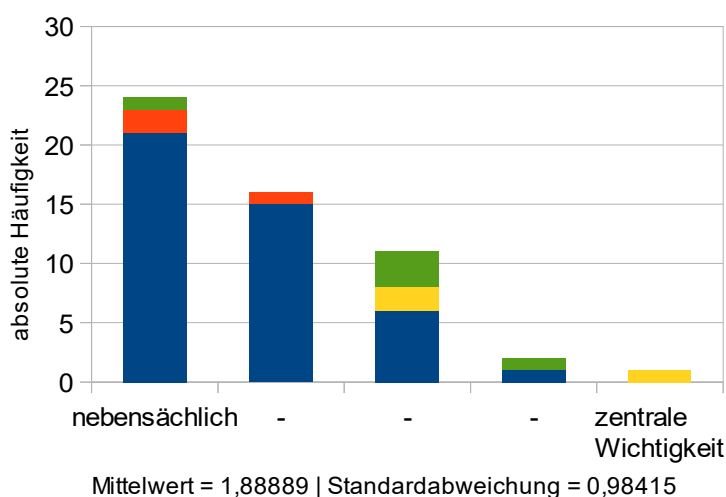
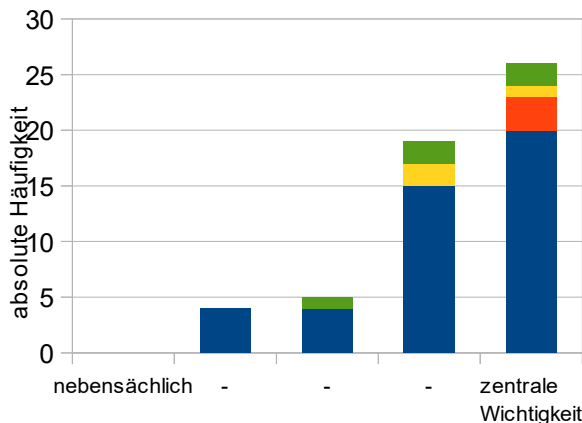


Abbildung 24: 8.3 Spielen nach alten Schlüsseln bzw. transponierte Instrumente

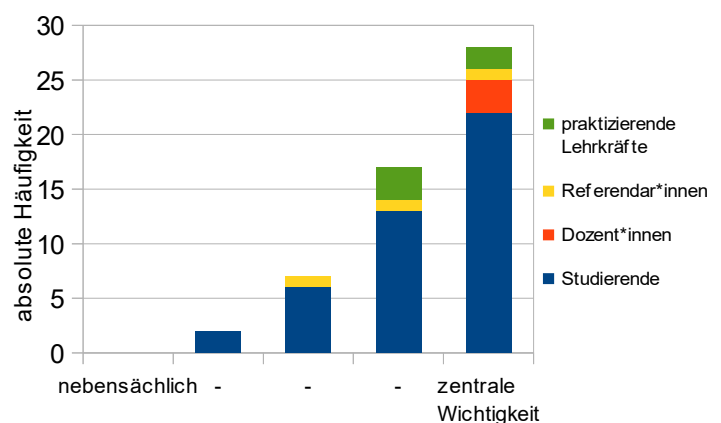
Die Rolle des Spielens nach alten Schlüsseln und transponierenden Instrumenten wurde mit einem Mittelwert von 1,88889 und einer mittleren Standardabweichung von 0,98415 als untergeordnet eingestuft. Die Standardabweichungen liegen in diesem achten Kompetenzbereich mit Werten zwischen 0,94 und 1,09 im mittleren Bereich im Vergleich zu anderen Teilen der Umfrage.

9. Ensemblespiel und Begleitspiel



Mittelwert = 4,24074 | Standardabweichung = 0,9098

Abbildung 25: 9.1 musikalisches Einfügen in ein Ensemble

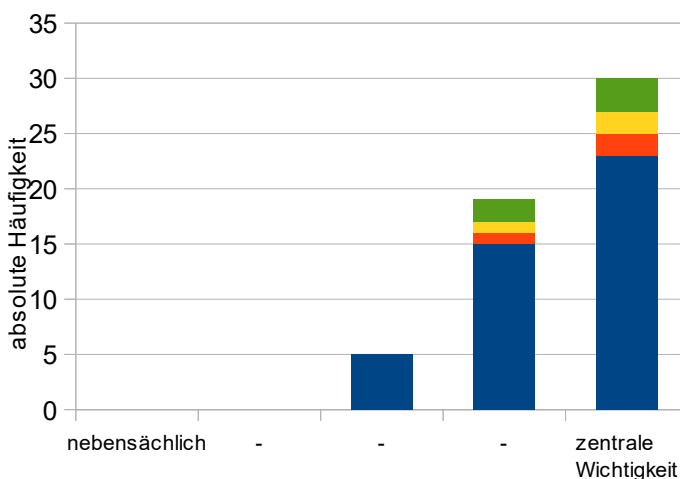


Mittelwert = 4,31481 | Standardabweichung = 0,84282

Abbildung 26: 9.2 Begleiten von Solist*innen oder Gruppen

Den Fähigkeiten im Ensemble- und Begleitspiel wurde durchschnittlich eine sehr hohe Relevanz zugeschrieben. Das Ensemblespiel wurde mit einem Mittelwert von 4,24074 Punkten als geringfügig höher eingeschätzt, als das Begleitspiel von Solist*innen und Gruppen mit einem Mittelwert von 4,31481 Punkten. Die Standardabweichungen beider Teilkompetenzen lassen auf eine mittlere Eignigkeit der Teilnehmenden innerhalb der Umfrage schließen. Auffällig ist das Antwortverhalten der Dozierenden, da sie beide Bereiche einstimmig als zentral wichtig eingestuft haben.

10. Spieltechnik

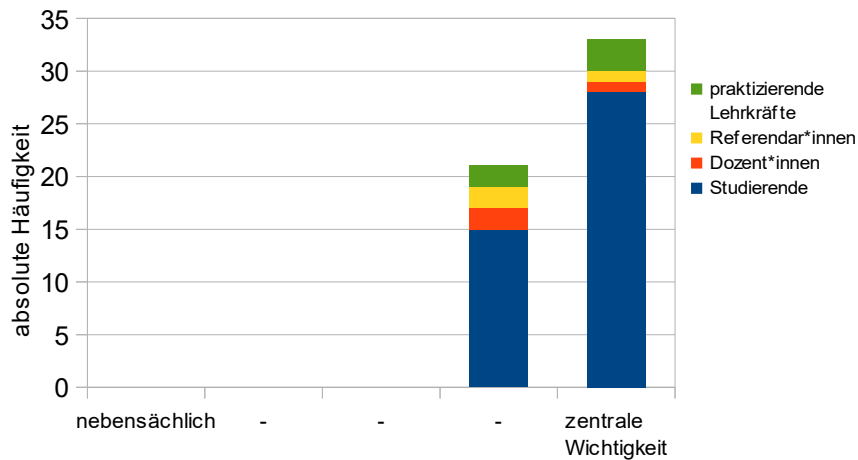


Mittelwert = 4,462963 | Standardabweichung = 0,66483

Abbildung 27: 10.1 Motorische Unabhängigkeit zwischen linker und rechter Hand und dem Gesang

Des Weiteren wurde die Relevanz der motorischen Unabhängigkeit zwischen linker und rechter Hand und dem Gesang als ein Aspekt der Spieltechnik aus Sicht der Teilnehmenden ermittelt. Diese wurde mit einer sehr geringen Standardabweichung von 0,66483 und einem hohen Mittelwert von 4,462963 Punkten eindeutig als sehr hoch eingeschätzt. Grund dafür könnte sein, dass dies eine Grundvoraussetzung für das selbstbegleitete Singen darstellt.

11. Die Relevanz des schulpraktischen Klavierspiels für den schulischen Musikunterricht allgemein



Mittelwert: 4,61111 | Standardabweichung = 0,49208

Abbildung 28: 11. Relevanz des schulpraktischen Klavierspiel für den schulischen Musikunterricht allgemein

Zu guter Letzt wurde das Meinungsbild bezüglich der Relevanz des schulpraktischen Klavierspiels für den schulischen Musikunterricht allgemein erfasst. Wie aus dem Diagramm hervorgeht, wird die Bedeutung des schulpraktischen Klavierspiels als sehr hoch eingeschätzt. Dies verdeutlicht der hohe Mittelwert von 4,61111 Punkten. Die Standardabweichung ist mit 0,49208 ist sehr gering und deutet auf einen großen Konsens innerhalb der Teilnehmenden Gruppen hin.

In der folgenden Tabelle sind alle Teilkompetenzen, sortiert nach Mittelwerten als Hauptindikator für die Relevanz der jeweiligen Kompetenzen, dargestellt.

	Teilkompetenz	Mittelwerte	Standardabweichungen
01.	Blattspiel / Prima-Vista-Spiel: Blattspiel nach Akkordsymbolen	4,64815	0,73092
02.	Pädagogische Kompetenzen: Chor- und Ensembleleitung während des Spielens	4,64815	0,80464
03.	Motorische Unabhängigkeit	4,46296	0,66483
04.	Pädagogische Kompetenzen: Didaktische Reduktion von Songs / Stücken	4,44444	0,79305
05.	Ensemble-, Begleitspiel: Begleiten von Solist*innen und Gruppen	4,31481	0,84282
06.	Ensemble-, Begleitspiel: musikalisches Einfügen in ein Ensemble	4,24074	0,90980
07.	Repertoire an Begleitmodellen/ -pattern: Stilistische Breite	4,20370	0,71056
08.	Angewandte Musiktheorie: Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre	4,12963	0,82522
09.	Angewandte Musiktheorie: Sicherer Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung	4,00000	1,06399
10.	Auditives Erfassen: Rhythmen hören und spielen	3,88889	0,90422
11.	Arrangement: Transponieren und Modulieren	3,88889	1,11027
12.	Angewandte Musiktheorie: klassische Harmonielehre	3,79245	0,96792
13.	Arrangement: Entwicklung von Vor-, Zwischen-, Nachspielen	3,75926	0,86734
14.	Arrangement: (Re-)Harmonisieren von Melodien	3,74074	1,18457
15.	Auditives Erfassen: Harmonien hören und spielen	3,50000	1,20924
16.	Chorsatz & Partiturspiel: Spielen von Chorsätzen	3,50000	1,09458
17.	Auditives Erfassen allgemein	3,49057	1,24996
18.	Auditives Erfassen: Melodien hören und spielen	3,24074	1,27287
19.	Blattspiel / Prima-Vista-Spiel: ausnotierte Klaviersätze	2,79630	1,17167
20.	Freies Spiel / Improvisation: gebundene Improvisation	2,68519	1,07850
21.	Repertoire an Begleitmodellen/ -pattern: Stilistische Tiefe	2,68519	0,82013
22.	Chorsatz & Partiturspiel: Bigband- und Orchesterpartituren	2,64151	0,94247
23.	Freies Spiel / Improvisation: freie Improvisation	2,25926	1,15228
24.	Chorsatz & Partiturspiel: Alte Schlüssel und transponierte Instrumente	1,88889	0,98415
25.	Blattspiel / Prima-Vista-Spiel: Blattspiel nach Generalbass	1,68519	0,98716

3.4 Weitere Ergebnisse der Befragung

Neben den Erhebungen zur Relevanz der Teilkompetenzen im schulpraktischen Klavierspiel wurden zudem auch Personenmerkmale der Teilnehmenden erfasst, um die Möglichkeit zu wahren, eventuelle Korrelationen zwischen diesen und dem Antwortverhalten zu berechnen. Erhoben wurde das Alter, das Geschlecht, das Hauptinstrument sowie die Schulform (Gymnasium, Regionalschule, Grundschule, Gesamtschule, sonderpädagogische Schule). Diese Daten werden jedoch nicht weiter analysiert, da sie zu keinen für die Weiterarbeit nötigen Ergebnisse führen.

Neben den Personenmerkmalen wurde das Meinungsbild bezüglich der Effektivität unterschiedlicher Lernformate für den Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel erhoben. Zur Bewertung der Effizienz der verschiedenen Lernformate wurden ebenfalls fünfstufige Rating-Skalen verwendet, dessen Extrempunkte mit 1 = „wenig hilfreich“ und mit 5 = „sehr hilfreich“ beschriftet wurden. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle mit Mittelwerten und Standardabweichungen dargestellt.

Lernformat:	Mittelwert auf der Bewertungsskala (1=wenig hilfreich / 5=sehr hilfreich)	Standardabweichung
Einzelunterricht	4,55556	0,71814
Selbstgesteuertes / eigenständiges Üben	4,33333	0,84675
Regelmäßige Vorspielsituationen	3,62963	1,10396
Video-Tutorials	3,00000	0,93162
Regelmäßige Selbstreflexion z.B. mittels Selbsteinschätzungsbogen	2,41509	1,00831
Lehrbücher	2,26415	1,00290

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die bereits vorherrschenden Lernformate im Lehramtsstudium, also der Einzelunterricht und das selbstgesteuerte/eigenständige Üben, aus Sicht der Teilnehmenden die höchste Effektivität für den Kompetenzerwerb besitzen. Die Standardabweichungen sind vergleichsweise gering, was auf eine hohe Einigkeit über die Effektivität dieser Lernformate hindeutet. An dritter Stelle stehen regelmäßige Vorspielsituationen mit einem Mittelwert von 3,62963 Punkten auf der Bewertungsskala. Mit einem Mittelwert von 3,0 Punkten folgen Video-Tutorials. Für diese Arbeit ist vor allem das Umfrageergebnis zur regelmäßigen Selbstreflexion mittels Selbsteinschätzungsbogen von besonderer Relevanz. Mit einem Mittelwert von 2,41509 Punkten wird von diesem jedoch eine vergleichsweise geringe Effizienz beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel erwartet. Lehrbücher besitzen aus Sicht der Teilnehmenden mit einem Mittelwert von 2,26415 Punkten die geringste Effektivität beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel.

Die Bewertung der Lernformate wurde um eine Freitextantwort ergänzt, in der die Teilnehmenden Vorschläge für alternative Lernformate abgeben konnten. Mit vier Nennungen (mit unterschiedlichem Wortlaut) wurden praxisorientierte (Unterrichts-)Simulationen vorgeschlagen, in denen die Studierenden ein vorbereitetes Stück mit einer Übungsgruppe einstudieren und dabei begleiten können, ähnlich wie in Chorleitungs-Übungen. Ebenfalls mit vier Nennungen wurde Peer-Teaching, also das gegenseitige Unterrichten der Studierenden, gewünscht. Mit einfacher Nennung wurden außerdem das Ensemblespiel, die Hospitation bei anderen Dozierenden und Wochenend-Workshops empfohlen. Des Weiteren wurde die Video- oder Tonaufnahme des Gespielten mit anschließender Reflexion, sowie das Üben mit Playalongs vorgeschlagen.

3.5 Kritische Einordnung der Ergebnisse

Der Hauptkritikpunkt an der Umfrage liegt in der Repräsentativität, welche aufgrund der niedrigen Teilnehmendenzahl von nur $n = 54$ gering ist. Noch geringer ist die Repräsentativität der einzelnen Testgruppen, insbesondere der Dozierenden, der Referendar*innen und der praktizierenden Lehrkräfte. Außerdem kann ein Einfluss lokaler Besonderheiten auf die Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden, da nur Dozierende der HMT - Rostock und nur Referendar*innen und praktizierende Lehrkräfte an Rostocker Schulen und aus dem Umland kontaktiert wurden. Von den Ergebnissen kann also nicht auf die Grundgesamtheit dieser Gruppen im deutschsprachigen Raum geschlossen werden. Mit einer Stichprobengröße von $n = 43$ bietet die Gruppe der Studierenden jedoch eine gewisse Repräsentativität für die Studierendenschaft der HMT - Rostock, da zum Zeitpunkt der Befragung ungefähr 200 Schulmusikstudierende eingeschrieben sind.

Des Weiteren spiegeln die Ergebnisse der Befragung nicht die reale Relevanz der Einzelkompetenzen für den schulischen Klaviereinsatz wieder, da lediglich Meinungen erfasst wurden. Um die reale Relevanz der Einzelkompetenzen zu erfassen, müsste der Klaviereinsatz in der Schule näher untersucht werden. Aufgrund der Praxiserfahrung ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse der praktizierenden Lehrkräfte die größte Aussagekraft besitzen, was die niedrige Teilnehmendenzahl in dieser Befragung jedoch nicht zulässt. Dem Argument der Praxiserfahrung zufolge, besitzen die Ergebnisse der Studierenden und der Dozierenden weniger Aussagekraft bezüglich der realen Relevanz der Teilkompetenzen.

Die gewählte Methode ermöglicht lediglich die Erfassung des Meinungsbildes im Zeitraum der Befragung (Januar und Februar 2025). Das bedeutet, dass eine Wiederholung der Befragung zu einem späteren Zeitpunkt zu abweichenden Ergebnissen führen könnte. Änderungen der Rahmenbedingungen des schulischen Klaviereinsatzes, der Standards für die Lehrkräftebildung, der Rahmenpläne für den schulischen Musikunterricht oder wichtige Entwicklungen innerhalb der Musikpädagogik könnten Veränderungen der Anforderungen an den schulischen Klaviereinsatz zur Folge haben.

Die Validität der Ergebnisse könnte zudem durch Missverständnisse, durch unterschiedliche Vorstellungen oder individuell variierende Verständnisse einzelner Teilkompetenzen beeinträchtigt

sein. Bei einem standardisierten Fragebogen können solche Messfehler jedoch nicht vermieden werden. Durch zusätzliche Erklärungen in Klammern wurde versucht, Missverständnisse vorzubeugen. Des weiteren wurden psychologische Faktoren, welche die Validität der Ergebnisse beeinflussen könnten, nicht berücksichtigt. Angesichts dessen, dass Teilnehmende von Online-Befragungen zum Ende einer Befragung weniger überlegte Antworten geben, lässt sich kritisieren, dass hier keine Randomisierung der Umfrage-Items implementiert wurde. Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmenden sich tiefgreifend mit schulpraktischen Klavierspiel auf akademischer Ebene auseinandergesetzt haben, erschien es sinnvoll, eine inhaltlich schlüssige und aufeinander aufbauende Reihenfolge zu bieten. So sollten die Teilnehmenden gut durch die Umfrage geführt werden.

Die Daten der Befragung hätten zudem die Möglichkeit geboten, Korrelationen zwischen Personenmerkmalen (Alter, Geschlecht, Hauptinstrument, Schulform) und der Bewertung der Teilkompetenzen zu berechnen. Für die Erstellung des Selbsteinschätzungsbogens im Kapitel 5 sind diese Zusammenhänge jedoch nicht relevant. Außerdem hätte eine weitere Zersplitterung der Testgruppen eine geringere Repräsentativität der Ergebnisse zur Folge.

Trotz dieser Kritikpunkte bilden die Ergebnisse Tendenzen für die Relevanz der Teilkompetenzen ab, welche in der Erstellung des Selbsteinschätzungsbogens berücksichtigt werden.

4. Metakognition und selbstreguliertes Lernen

Bei der Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen werden vor allem metakognitive und selbstregulierende Mechanismen der Lernenden unterstützt. Daher ist eine Auseinandersetzung mit diesen Konzepten für die Weiterarbeit erforderlich. Die beiden Konzepte weisen eine hohe inhaltliche Nähe auf, stammen jedoch aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Domänen.

4.1 Definition – Metakognition

Das Konzept der Metakognition entstammt der Entwicklungspsychologie und geht auf John Flavell 1971 zurück, der erstmals den Begriff des Metagedächtnisses eingeführt hatte.⁹² Der Begriff der Metakognition ist nicht einheitlich definiert und konzeptionalisiert. Es existieren viele unterschiedliche Modelle, die zum Teil große Überschneidungen aufweisen.⁹³ Für diese Arbeit wird die Definition von Konrad & Traub (2018) herangezogen.

„Ganz allgemein, hat der Begriff der Metakognition mit dem Wissen und der Kontrolle über das eigene kognitive System zu tun. Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird. Metakognitionen können daher Kommandofunktionen der Kontrolle, Steuerung und Regulation während des Lernens übernehmen.“⁹⁴

Metakognition kann also als „das Nachdenken über die eignen Denkprozesse“⁹⁵ und noch weiter als die Kontrolle und Regulation des Denkens verstanden werden.

4.2 Subkategorien der Metakognition

Trotz der theoretischen Vielfalt fußt die Einteilung der Metakognition in deklaratives Wissen und exekutive Kontrolle auf einem breiten Konsens in der Literaturlandschaft.⁹⁶ Das deklarative Wissen umfasst das Wissen über das eigene kognitive System und wird je nach Autor noch weiter unterteilt. Die Differenzierung des deklarativen (metakognitiven) Wissen von Flavell und Wellman (1977) in Personen-, Aufgaben- und Strategiewissen wurde häufig übernommen.⁹⁷

Das **Personenwissen** umfasst Kenntnisse über bestimmte (kognitive) Personeneigenschaften, wie die eigenen Stärken und Schwächen, Neigungen, Interessen und den Lerntyp.⁹⁸ Diese Personeneigenschaften sowie das Bewusstsein für diese individuellen Ausprägungen, sind interindividuell unterschiedlich ausgeprägt. Über die individuellen Ausprägungen hinaus zählt hier auch allgemeines

92 Vgl. Hasselhorn (1992): S. 37

93 Vgl. Wendt (2021): S. 10 f.

94 Konrad; Traub (2018): S. 32

95 Kaiser; Kaiser (2018): S. 13

96 Vgl. Wendt (2021): S. 10 ; Vgl. Hasselhorn (1992): S. 37 ; Vgl. Martin (1999): S. 8 ; Vgl. Konrad; Traub (2021): S. 32

97 Flavell; Wellman (1977): S. 6 zitiert nach: Wendt (2021): S. 12 ; diese Unterteilung ist auch bei Kaiser; Kaiser (2018): S. 14 ; bei Konrad; Traub (2018): S. 34 und auch bei Hasselhorn (1992): S. 42 einbezogen worden.

98 Vgl. Wendt (2021): S. 12

Wissen über Kognitionen hinein, wie beispielsweise die Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses.

Das **Aufgabenwissen** umfasst das Wissen über die Eigenschaften und Anforderungen unterschiedlicher Aufgaben oder Aufgabentypen.⁹⁹ Der/die Lernende sollte ein Bewusstsein dafür besitzen, welche Herangehensweise eine Aufgabe fordert, welches Vorwissen relevant ist, an welcher Stelle Schwierigkeiten auftreten können und welchen Arbeitsaufwand eine Aufgabe erfordert. In Verbindung mit dem Personenwissen fällt hier auch das Erfahrungswissen hinein, welche Aufgabentypen leichter bzw. schwerer fallen.¹⁰⁰ Erst mit ausreichendem Aufgabenwissen kann die Planung der kognitiven Auseinandersetzung sinnvoll erfolgen.

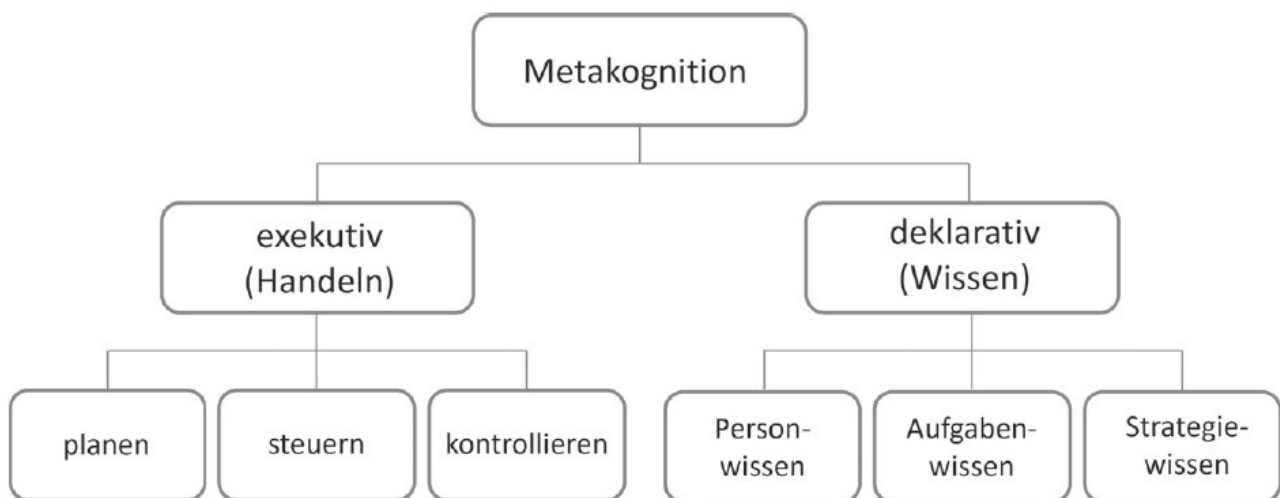


Abbildung 29: Aspekte der Metakognition nach Kaiser & Kaiser (2018): S. 14

Zuletzt zählt noch das **Strategiewissen** zum deklarativen (metakognitiven) Wissen. Hiermit ist das Wissen über Lernstrategien gemeint, die bei der Bearbeitung einer gestellten Aufgabe genutzt werden können.¹⁰¹ Der/die Lernende sollte unterschiedliche Lernstrategien kennen und anwenden können. Alle drei Subkategorien des deklarativen Wissens stehen in enger Wechselwirkung. So wird beispielsweise die Wahl einer Lernstrategie durch das Aufgabenwissen und das Erfahrungswissen über die persönliche kognitive Aktivität beeinflusst.¹⁰²

Des Weiteren wird auch die **exekutive Kontrolle** der Metakognition weiter unterteilt. Bei Kaiser & Kaiser (2018) sind Planung, Steuerung und Kontrolle jene Subkategorien, die das exekutive Handeln bestimmen. Bei Konrad & Traub wird hingegen zwischen Planen, Überwachen und Regulieren unterschieden.¹⁰³ Bei Hasselhorn ist statt Kontrolle die Überwachung der eigenen kognitiven Aktivität genannt.¹⁰⁴ Hinter allen diesen Unterteilungen steht jedoch der gleiche Grundgedanke.

99 Vgl. Wendt (2021): S. 12

100 Vgl. Wendt (2021): S. 12

101 Vgl. Konrad; Traub (2018): S. 34

102 Vgl. Wendt (2021): S. 13

103 Konrad; Traub (2018): S. 33

104 Hasselhorn (1992): S. 42

Beim **Planen** der eigenen kognitiven Aktivität muss der/die Lernende sich aufbauend auf dem metakognitiven Wissen Ziele setzen, Fragen generieren und die Anwendung einer Lernstrategie vorbereiten.¹⁰⁵ Die **Überwachung, Steuerung, Kontrolle** und **Regulation** erfolgt während der Bearbeitung einer Aufgabe. Der/die Lernende muss während der Auseinandersetzung zwischen den zwei Ebenen der Bearbeitung der Aufgabe und der Regulation der kognitiven Aktivität pendeln.¹⁰⁶ Gelingt dieses Pendeln nicht, läuft man Gefahr, die eigenen kognitiven Ressourcen nicht optimal zu nutzen. Man verschwendet Zeit und Konzentration für Arbeitsweisen und -strategien, die nicht zielführend sind.

Wie bereits erwähnt sind metakognitive Kompetenzen interindividuell unterschiedlich ausgeprägt. Gründe hierfür sind biologische Reifungsmechanismen, soziale Einflüsse und das Ausmaß und die Intensität der Eigenaktivität der Person.¹⁰⁷ Es wird davon ausgegangen, dass metakognitive Kompetenzen, erlernbar und vermittelbar sind. So werden SuS durch unterschiedlichste Unterrichtsmethoden dazu angeregt, sich dem eigenen Denken und Handeln bewusst zu werden, sich zu reflektieren und Handlungsalternativen auszuloten. Die SuS sollen dazu befähigt werden, den eigenen Lernprozess bewusst wahrzunehmen, diesen zu planen und zu regulieren, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Aus einer weiten Perspektive heraus ließe sich auch sagen, dass metakognitive Kompetenzen aufgebaut werden sollen, um „einem Menschen mehr Kontrolle über sein eigenes Leben zu geben“¹⁰⁸.

4.3 Metakognition beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel

Betrachtet man nun den Selbsteinschätzungsbogen durch die theoretische Brille der Metakognition fällt auf, dass hier mehrere Subkategorien unterstützt bzw. begleitet werden können. Mithilfe des Bogens können Studierende Personenwissen aufbauen, indem sie ihr Niveau bezüglich der einzelnen Teilkompetenzen einschätzen. Aufgabenwissen wird vermittelt, da der Selbsteinschätzungsbogen alle geforderten Kompetenzen auflistet und den Studierenden einen Überblick über die Teilbereiche des schulpraktischen Klavierspiels mit dazugehörigen Beurteilungskriterien gibt. Diese aufgelisteten Kompetenzen sind die übergeordneten Lernziele des Faches und bieten somit Orientierung. Darüber hinaus gibt der Selbsteinschätzungsbogen Anreize zur Planung des weiteren Übens. Hinsichtlich der (Übe-)Strategien und der exekutiven Kontrolle und Regulation gibt dieser Bogen jedoch keine Unterstützung. Dies bleibt weiterhin den Dozierenden und den Studierenden überlassen. Beim Erwerb von Kompetenzen im schulpraktischen Klavierspiel haben Lernstrategien bzw. Übestrategien jedoch eine hohe Bedeutung. Bei komplizierten Passagen muss beispielsweise das Tempo reduziert und die Begleitung in linker und rechter Hand und der Gesang getrennt voneinander geübt werden. Während des Übens muss regelmäßig überprüft werden, ob die gewählte Übestrategie ihren Zweck erfüllt, ganz im Sinne des zuvor erwähnten Pendelns zwischen zwei Ebe-

105 Vgl. Konrad; Traub (2018): S. 33

106 Vgl. Martin (1999): S. 12

107 Vgl. Hasselhorn; Labuhn (2008): S. 31 und Vgl. Martin (1999): S. 9

108 Martin (1999): S. 9

nen. Gerade dieses Pendeln zwischen dem Üben und der Kontrolle ist für viele Studierende eine Herausforderung, da die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Ausführung bestimmter Bewegungsabläufe, sondern auch auf die Klangwahrnehmung des Gespielten/Gesungenen gelenkt werden muss. Beim musikalischen Üben kann also weniger von einem Pendeln, als von einer Gleichzeitigkeit beider Ebenen gesprochen werden. Eine beliebte Strategie, um diese Herausforderung zu überwinden, ist die Aufnahme des Gespielten bzw. Gesungenen mit einer darauf folgenden Auswertung. So können die zwei Ebenen zeitlich voneinander getrennt werden.

4.4 Empirische Befunde zu Metakognition und Lernerfolg

Seit der Entstehung des Konzepts der Metakognition wurde versucht, dessen Existenz und Einfluss auf Lernerfolg empirisch nachzuweisen. Eine große Herausforderung dabei ist, dass die einzelnen Kategorien der Metakognition im Individuum stark vernetzt sind und daher nur bedingt getrennt voneinander untersucht werden können.¹⁰⁹ Die von Hasselhorn und Labuhn zitierte Metastudie von Schneider (1985) ergab, dass zwischen metakognitiven Kompetenzen und Lernleistung ein mittlerer Zusammenhang von $r=0.41$ besteht.¹¹⁰

Die Metaanalyse von Hattie (1996) konnte zudem nachweisen, dass metakognitive Kompetenzen und Strategien erlernbar und vermittelbar sind. Auffällig ist, dass die Interventionen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenzen bei jüngeren SuS erfolgreicher waren als bei älteren und bei Erwachsenen. Der mittlere Zusammenhang zwischen den Interventionen und dem Lernerfolg liegt bei $r=0,58$.¹¹¹ Zu einem ähnlichen Ergebnis kam ebenfalls die neuere Metaanalyse von Dignath et al.¹¹²

Der Zusammenhang zwischen metakognitivem Wissen (Personen-, Aufgaben- und Strategiewissen) und Lernleistung wurde in der Längsschnittstudie von Neuenhaus (2011) im Bereich Lesen und im Fach Englisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass metakognitives Wissen prädiktiv für später gemessene Leistungen ist und umgekehrt, dass hohe Leistungen prädiktiv für später gemessenes metakognitives Wissen sind.¹¹³ Auch wenn diese Studie sich nur auf das Lesen und auf Leistungen im Fach Englisch bezieht wird deutlich, dass Leistungen und metakognitive Fähigkeiten in enger Wechselwirkung stehen.

Die meisten Einzelstudien, darunter auch die von Neuenhaus, untersuchen den Einfluss von Metakognition bei bestimmten Tätigkeiten, wie z. B. beim Lesen oder Rechnen. Die gewonnenen Daten sollten daher mit Vorsicht behandelt werden, da die Funktion von Metakognition beim Erlernen musikalischer Inhalte von ihrer Funktion bei anderen kognitiven Aktivitäten abweichen kann. Für diese Arbeit konnten jedoch keine Studien gefunden werden, die Metakognition beim musikali-

109 Vgl. Hasselhorn; Labuhn (2008): S. 30

110 Schneider (1985) zitiert nach Hasselhorn; Labuhn (2008): S. 30

111 Hattie (1996) zitiert nach: Büttner; Dignath; Otto (2008): S. 59

112 Vgl. Büttner; Dignath; Otto (2008): S. 59

113 Vgl. Neuenhaus, Nora (2011): S. 145

schen Lernen untersucht, geschweige denn beim schulpraktischen Klavierspiel im Speziellen.

4.5 Selbstreguliertes, -gesteuertes Lernen

Da die Konzepte *Metakognition* und *selbstreguliertes Lernen* inhaltlich eine sehr große Nähe aufweisen, soll hier auch auf Letzteres näher eingegangen werden. Allerdings existiert zum selbstregulierten Lernen keine einheitliche Terminologie.¹¹⁴ So stehen Formulierungen wie „selbstverantwortliches, selbstreguliertes, selbstständiges, selbstbestimmtes, oder selbstorganisiertes Lernen“ mit unterschiedliche Schwerpunktsetzungen parallel nebeneinander, was den wissenschaftlichen Diskurs erschwert.¹¹⁵

Häufig zitiert wird die Definition von Weinert aus dem Jahr 1982. Ihm nach kann selbstgesteuertes Lernen als ein Prozess definiert werden, bei dem der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“¹¹⁶ Beim selbstgesteuerten Lernen geht die Gestaltung des Lernprozesses vom Lernenden selbst aus, während beim fremdgesteuerten Lernen externe Einflüsse von Lehrkräften oder Instruktionsmedien den Lernprozess größtenteils vorgeben.¹¹⁷ Allerdings kann Lernen nie vollkommen autonom oder vollkommen fremdgesteuert stattfinden, sondern bewegt sich stets zwischen diesen Extremen. Selbst bei stark fremdgesteuerten Lernformaten wie beispielsweise beim Frontalunterricht unterliegen die kognitiven Aktivitäten der Lernenden zu einem gewissen Teil der Selbststeuerung. Ebenso ist das selbstgesteuerte Lernen nie in Reinform zu finden, da bereits die Charakteristik des Lerngegenstandes als ein externer Einfluss auf den Lernprozess verstanden werden kann.¹¹⁸ Von selbstgesteuertem Lernen wird also gesprochen, wenn ein hoher Anteil an eigenverantwortlichen Elementen in den Lernaufgaben enthalten ist.

Der enge Zusammenhang zwischen Metakognition und selbstgesteuertem Lernen, wird in vielen Modellen in der Literatur deutlich. Metakognitive Kompetenzen gelten als integraler Bestandteil bzw. als Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens.¹¹⁹ So muss der Lernende das eigene Lernverhalten bewusst wahrnehmen, individuelle Stärken und Schwächen kennen, Aufgaben und ihre Anforderungen verstehen, (Lern-)Strategien beherrschen und anwenden können, sowie den eigenen Lernprozess planen, überwachen und regulieren, damit von selbstgesteuertem Lernen gesprochen werden kann. Sind metakognitive Kompetenzen nicht ausreichend ausgeprägt, läuft der Lernende bei Lernaufgaben mit hohem Anteil an Autonomie Gefahr, die eigenen Ressourcen des Lernens ineffizient zu nutzen (Zeit, Konzentration, Motivation).

114 Vgl. Weinert (1982): S. 99 ; Konrad (2008): S. 15 ; Straka (2005): S. 3 ; Pätzold & Lang (2004): S. 3 zitiert nach: Krille (2014): S. 13

115 Krille (2014): S. 13

116 Weinert (1982): S. 102 zitiert nach Armbrorst-Weihs; Böckelmann; Halbeis (2017): S. 9

117 Vgl. Konrad; Traub (2018): S. 5

118 Vgl. Konrad; Traub (2018): S. 5

119 Vgl. Hasselhorn; Labuhn (2008): S. 32

Die Modelle von Zimmermann & Campillo (2003), Schmitz (2001)¹²⁰ sowie das von Schiefele & Pekrun (1996)¹²¹ beschreiben selbstgesteuerte Lernprozesse mithilfe von drei Phasen. Auch wenn sich die Terminologie je nach Modell unterscheidet, liegt ihnen der gleiche Ansatz zugrunde. Zu Beginn des Lernprozesses steht die Planungs-, Vorbereitungs- bzw. präaktionale Phase. Der/die Lernende analysiert die gestellte Aufgabe, stellt Ziele auf und entwickelt anhand dessen eine Strategie zur Erreichung dieser Ziele sowie eine individuelle Lernintention (Volition). Die Lernmotivation spielt bei der Planung eine zentrale Rolle. In dieser Phase sind bereits metakognitives Personen-, Aufgaben-, und Strategiewissen sowie metakognitive Planungskompetenzen gefragt. Die zweite Phase ist je nach Modell die Durchführungs-, Handlungs- bzw. aktionale Phase, in der die eigentliche Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe stattfindet. In dieser Phase muss der/die Lernende die selbst gesteckten Ziele trotz auftretender Schwierigkeiten gewissenhaft verfolgen und die Aufmerksamkeit aufrecht halten.¹²² Währenddessen muss der Lernprozess metakognitiv überwacht und reguliert werden und die gewählte Strategien ggf. an die Lernsituation angepasst werden. Die dritte und letzte Phase bildet die Bewertungs-, Selbstreflexions- bzw. postaktionale Phase, in der der/die Lernende die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen vergleicht, bewertet und eine Kausalattribution vornimmt. Je nach Ergebnis kann der Lernprozess als abgeschlossen bewertet werden oder die nächste Planungsphase anstoßen. In dem Modell von Schiefele & Pekrun (1996) werden darüber hinaus noch externen Einflüsse auf den Lernprozess sowie die Bedeutung metakognitiver Schritte berücksichtigt.

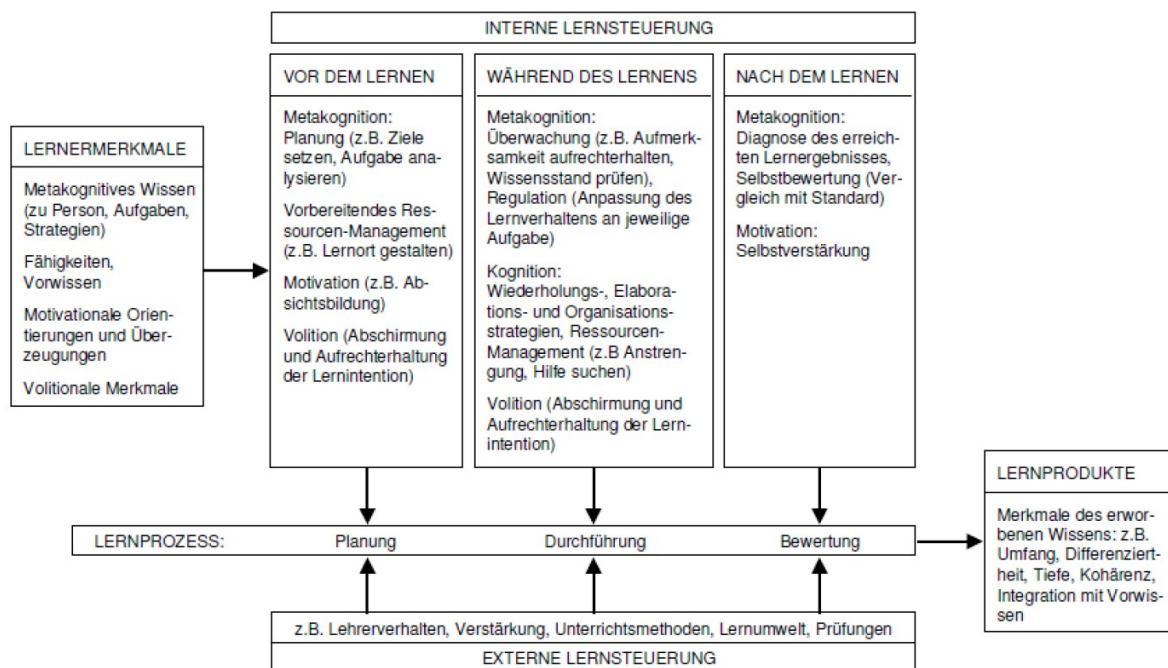


Abbildung 30: Integriertes Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens nach Schiefele; Pekrun (1996): S. 271 zitiert nach Krille (2014): S. 17

120 Zimmermann; Campillo (2003) ; Schmitz (2001) zitiert nach Hasselhorn; Labuhn (2008): S. 33

121 Schiefele; Pekrun (1996) zitiert nach Krille (2014): S. 16

122 Vgl. Hasselhorn; Labuhn (2008): S. 34

Auch wenn Selbstkonzepte in den Modellen nicht explizit erwähnt werden, zeigen sie dennoch ihren Einfluss auf das metakognitive Personenwissen des Lernenden. Problematisch ist jedoch, dass Selbstkonzepte nur selten die tatsächlichen Fähigkeiten widerspiegeln, da die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen stets einem gewissen Fehler unterliegt.¹²³ Jede/r Lernende neigt in unterschiedlichem Maße dazu, sich selbst zu über- oder unterschätzen. Ein negatives Selbstkonzept kann zu einer geringeren Motivation und zu einer ängstlichen bzw. misserfolgserwartenden Lernhaltung führen, was insbesondere bei Lernaufgaben mit hohem Maß an Selbststeuerung problematisch werden kann.

4.6 Selbstreguliertes, -gesteuertes Lernen im schulpraktischen Klavierspiel

Der Anteil selbstgesteuerten Lernens im Unterricht für schulpraktisches Klavierspiel ist je nach Hochschule und Dozent*in unterschiedlich. Die Möglichkeiten, den eigenen Lernintentionen und Interessen nachzugehen, variieren teilweise stark. So gewähren die Lehrenden den Studierenden unterschiedlich große Freiräume bei der Wahl der Stücke/Lieder. Auch die Gestaltung des Übe-Prozesses ist je nach Unterrichtsgegenstand und nach Dozent*in mal mehr und mal weniger eigenverantwortlich. An dieser Stelle soll jedoch nicht darüber geurteilt werden, ob der Anteil an selbstgesteuertem Lernen im Unterricht für schulpraktisches Klavierspiel angemessen ist. Es sind didaktische Entscheidungen der Dozent*innen, die im besten Fall genau auf die Anforderungen des/der jeweiligen Studierenden ausgerichtet werden. Ich hörte unter den Studierenden sowohl Forderungen nach mehr Eigenverantwortlichkeit, als auch Forderungen nach mehr externer Steuerung durch die Lehrkraft. Die Fähigkeit, Kompetenzen im schulpraktischen Klavierspiel eigenverantwortlich zu erwerben, ist ebenfalls individuell verschieden ausgeprägt.

Die Hauptintention hinter der Erstellung des Selbsteinschätzungsbogens besteht nicht darin, den Anteil des selbstgesteuerten Lernens im Unterricht für schulpraktisches Klavierspiel zu vergrößern, sondern den Kompetenzerwerb bzw. den Lernprozess zu unterstützen. Dies soll erreicht werden, indem metakognitive Mechanismen angestoßen und begleitet werden, um die Studierenden zu mehr Selbststeuerung beim Kompetenzerwerb zu befähigen. Der Bogen hilft den Studierenden, die eigenen Kompetenzniveaus einzuschätzen, und vermittelt einen Überblick über die wichtigsten Inhalte und Kompetenzen des Faches sowie deren Relevanz im Schulalltag. Er hat also eine aufklärende Funktion. Darüber hinaus fordert er die Studierenden auf, eigene Ziele für den weiteren Lernprozess aufzustellen, an denen sie ihren Lernweg im Verlauf der Auseinandersetzung ausrichten können. Man könnte jedoch auch argumentieren, dass der Bogen die Möglichkeiten zur Selbststeuerung eingrenzt, da die Festlegung von Kompetenzen als Ziele des Unterrichts gewisse Unterrichtsinhalte ausschließt.

Aus Gesprächen mit Kommilitonen wurde deutlich, dass negative Selbstkonzepte im schulpraktischen Klavierspiel unter den Studierenden verbreitet sind. Als Begründung hierfür wurden häufig

¹²³ Vgl. Martin (1999): S. 19

die soziale Bezugsnorm genannt. Viele Studierende neigen dazu, ihre eigenen Leistungen im schulpraktischen Klavierspiel mit denen ihrer Kommilitonen zu vergleichen. Die Selbsteinschätzung anhand konkreter Kriterien kann den Blick von der sozialen auf die kriterielle und individuelle Bezugsnorm lenken, wovon ein positiver Einfluss auf die Selbstkonzepte erwartet wird.

5. Selbsteinschätzungsbogen für den metakognitiv begleiteten Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel

Auf Grundlage der Auseinandersetzungen und der Umfrage in den vorangegangenen Kapiteln wird im Folgenden ein Selbsteinschätzungsbogen erstellt. Mit diesem sollen metakognitive Mechanismen beim Kompetenzerwerb sowie das selbstregulierte Lernen der Studierenden im schulpraktischen Klavierspiel angeregt, unterstützt und begleitet werden. Der Selbsteinschätzungsbogen ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

5.1 Aufbau und Funktionsweise des Selbsteinschätzungsbogens

Ursprünglich sollte dieser Bogen als ein Kompetenzraster gestaltet werden. Der Erstellung eines Kompetenzrasters erfordert jedoch klar differenzierte Kompetenzniveaus für alle Teilkompetenzen, was im Falle des schulpraktischen Klavierspiels kaum umsetzbar ist. So bleibt beispielsweise beim „Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre“ keine andere Möglichkeit, als die Aufzählung einzelner Inhalte, die jedoch nicht eindeutig einer Niveaustufe zugeordnet werden können. Die hier gewählte Methode zur Selbsteinschätzung ist daher eine an die Anforderungen der Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels angepasste Form des Kompetenzrasters.

Kompetenzraster sind einfache pädagogische Instrumente zur Förderung kompetenzorientiertem, individualisiertem und selbstgesteuertem Lernens.¹²⁴ Sie können in allen Schulformen einschließlich Berufsschulen und Hochschulen bzw. Universitäten eingesetzt werden.¹²⁵ Kompetenzraster werden in tabellarischer Form dargestellt. In der Vertikalen sind alle Teilbereiche /-kompetenzen des Faches untereinander aufgelistet. Die Gesamtheit all dieser Teilkompetenzen wird auch als Kompetenzstrukturmodell bezeichnet.¹²⁶ Für den hier erstellten Selbsteinschätzungsbogen für schulpraktisches Klavierspiel werden die im Kapitel 2.5 zusammengefassten Teilkompetenzen herangezogen, welche auch die Grundlage der Befragung im Kapitel 3 bildeten. Die in der Umfrage erfassten Mittelwerte zur Relevanz der einzelnen Teilkompetenzen wurden in einer Spalte des Selbsteinschätzungsbogens integriert, auf zwei Nachkommastellen gerundet und können bei der Erstellung von individualisierten Lernzielen herangezogen werden. Die Reihenfolge der Teilkompetenzen wurde pragmatisch angepasst. So wurde eine Kompromisslösung zwischen inhaltlicher Nachvollziehbarkeit und fortlaufend absteigender Relevanz gewählt. Die Teilkompetenz „Auditives Erfassen und Spielen nach Gehör (allgemein)“ wurde nicht in den Bogen integriert, da diese bereits in das melodische, harmonische und rhythmische Hören und Spielen unterteilt wurde. Auch das „Spielen nach alten Schlüsseln und transponierte Instrumente“ wurden nicht in den Bogen integriert, da

124 Krille (2014): S. 1 ; Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 20 ; Vgl. Bauer; Glüe; Jankofsky; Rücker (2007): S. 11

125 Vgl. Krille (2014): S. 3

126 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 13

dieser Aspekt bereits beim „Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren“ repräsentiert ist.

In Kompetenzrastern werden auf der Horizontalen für jede Teilkompetenz unterschiedliche Niveaustufen von „Novize“ bis „Experte“ formuliert.¹²⁷ Die Anzahl der unterschiedlichen Niveaustufen liegt dabei im Ermessen des Erstellers und hängt von dem gewählten Kompetenzstrukturmodell ab. Da die klare und differenzierte Formulierung der Niveaustufen für einige Kompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels nicht sinnvoll möglich ist, wurde hier auf die Selbstbeurteilung mittels einer fünf - stufigen Bewertungsskala gesetzt. Dessen Extrempunkte sind 1 = niedriges Kompetenzniveau und 5 = hohes Kompetenzniveau.

Bei der Erstellung der Niveaustufen eines Kompetenzrasters werden zunächst Kriterien und Parameter gesammelt, die für das zu erreichende Verhalten zentral sind bzw. an denen das erreichte Kompetenzniveau gemessen werden kann. Im nächsten Schritt werden die höchsten und niedrigsten Kompetenzniveaus definiert, gefolgt von den Zwischenstufen.¹²⁸ Bei dem hier erstellten Selbsteinschätzungsbogen wurden die gewählten Kriterien in einer eigenen Spalte aufgeführt, ohne diese weiter in unterschiedliche Niveaus zu differenzieren. Die Auswahl geeigneter Kriterien stellt je nach Teilkompetenz eine Herausforderung dar. Manche Kompetenzen lassen sich aufgrund einer kaum zu überblickenden Vielfalt an Kriterien kaum eingrenzen, wie beispielsweise bei den „pädagogischen Kompetenzen in Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel“. Bei anderen Teilkompetenzen hingegen, wie beispielsweise beim „Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre“, sind neben der Komplexität der Harmonien und stilistischen Besonderheiten unterschiedlicher Epochen und Gattungen kaum weitere Kriterien zu finden, ohne dabei in eine kleingliedrige Nennung von konkreten Inhalten abzudriften. Bei den Kriterien wurden auch mehrfach Formulierungen wie „Komplexität der [...]“ oder „flüssiges Spiel“ genutzt. Am Beispiel des „Spielens nach Akkordsymbolen“ wird deutlich, dass die Komplexität der notierten Akkorde und die Flüssigkeit des Spielens wichtige Anhaltspunkte für das erreichte Kompetenzniveau sind. Auch hier ist die Differenzierung in eindeutige Kompetenzniveaus schwierig. Die ausgewählten Kriterien zur Selbstbeurteilung basieren vor allem auf Erfahrungswissen und wurden nicht empirisch geprüft, was aufgrund der fehlenden Standards zum schulpraktischen Klavierspiel legitim ist und keine Alternative eröffnet.¹²⁹

Im Unterricht kann dieser am Kompetenzraster orientierte Selbsteinschätzungsbogen auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden. Im Zentrum steht die Erfassung des Lernstandes durch Selbsteinschätzung der Lernenden und die selbstbestimmte Erstellung von Lernzielen. Dafür markieren die Lernenden für jede Teilkompetenz (Zeile) ihr bereits erreichtes Kompetenzniveau und ihr angestrebtes Kompetenzniveau, welches sie in der nächsten Auseinandersetzung mit Arbeitsmaterial und Lernaufgaben erreichen möchten. Aus der Darstellung unterschiedlicher Teilkompetenzen mit dazugehörigen Beurteilungskriterien ist jedoch nicht zwangsläufig eine Lernschrittfolge abzulei-

127 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 20

128 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 28 f.

129 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 13

ten.¹³⁰ Daher werden Kompetenzraster oft gemeinsam mit Checklisten und weiterem Aufgabenmaterial ergänzt, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreitet. Die Wahl der Lerninhalte soll weiterhin durch Studierende und Dozierende im Unterricht getroffen werden. Eine Anleitung zum Umgang mit dem Selbsteinschätzungsbogen ist auf der ersten Seite des Bogens zu finden.

5.2 Was kann der Selbsteinschätzungsbogen leisten?

Die zwei Hauptfunktionen des Selbsteinschätzungsbogens sind die Erfassung der Lernausgangslage (Ist-Zustand) und die Entwicklung von individualisierten Lernzielen (Soll-Zustand).¹³¹ Die Darstellung der Kompetenzen mit dazugehörigen Bewertungskriterien vermittelt metakognitives Aufgabenwissen, da Informationen über die noch zu lernenden Inhalte und Fähigkeiten abgebildet werden. Diese angepasste Form des Kompetenzrasters hilft also bei der Orientierung und beim Überblicken der Anforderungen des Faches und schafft transparente Leistungserwartungen.¹³² Der Selbsteinschätzungsbogen stärkt außerdem den Fokus auf die individuelle und kriterielle Bezugsnorm bei der Selbst- und Fremdeinschätzung. Des weiteren kann metakognitives Personenwissen aufgebaut werden, indem die Lernenden ihre eigenen Fähigkeiten kriteriengeleitet einschätzen und Defizite bzw. Entwicklungspotential offenlegen. Zu sehen, welche Fähigkeiten die Lernenden bereits erlernt haben, stärkt das Selbstkonzept und spornt zur weiteren Auseinandersetzung an.¹³³ Auf der Grundlage des Lernstandes können individualisierte Lernziele aufgestellt und die exekutiven metakognitiven Fähigkeiten des Planens und Regulierens unterstützt werden.¹³⁴ Während der Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben bzw. beim Üben kann der Selbsteinschätzungsbogen als Referenzmaßstab dienen und das Pendeln zwischen den Ebenen der Regulierung und des Lernens unterstützen. Am Ende eines Lernprozesses kann der Bogen wieder zur Reflexion und Zielüberprüfung eingesetzt werden und die nächste Auseinandersetzung anstoßen und selbstregulierende Prozesse unterstützen.¹³⁵ Kompetenzraster gehen also mit den zyklischen Vorstellungen von Metakognition und selbstreguliertem Lernen Hand in Hand.

Der Selbsteinschätzungsbogen für schulpraktisches Klavierspiel kann außerdem, über die Nutzung als Lerninstrument hinaus, als Lehrinstrument von Lehrkräften eingesetzt werden. So lässt er sich auch zur Fremdeinschätzung des Lernstands einsetzen.¹³⁶ Die Studierenden können ihre Selbstwahrnehmung mit der zweiten Perspektive abgleichen und gemeinsam mit der Lehrkraft die nächsten Lernziele definieren. Je stärker die Lehrperson jedoch die Arbeit mit dem Kompetenzraster lenkt, desto weniger selbstbestimmt arbeiten die Studierenden. Dies kann dazu führen, dass motivationale und volitionale unterstützende Effekte des Selbsteinschätzungsbogens ausbleiben.

130 Vgl. Krille (2014): S. 20

131 Vgl. Krille (2014): S. 3 ; Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 20

132 Vgl. Krille (2014): S. 18 ; Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): S. 20 ; Vgl. Bauer; Glüe; Jankofsky; Rücker (2007): S. 11 ; Vgl. Grabe; Grotklos; Lischewski; Markwerth (2006): S. 5

133 Vgl. Bauer; Glüe; Jankofsky; Rücker (2007): S. 12

134 Vgl. Krille (2014): S. 18

135 Vgl. Krille (2014): S. 3 und S. 18

136 Vgl. Krille (2014): S. 20

5.3 Kritische Betrachtung des Bogens

Auch wenn der Nutzen eines Selbsteinschätzungsbogens grundsätzlich hinterfragt werden kann, besitzt er das Potential, metakognitive Mechanismen beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel zu unterstützen. Er hilft Studierenden und Dozierenden die Vielzahl an Kompetenzen im Blick zu behalten und zielorientiert vorzugehen und unterstützt die Planung des Unterrichts und der Übe-Zeiten. Zudem erleichtert er die metakognitive Fähigkeit des regelmäßigen Pendelns zwischen dem Üben bzw. dem Lernen und der Kontrolle und Regulation. Durch die Zielüberprüfung werden Reflexionsprozesse angeregt und Selbstwirksamkeitserfahrungen unterstützt. Der Selbsteinschätzungsbogen unterstützt alle drei Phasen des selbstregulierten Lernens (Planung, Durchführung, Bewertung). Entscheidend für den Nutzen des Bogens ist jedoch, wie frequentiert er eingesetzt wird, wie oft er auf den aktuellen Lernstand aktualisiert wird, wie gut die Ziele zwischen Herausforderung und Erreichbarkeit definiert werden und wie häufig die Zielerreichung überprüft wird.

Um das Potential des Bogens voll auszuschöpfen, muss er zunächst in der Praxis erprobt und evaluiert werden. Derzeit handelt es sich also um einen Prototyp. In Folge eines umfassenden Praxistests könnten noch weitere Kriterien identifiziert und Verständnisprobleme aufgefunden werden. Die gewählte Methode des Bogens muss ebenfalls auf ihre Funktionalität überprüft werden, da mehrere Kriterien mittels einer Skala summiert bewertet werden. Ein potentiell Problem ist, dass die Studierenden am Ende des Semesters nicht mehr wirklich rekonstruieren können, wie die Kriterien bei der Selbstbeurteilung gewichtet wurden. Eine alternative Möglichkeit wäre, zu jedem Kriterium eine eigene Skala bereitzustellen. Dadurch wird der Selbsteinschätzungsbogen jedoch sehr umfangreich und ggf. unübersichtlich. Die Studierenden können alternativ zu jedem Kriterium eine Markierung auf der Skala in unterschiedlichen Farben vornehmen. Die Option zur differenzierteren Selbsteinschätzung wurde bereits in den Anweisungen zu dem Bogen eröffnet.

Ein zentrales Problem bei der Erstellung eines Selbsteinschätzungsbogens für schulpraktisches Klavierspiel war der enorme Umfang der zu erlernenden Kompetenzen, der ein gewisses Ohnmachtsgefühl bei den Studierenden auslösen kann. Fortschritte werden nur langsam spürbar und beschränken sich meist auf eine oder wenige Kompetenzen. Es kann der fälschliche Eindruck entstehen, keine Fortschritte zu machen, wenn die Art des Fortschritts vom dem Bogen nicht abgebildet wird. Zudem ist die Liste der Teilkompetenzen mit dazugehörigen Kriterien zur Selbstbeurteilung nicht empirisch geprüft und beinhaltet möglicherweise Lücken, die erst durch einem umfassenden Praxistest sichtbar werden können.

Außerdem unterliegen Selbsteinschätzungen immer einem gewissen Fehler, da niemand sich selbst und die eigenen Fähigkeiten neutral und unverzerrt wahrnehmen kann.¹³⁷ Das Selbstkonzept und die Kausalattributionen des Individuums beeinflussen die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Defizite maßgeblich. Durch die zusätzliche Fremdeinschätzung durch eine Lehrkraft können

¹³⁷ Vgl. Martin (1999): S. 19

die Selbstwahrnehmungen abgeglichen und mögliche Verzerrungen offengelegt werden. Zudem wäre es denkbar, in einem zweiten Teil des Bogens Selbstkonzepte und Kausalattributionen zu erfassen, um eine regelmäßige Reflexion dieser anzuleiten und die individuelle Bezugsnorm weiter zu betonen.

Bei Kriterien mit Formulierungen wie „Komplexität der [...]“ sind Messfehler kaum zu vermeiden. Es liegt im Ermessens des Lernenden, welche Komplexität er welcher Stufe auf der Skala zuordnet. Wie bereits erwähnt, lassen sich die Kriterien jedoch nicht weiter nach Niveaustufen differenzieren. Diese potentiellen Messfehler müssen also bei der Arbeit mit dem Selbsteinschätzungsbogen stets berücksichtigt werden. Es ist jedoch nicht das Ziel, den Lernstand zweifelsfrei zu diagnostizieren, sondern metakognitive Mechanismen bei den Lernenden anzuregen bzw. zu unterstützen, um das Potential dessen für sie nutzbar zu machen.

Des weiteren lässt sich der Nutzen des Selbsteinschätzungsbogens zur Förderung des selbstgesteuerten Lernen hinterfragen, da die übergeordneten Lernziele bereits festgeschrieben sind.¹³⁸ Es besteht also keine vollständige Entscheidungsfreiheit darüber, welche Kompetenzen erlernt werden. Auch die Wahl der Lernaufgaben erfolgt weiterhin in Absprache der Dozierenden und der Studierenden. Für eine zukünftige Auseinandersetzung wäre es denkbar, den Selbsteinschätzungsbogen durch eine Checkliste zu ergänzen, in der konkrete Inhalte und Aufgaben für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden.

Zu guter Letzt soll noch einmal auf ein Ergebnis der Umfrage verwiesen werden. Die Teilnehmenden der Umfrage haben der regelmäßigen Selbstreflexion mittels Selbsteinschätzungsbögen mit einem Mittelwert von 2,41509 einen vergleichsweise geringeren Nutzen zugesprochen. Ob diese Einschätzung die Realität widerspiegelt, kann jedoch ebenfalls erst durch einen umfangreichen Praxistest bestätigt oder falsifiziert werden.

138 Vgl. Krille (2014): S. 19

6. Zusammenfassung und Ausblick

Nach den Auseinandersetzungen der vorherigen Kapitel können nun die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst werden.

Im ersten Teil wurde der Begriff des schulpraktischen Klavierspiels präzisiert. Dabei zeigte sich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen im deutschsprachigen Raum für dieses Fach existiert, die auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zurückzuführen sind. In Reaktion auf die Begriffsvielfalt hat Sebastian Herbst in seiner Arbeit den zusammenfassenden Begriff „künstlerisch-pädagogischer Instrumentalspiel“ vorgeschlagen.¹³⁹ Die Forschung im Bereich des schulpraktischen Klavierspiels ist derzeit nur wenig entwickelt. Nennenswerte Versuche einer Standardisierung sind im deutschsprachigen Raum noch nicht zu finden. Im Kapitel 2.4 wurde schließlich ein Kompetenzstrukturmodell aufbauend auf der Vorarbeit von Sebastian Herbst (2023) entwickelt. Dies ist mit dem Anspruch der Vollständigkeit und der inhaltlichen Nachvollziehbarkeit bei möglichst geringen Überschneidungen der Kompetenzbereiche entstanden. Dies erwies sich als Herausforderung, da die Einsatzmöglichkeiten des schulpraktischen Klavierspiels im schulischen Musikunterricht scheinbar grenzenlos sind und die einzelnen Teilkompetenzen in enger Wechselwirkung zueinander stehen.

In der Umfrage im Kapitel 3 wurden Meinungsbilder bzgl. der Relevanz dieser einzelnen Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels erfasst. Dabei zeigte sich, dass dem Spielen nach Akkordsymbolen die höchste Relevanz für den schulischen Klaviereinsatz zugeschrieben wird, gefolgt von pädagogischen Kompetenzen in Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel, spieltechnischen Fähigkeiten und Fähigkeiten im Ensemble- und Begleitspiel. Erwartungsgemäß werden dem Blattspiel nach Generalbass, dem Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren sowie der freien Improvisation untergeordnete Rollen zuteil. Die Ergebnisse der Befragung im Kapitel 3 sind jedoch mit Vorsicht zu behandeln, da die geringe Teilnehmendenzahl nur eine geschränkte Repräsentativität und Reliabilität zulässt. Außerdem spiegeln die Ergebnisse lediglich Meinungsbilder wider. Eine detaillierte Untersuchung des Klaviereinsatzes im schulischen Musikunterricht wäre eine weiterführende Forschungsaufgabe.

Da das Ziel der Arbeit die Entwicklung eines Selbsteinschätzungsbogens ist, der metakognitive und selbstregulierende Mechanismen der Studierenden beim Kompetenzerwerb unterstützt und begleitet, wurde im Kapitel 4 ein theoretischer Exkurs vorgenommen. Untersucht wurden Konzepte und Modelle der Metakognition und des selbstregulierten Lernens und deren Rolle beim Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel.

Auf den Vorarbeiten in den Kapiteln 2, 3 und 4 aufbauend, wurde im Kapitel 5 schließlich ein Selbsteinschätzungsbogen für schulpraktisches Klavierspiel entwickelt. Das Fundament dessen bilden das Kompetenzstrukturmodell aus Kapitel 2.4 und die Ergebnisse der Befragung im Kapitel 3.3.

¹³⁹ Herbst (2023): S. 32

Die Methodik des Bogens orientiert sich am Kompetenzraster und ist an die Anforderungen des Kompetenzstrukturmodells angepasst. Grund dafür ist, dass einige Teilkompetenzen des schulpraktischen Klavierspiels keine eindeutigen Bewertungskriterien bieten, die in klar unterscheidbare Kompetenzniveaus differenziert werden können. Stattdessen wurde die Selbstbeurteilung mittels einer 5-stufigen Bewertungsskala mit Nennung jeweiliger Bewertungskriterien umgesetzt. Die Skala ist mit den Extrempunkte 1 = niedriges Kompetenzniveau und 5 = hohes Kompetenzniveau beschriftet. Über die Selbsteinschätzung hinaus können die Studierenden individualisierte Lernziele aufstellen, den eigenen Lernprozess überwachen und die Erreichung der eigenen Lernziele reflektieren und darauf aufbauend neue Lernziele aufstellen. Der Bogen geht mit den zyklischen Vorstellungen von Metakognition und selbstreguliertem Lernen Hand in Hand. Wichtig zu erwähnen ist jedoch, dass der Bogen bisher nur als Prototyp bezeichnet werden kann, da ein umfassender Praxistest noch aussteht, um dessen Funktionalität zu bestätigen und zu steigern. Eine Möglichkeit für die Weiterarbeit wäre auch der Einbezug des schulpraktischen Gitarrenspiels. Hierfür müsste u. a. das Kompetenzstrukturmodell des Selbsteinschätzungsbogens angepasst werden. Der Bogen selbst ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Damit kann also die Beantwortung aller gestellten Forschungsfragen und die Erreichung des Hauptzieles dieser Arbeit bestätigt werden.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema schulpraktisches Klavierspiel hat gezeigt, dass vielerlei Potentiale in der Musiklehrkräftebildung noch nicht ausgeschöpft werden. So wäre beispielsweise eine engere Verbindung des schulpraktischen Klavierspiels mit Tonsatz und Gehörbildung denkbar. Im schulpraktischen Klavierspiel erhalten die musiktheoretischen Inhalte eine praktische Relevanz bzw. ein Anwendungsfeld. Diese praxisorientierte Herangehensweise bietet alternative Lernwege für den Kompetenzerwerb beider Fachbereiche. Auch die Fächer Chor-, Ensembleleitung und Gesang könnten von einer Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel profitieren. Der hier erstellte Selbsteinschätzungsbogen stellt jedoch eine leicht zu implementierende Möglichkeit dar, den Kompetenzerwerb der Studierenden im schulpraktischen Klavierspiel zu unterstützen und zu begleiten. Für die zukünftige Weiterentwicklung der Lehre im schulpraktischen Klavierspiel wäre eine Standardisierung wünschenswert. Ein möglicher Impuls für diese Entwicklung könnte beispielsweise von der AG schulpraktisches Klavierspiel ausgehen, in der bereits Dozierende vieler Hochschulen eine Mitgliedschaft besitzen.

7. Literatur

- Armbrorst-Weihs, Kerstin; Böckelmann, Christine; Halbeis, Wolfgang (2017): Selbstbestimmt Lernen – Selbstlernarrangements gestalten – Innovationen für Studiengänge und Lernveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit. Münster, New York: Waxmann. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15660/pdf/Armbrorst-Weihs_Boeckelmann_Halbeis_2017_Selbstbestimmt_lernen.pdf [letzter Zugriff: 21.02.2025].
- Bannert, Maria (1999): Ergebnispräsentation. In: Wosnitza, M.; Jäger, R.S. (1999): Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie? 2. vollst. überarb. Aufl., Forschung, Statistik & Methoden Bd. 1. Landau: Verlag empirische Pädagogik. S: 223 - 261.
- Bauer, Christiane; Glüe, Jürgen; Jankofsky, Bernd; Rücke, Brigitte (2007): Kompetenzraster im Mathematikunterricht der Grundschule. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Begleit_heft_Kompetenzraster.pdf [letzter Zugriff: 12.03.2025].
- Bialek, Walter (2012): Schulpraktisches Klavierspiel – Bestandsaufnahme der Ausbildung in Niedersachsen – bundesweiter Stichprobenvergleich – Ausblick. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Blum, Reinhard (2019): Künstlerisch-pädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel. In: Blum, Reinhard; Steiner, Johannes (Hrsg.) (2019): Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik: Band 1. Münster: Waxmann Verlag.
- Büttner, Gerhard; Dignath, Charlotte; Otto, Barbara (2008): Förderung von selbstreguliertem Lernen und Metakognition. In: Fingerle, Michael; Ellinger, Stephan (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich – Orientierungshilfen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 53 – 66.
- Frank, Bernd (1999): Schulpraktisches Klavierspiel. In: Bäßler, Hans (1999): Toleranz – Dimensionen für den Musikunterricht – Kongressbericht 22. Bundesschulmusikwoche Potsdam 1998. Mainz: Schott. S. 123 – 136
- Frank, Bernd (2007): Klavierimprovisation – Liedbegleitung vom Choral bis zum Popsong. Band 1. Mainz: Schott.
- Gesellschaft für Musiktheorie: AG Klavierpraxis. online unter: <https://www.gmth.de/arbeitsgemeinschaften/klavierpraxis.aspx> [letzter Zugriff: 20.01.2025]
- Grabe, Leif-Erik; Grosklos, Ulf; Lischewski, Axel; Markwerth, Peter (2006): Handreichung Kompetenzraster. AG Kompetenzraster. Online unter: https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/daten-1/Handreichung_Kompetenzraster.pdf [letzter Zugriff: 12.03.2025].

- Hasselhorn, Markus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günther (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien – welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen? Tübingen: Narr. S. 35 – 63. online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2001/pdf/Hasselhorn_Marcus_Metakognition_und_Lernen_D_A.pdf [letzter Zugriff: 18.02.2025].
- Hasselhorn, Markus; Labuhn, Andju S. (2008): Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Markus: Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 28-37.
- Herbst, Sebastian (2023): Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht – Begriff, Kompetenzbereiche und Perspektiven eines künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. In: Üben & Musizieren.research, 3. S. 23–62. Online unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2023_herbst [letzter Zugriff: 20.01.2025].
- HMT-Rostock (2019): Prüfungsanforderungen für das Fach Schulpraktisches Klavierspiel /Gitarrenspiel. Online unter: https://www.hmt-rostock.de/storages/hmt-rostock/1_Studium/Studiengaenge/Lehramt_Musik/Abschlusspruefung_Schupra_Stand_Jan2019.pdf [letzter Zugriff: 07.05.2025].
- HMT-Rostock (2021): Studien- und Fachprüfungsordnung für das Fach- und Beifachstudium Musik der Lehrämter an Gymnasien, regionalen Schulen, Grundschulen und Sonderpädagogik sowie für das Basismodul Musikunterricht an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Online unter: https://www.hmt-rostock.de/storages/hmt-rostock/1_Studium/Rund_um_das_Studium/Studien-_und_Pruefungsordnungen/SFPO_Lehramt_Musik.2021.pdf [letzter Zugriff: 22. 01.2025].
- Kaiser, Ruth; Kaiser, Armin (2018): Die neue Didaktik – Metakognition als Schlüsselkonzept für Lehren und Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW-Ph), 162. online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16054/pdf/Kaiser_2018_Die_neue_Didaktik.pdf [letzter Zugriff: 19.02.2025].
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2018): Selbstgesteuertes Lernen. 6. überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krille, Frank (2014): Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern – Ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 26, S. 1 – 27. online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3223806> [letzter Zugriff: 21.02.2025].
- Lehmann, Günther (2022): Die effektive Befragung – Ein Ratgeber für die Datenerhebung in der beruflichen und wissenschaftlichen Arbeit. 3. überarb. und erw. Aufl., Tübingen: expert Verlag.

- Martin, Pierre-Yves (1999): Metakognition im Lernprozess – Bedeutung und Umsetzung im Primarschulunterricht. Zürich. Online unter: <https://pymagix.com/Dokumente/Metakognition%20im%20Lernprozess> [letzter Zugriff: 19.02.2025].
- Neuenhaus, Nora (2011): Metakognition und Leistung – Eine Längsschnittstudie in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe. Bamberg. Online unter: <https://d-nb.info/1018801340/34> [letzter Zugriff: 24.02.2025].
- Reusser, Kurt (2014): Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 325 – 339. online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13873/pdf/BZL_2014_3_325_339.pdf [letzter Zugriff: 27.03.2025].
- Seipel, Benjamin (2013): Das Klavier in der Schule – musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden. Köln: Verlag Dohr.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): Überfachliche Kompetenzen einschätzen und entwickeln – unterstützt durch Kompetenzraster. München, Online unter: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Berufliche_Schulen/Berufsschule/Material/HR_Ueberfachliche_Kompetenzen/HR_ueberfachliche_kompetenzen_2016.pdf [letzter Zugriff: 10.03.2025].
- Steiner, Johannes (2012): Klavierpraxis im Musikunterricht – Analyse zum Musizieren mit Schulklassen. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Steiner, Johannes (2021): Selbstbegleitetes Singen als zentrale künstlerische Praxis im Musikunterricht. In: Blum, Reinhard; Steiner Johannes (Hrsg.): Klavierpraxis und selbstbegleitetes Singen. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik: Band 3. Münster: Waxmann Verlag.
- Wagner, Robert (2018): Schulpraktisches Klavierspiel und inklusives Musizieren im schulischen Kontext. In: Bossen, Anja; Jank, Birgit (Hrsg.): Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration – Projektberichte und Studienmaterial. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. S. 139 ff.
- Wendt, Lisa (2021): Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften über metakognitive Schülerprozesse beim mathematischen Modellieren. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

8. Anhang

Selbsteinschätzungsbogen zum Kompetenzerwerb im schulpraktischen Klavierspiel

Was soll der Bogen erreichen?

Mit Hilfe dieses Selbsteinschätzungsbogens kannst du deinen Lernstand bzgl. einzelner Kompetenzen im schulpraktischen Klavierspiel einschätzen, dir eigene Ziele für deinen weiteren Kompetenzerwerb stecken und deinen Lernfortschritt reflektieren. Die unterschiedlichen Kompetenzbereiche sind vertikal angeordnet. Die Kriterien zur Selbstbeurteilung beschreiben die Anforderungen der Kompetenzbereiche genauer. Zu Informationszwecken sind in der Spalte „Relevanz auf einer Skala von 1 - 5“ die Ergebnisse einer Befragung abgebildet, in der Schulmusikstudierende, Dozierende für schulpraktisches Klavierspiel, Referendar*innen und praktizierende Musiklehrkräfte die Relevanz der einzelnen Teilkompetenzen für den schulischen Musikunterricht aus ihrer Sicht eingeschätzt haben. Die Extrempunkte sind 1 = nebensächlich und 5 = zentrale Wichtigkeit.

Wie arbeite ich mit dem Selbsteinschätzungsbogen?

1. **Erfassung des Lernstandes:** Markiere deinen Lernstand zu Beginn des Semesters zu jeder Teilkompetenz mithilfe der Bewertungsskala. Für eine differenziertere Selbsteinschätzung bzgl. der einzelnen Kriterien können unterschiedliche Farben verwendet werden.
2. **Zielsetzung:** Wähle zwischen 5 - 10 Teilkompetenzen aus, auf die du dich im nächsten Semester besonders fokussieren möchtest. Markiere dein angestrebtes Kompetenzniveau mit einem Pfeil in der Skala.
3. **Während des Semesters** kannst du jederzeit den Bogen zur kriteriengeleiteten Selbstreflexion heranziehen. Überlege z.B. welche Kompetenzen du gerade mit deinem Stück besonders förderst. Dies kann dabei helfen, Probleme beim Üben auszumachen.
4. **Am Ende des Semesters:** Wiederhole Schritt 1 mit einer neuen Farbe. Wo hast du dich besonders verbessert und wo weniger? Hast du deine Lernziele erreichen können? Welche Gründe hat mein Lernerfolg bzw. -misserfolg? Wie zufrieden bin ich mit meinem Lernstand, bzw. mit meinem Lernfortschritt? Halte die wichtigsten Punkte deiner Reflexion schriftlich fest. Auf Basis deiner Reflexion kannst du nun neue Lernziele festlegen (Schritt 2).

Kompetenzbereich	Relevanz auf einer Skala von 1 – 5	Kriterien für die Selbstbeurteilung	Bewertungsskala:
Spieltechnik			
Motorische Unabhängigkeit zwischen rechter und linker Hand und dem Gesang	4,46	- Grad der Automatisierung der Bewegungsabläufe - Komplexität des Gespieltem und Gesungenem	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Pädagogische Kompetenzen in Verbindung mit schulpraktischen Klavierspiel			
Chor- und Ensembleleitung während des Spielens	4,65	- Kommunikation mit den SuS über Sprache, Mimik und Gestik während des Spielens - Probenleitung ohne Unterbrechung des Spielens	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Didaktische Reduktion von Songs / Stücken	4,44	- Reduktion auf harmonischer, rhythmischer, melodischer Ebene - Maß der Spontanität bei der didaktischen Reduktion - Gespür für die Notwendigkeit von Reduktion	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Angewandte Musiktheorie			
Wissen im Bereich der Jazz-, Rock-, Pop-Harmonielehre	4,13	- Komplexität der Harmonien - Besonderheiten bei Harmonisierungen unterschiedlicher Stilistiken	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Wissen im Bereich der klassischen Harmonielehre	3,79	- Komplexität der Harmonien - stilistische Besonderheiten in den Harmonisierungen unterschiedlicher Epochen und Gattungen	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Sicherer Umgang mit Akkordumkehrungen und Stimmführung	4,00	- flüssiges Spiel mit allen Umkehrungen: Drei-, Vierklänge, verminderte & übermäßige Akkorde, Vorhalte, upper structures (bei Jazz, Rock, Pop) - flüssiger Lagenwechsel - Verbindung von Melodie mit Akkorden	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Ensemble- und Begleitspiel			
Begleiten von Solist*innen und musikalischen Gruppen	4,31	- musikalisches Einfühlungsvermögen bzgl. Tempo, Artikulation, Dynamik, Ausdruck, Spannungsverläufe, Stilistik	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Musikalisches Einfügen in ein Ensemble	4,24	- musikalisches Einfühlungsvermögen bzgl. Tempo, Artikulation, Dynamik, Ausdruck, Spannungsverläufe, Stilistik	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Repertoire an Begleitmodellen /-pattern			
Stilistische Breite	4,20	- Vielfalt an Begleitmodellen unterschiedlicher Stilistiken	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Stilistische Tiefe einzelner Stilistiken	2,69	- Vielfalt an Begleitmodellen innerhalb einzelner Stilistiken	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau
Fähigkeiten im Arrangement			
Entwicklung von Vor-, Zwischen- und Nachspielen	3,76	- Grad der Spontanität - Einbezug von melodischen, harmonischen und rhythmischen Elementen des Songs / Stückes	niedriges Kompetenzniveau hohes Kompetenzniveau

Transponieren und Modulieren	3,89	- Grad der Spontanität bei Transposition und Modulation - Transposition auf melodischer und harmonischer Ebene - harmonische Komplexität der Modulationen	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
(Re-)Harmonisieren von Melodien	3,74	- Grad der Spontanität bei der (Re-)Harmonisierung - harmonische Komplexität der (Re-)Harmonisierung - Berücksichtigung stilistischer Besonderheiten	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Auditives Erfassen von Songs / Stücken und Spielen nach Gehör			
Rhythmen hören und spielen	3,89	- Komplexität der Rhythmen - Berücksichtigung von Artikulation und Akzentuierungen - Übertragung auf das Klavier mittels Begleitpattern	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Harmonien hören und spielen	3,50	- Komplexität der Harmonien - wörtliche Reproduktion der Harmonien und pragmatische Reduktion	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Melodien hören und spielen	3,24	- Komplexität der Melodie (Ambitus, Tempo, Rhythmus, Sprünge innerhalb der Melodie, Chromatik)	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Blattspiel / Prima-Vista-Spiel			
Blattspiel nach Akkordsymbolen	4,65	- flüssiges Spiel ohne Unterbrechungen - Komplexität der notierten Akkorde - Umsetzung mittels Begleitpattern	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Blattspiel ausnotierter Klaviersätze	2,80	- flüssiges Spiel ohne Unterbrechungen - Komplexität des Klaviersatzes	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Blattspiel nach Generalbass	1,69	- flüssiges Spiel ohne Unterbrechungen - Komplexität des Generalbasses	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Chorsatz- und Partiturspiel			
Spielen von Chorsätzen	3,5	- Komplexität des Chorsatzes (Anzahl der Stimmen, homophon und polyphon) - flüssiges Spiel - benötigte Vorbereitungszeit	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Spielen von Bigband- und Orchesterpartituren	2,64	- Komplexität der Partitur (Umfang der Besetzung, homophon oder polyphon, Anzahl der transponierten Instrumente) - flüssiges Spiel - benötigte Vorbereitungszeit	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Freies Spiel / Improvisation			
Improvisation über vorgegebene Melodien, Rhythmen oder Harmonien	2,69	- Originalität - Sinnvoller Einbezug der vorgegebenen Elemente - musikalischer Ausdruck	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.
Freie Improvisation ohne Vorgaben	2,26	- Originalität - musikalischer Ausdruck - Vielfalt an Stimmungen, Charakteristiken und Stilistiken	A horizontal line with four vertical tick marks. The first tick mark is labeled 'niedriges Kompetenzniveau' and the fourth is labeled 'hohes Kompetenzniveau'.