

**SUBJEKTIVE THEORIEN VON MUSIKERINNEN UND
MUSIKERN ZUM ÜBEN.
EIN BEITRAG AN DER SCHNITTSTELLE VON
KOGNITIONSPSYCHOLOGIE, POPMUSIKFORSCHUNG
UND EMPIRISCHER MUSIKPÄDAGOGIK**

Nicola Bunte und Ingrid Scharlau

Einleitung

Üben ist eine notwendige Bedingung für jede Musikerin und jeden Musiker, um die eigenen musikpraktischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Das belegen zahlreiche Studien auf dem Gebiet der musikalischen Expertiseforschung (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993; Sloboda et al. 1996). Wie Musiker/innen aber ihr Üben gestalten, ist sehr verschieden und wirkt sich nach heutigem Wissen entscheidend auf den Übeerfolg, das heißt die musikalische Expertisierung aus. Der individuelle Ansatz, den ein Musiker verfolgt, wird als ein wichtiger Einflussfaktor auf den Übeprozess gesehen (Hallam 1997a). Studien aus dem verwandten Feld der Lernforschung belegen, dass das subjektive Verständnis von der Lernaufgabe die Strategiewahl beim Textverstehen und, darüber vermittelt, auch die Tiefe des Textverständnisses bei Schüler/inne/n beeinflusst (Marton/Säljö 1976a, 1976b). Erste Ergebnisse auf dem Gebiet der Übeforschung lassen vermuten, dass auch hier globale Übeorientierungen voneinander abgegrenzt werden können, die die Strategiewahl beim Üben beeinflussen (Hallam 1995b).

Der vorliegende Beitrag stellt erste Resultate aus einer Studie vor, die sich zum Ziel gesetzt hat, die unterschiedlichen individuellen Vorstellungen, die junge studierende Musikerinnen und Musiker unterschiedlicher Musikstile und Lernbiografien vom Üben besitzen, zu erfassen und zu systematisieren. Weiterhin wurde der Frage nachgegangen, ob sich die individuellen Sicht-

weisen als subjektive Theorien im Sinne des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988) rekonstruieren lassen. In der Auswertung konnten in allen Interviews theorieförmige Verknüpfungen identifiziert werden, sodass hier in Anlehnung an Groeben et al. (1988) tatsächlich von subjektiven Theorien gesprochen werden kann. Die rekonstruierten subjektiven Übetheorien weisen zudem eine unterschiedliche inhaltliche (Anzahl der angesprochenen Kategorien) und strukturelle (Anzahl der theorieförmigen Verknüpfungen) Komplexität auf. Inhaltlich wurden drei Typen voneinander abgegrenzt: *motorisch-technische Verengung*, *technik- und interpretationszentrierter Typ* und *kognitiv-kreative Fokussierung*.

Die gemeinsame Befragung sowohl von Musiker/inne/n ›klassischer‹ als auch populärer Musikstile im gleichen Forschungsdesign ist eine Besonderheit dieser Untersuchung. Diesem Vorgehen liegt die Vermutung zu Grunde, dass die verschiedenen informellen und formalen Kontexte des Erlernens von Musik sowie die divergierenden Anforderungen an eine musikalische Expertisierung auf den Gebieten ›klassischer‹ vs. populärer Musikstile¹ unterschiedliche Auffassungen vom Üben hervorrufen. Andererseits werden sich diese möglicherweise durch ein zunehmendes Angebot an formalisierten institutionalisierten Lernwegen im Bereich populärer Musikstile einander annähern. Vor diesem Hintergrund wollen wir im Folgenden auch der Frage nachgehen, ob sich die gefundenen Übetypen anhand der Musikrichtungen den Musikerinnen und Musikern (›klassische‹ vs. populäre Musikstile) zuordnen lassen.

Einbettung des Vorhabens in den Forschungsstand:

In Musikpsychologie und -pädagogik wird musikalische Entwicklung heute als ein interaktives Zusammenspiel von genetischen Veranlagungen und förderlichen Umweltfaktoren diskutiert (vgl. Oerter/Lehmann 2008: 89). Ein besonderes Interesse gilt dabei der Erforschung des Übens von Musiker/inne/n als eine notwendige Bedingung für musikalische Expertisierung. Mittlerweile gibt es einen breiten Fundus qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse im Bereich des instrumentalen Übens (z.B. Kaczmarek 2012; Gembris/Kraemer/Maas 1998; Mantel 1998; Jørgensen/Lehmann 1997). Die empirischen Untersuchungen lassen sich den Schwerpunkten der Erforschung

1 Die Einteilung der zahlreichen Musikrichtungen in ›klassische‹ und populäre stellt aus musikwissenschaftlicher Sicht eine uneindeutige Dichotomisierung dar, die wir an dieser Stelle zu verzeihen bitten.

des Zusammenhangs von Übemenge und Expertise, der Untersuchung qualitativer Unterschiede im individuellen Übeprozess und ihrer Einflüsse auf den Übererfolg sowie der Entdeckung moderierender Variablen im Übeprozess zuordnen (für einen Überblick siehe Jørgensen/Hallam: 2009; Lehmann 2005; Hallam 1997a).

Den Beginn einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Üben als Hauptdeterminante für die Entwicklung von Expertise im Sinne von ›deliberate practice‹, d.h. mit dem allein durchgeführten, zielgerichteten, methodisch angeleiteten Üben,² markieren die Studien mit studentischen und professionellen Pianist/innen und Geiger/innen von Ericsson et al. (1993). Diese und weitere Untersuchungen (z.B. Sloboda et al. 1996) belegen einen substantiellen Zusammenhang von akkumulierten Übestunden und musikalischem Expertisegrad. Andere empirische Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht nur die Summe der mit deliberate practice verbrachten Übestunden, sondern auch bestimmte qualitative Merkmale des Übens, die über das allgemeine Verständnis von deliberate practice hinausgehen, für den Übererfolg entscheidend sind (Hallam 1995a, 1995b, 1997b; Willimon/Valentine 2000; Duke 2009; McPherson 2005). Hallam (1997b) konnte in einer Interviewstudie mit insgesamt 77 Instrumentalist/inn/en (22 Expert/inn/en unterschiedlicher Orchesterinstrumente im Alter zwischen 22 und 60 Jahren sowie 55 Anfänger/inn/en und Fortgeschrittene des Geigenspiels im Alter zwischen sechs und 18 Jahren) einen Unterschied zwischen

2 Die wohl wichtigste und populärste Definition des Begriffs ›Üben‹ stammt aus der Expertiseforschung und ist die Grundlage fast aller Forschungen zum Einfluss der Menge des Übens auf die Expertisierung. Üben als ›deliberate practice‹ (zielgerichtetes Üben) bezieht sich auf das von Musiker/inne/n allein durchgeführte, aber methodisch angeleitete Üben. Dieses ist strukturiert, dient dem Ziel der Leistungsverbesserung, beinhaltet konkrete Ziele und Möglichkeiten der Rückmeldung, findet an der Grenze der Leistungsfähigkeit statt und geschieht damit unter großer Konzentration und Anstrengung (vgl. Ericsson/Lehmann 1999: 695). Zielgerichtetes Üben wird von anderen musikalischen Aktivitäten mittels der Unterscheidung in Üben, Arbeiten und Spielen abgegrenzt. ›Arbeiten‹ bezieht sich bei Ericsson et al. (1993) auf das Musikmachen, das dazu dient, von externen Quellen belohnt zu werden, etwa in Form von Bezahlung oder sozialer Anerkennung. Die Forscher gehen davon aus, dass das Subjekt zwar im Bereich der Arbeit die größtmögliche Leistung erbringt, dabei aber hauptsächlich auf der Stufe seiner bisherigen Fähigkeiten verweilt. ›Spielen‹ ist im Gegensatz zum zielgerichteten Üben allein auf Spaß ausgerichtet und findet in keiner strukturierten oder mit der Möglichkeit von Feedback ausgestatteten Situation statt. Betont wird besonders, dass das Üben keine inhärent Spaß bringende Tätigkeit ist und auf extrinsische Motivationsquellen angewiesen ist (Ericsson et al. 1993; Lehmann 2005). Die Abgrenzung von Üben als deliberate practice von Spielen und Arbeiten ist in der neueren (Forschungs-) Literatur zum Expertiseansatz erhalten geblieben (z.B. Lehmann 2005).

Anfänger/inn/en, Fortgeschrittenen und Expert/inn/en in der Nutzung kognitiver und metakognitiver Strategien beim Üben feststellen. Im Vergleich zu den Anfänger/inn/en waren bei den jugendlichen Fortgeschrittenen und den erwachsenen Expert/inn/en diese deutlich stärker ausgeprägt. Erstaunlicherweise unterscheiden sich bereits in den ersten drei Jahren des Instrumentalunterrichts die besten Musiker/innen von den schwächeren durch die Vielfalt und Musikalität der beim Üben genutzten Strategien und in ihren kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten (McPherson 2005).

Die Vielzahl an Untersuchungen zu qualitativen Unterschieden beim Üben bezieht sich nahezu gänzlich auf die Beobachtung, Erfragung und Analyse von Übeverhalten und -strategien. Im Zuge dieser sind eine Reihe von Strategietaxonomien für bestimmte Übesituationen (z.B. Gruson 1988; Hallam 1995a) sowie ein Inventar zur Erfassung von nicht Aufgaben bezogenen Übestrategien entstanden (Smith 2005). Die vorliegende Studie möchte einen anderen Weg einschlagen, indem sie die selbst- und fremdbezogenen Kognitionen der Musiker zum Üben in den Mittelpunkt stellt und das tatsächliche Übeverhalten zunächst unbeachtet lässt. Dieser Ansatz ist nicht gänzlich neu, sondern hat im Nachgang der kognitiven Wende in der Psychologie und der Entwicklung eines konstruktivistischen Lernverständnisses in der Pädagogik auch einigen Niederschlag in der musikpädagogischen und musikpsychologischen Forschung gefunden. In einer Hinwendung zum Subjekt und seiner Wahrnehmung von sich selbst und seiner Umwelt sowie in Ablehnung des behavioristischen Menschenbildes forderte schon Ribke (1987), das instrumentale Üben als eine Form des menschlichen Handelns zu verstehen. Er sieht das Endprodukt des Übens, das künstlerische Schaffen und die Phantasie, als ständiges »Wechselspiel zwischen Konzeption und Realisation, Aktion und Reflexion, planvoller Überlegung und spontaner Intuition« und dieses müsse von Beginn an mit den entscheidenden Stadien des Übens verknüpft werden. Damit wird die »harmonische Koordination und Ausbalancierung von kognitiven, emotionalen und sensomotorischen Vorgängen« zu einer grundlegenden Herausforderung und Problemstellung des Übens (Ribke 1987: 108f.).

Der Aufgabe, das Subjekt und seine Kognitionen in den Mittelpunkt der Erforschung des instrumentalen Übens zu stellen, hat sich Harnischmacher (1993) in seiner Dissertation gewidmet. In seinen Untersuchungen des instrumentalen Übens im Kontext von Aspekten der Persönlichkeit hat er sich dabei auf Motivations- und Volitionsprozesse und auf eine biografisch deskriptive Perspektive des Übens konzentriert. Um zu untersuchen, ob beim Üben personenbezogene Kognitionen auftreten, wurden 64 Musiker/innen gebeten, Assoziationen zum Üben in Form von Gegensatzpaaren aufzu-

schreiben. Mittels Inhaltsanalyse wurden vier personenbezogene Kategorien gebildet: Zielverfolgung, Emotionen, Erfolg und Körper. Hinzu kommen die Restkategorien: Musik, Zeit, Methode und Raum (Harnischmacher 1993). Neben der charakteristischen Verlaufskurve für Übezeiten in der Entwicklungsperspektive vom Kind bis zum Berufsmusiker hat Harnischmacher eine allgemeine Entwicklungstendenz von einem eher intuitiven Übeansatz in der Kindheit hin zu einem analytischen Üben festgestellt. Dieses Ergebnis ist mit dem oben beschriebenen von Hallam (1997b) konsistent und wird zumeist als Reifeprozess interpretiert. Die Ergebnisse von McPherson (2005) und Hallam (1995a) jedoch lassen Rückschlüsse auf zusätzliche inter-individuelle, vom Alter unabhängige Unterschiede in der Nutzung von Übstrategien zu.

Übestile oder Übeansätze, also die Frage, ob sich Übende in charakteristischer Weise voneinander unterscheiden und sich bestimmten Übetypen zuordnen lassen, ist bereits mehrfach in Anlehnung an Theorien aus dem verwandten Gebiet der Lernforschung untersucht worden (Hallam 1995a, 1997b; Cantwell/Millard 1994). Die Arbeit von Cantwell und Millard (1994) zeigt, wie die Ergebnisse der Lernforschung und in diesem Fall das mehrstufige Modell der Textverarbeitung nach Kirby (1991) auf die Situation des Erlernens eines neuen Musikstücks anhand von Notenmaterial übertragen werden können. In einer kleinen Stichprobe von sechs Musikschülerinnen der achten Klasse fanden Cantwell und Millard (1994) einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den in Anlehnung an Kirby (1991) ermittelten Strategien beim Erlernen des neuen Musikstücks und den in der Lernforschung von Marton und Säljö (1976a, 1976b) und Biggs (1987) herausgearbeiteten tiefen- und oberflächenorientierten Lernansätzen.

Ein tiefenorientierter Lerner zeigt sich darin, dass dieser den Sinn des Lernmaterials ergründen möchte. Bei einer Oberflächenorientierung hingegen wird das Lerninteresse auf die mechanische Reproduktion der Lerninhalte gerichtet. Die Studien von Marton und Säljö (1976a, 1976b) legen dar, dass Lernende zwar eine Präferenz für eine der beiden Orientierungen haben, diese kann jedoch durch die Aufgabenstellung beeinflusst werden. In der Studie von Cantwell und Millard (1994) begriffen die Musikerinnen mit tiefenorientiertem Lernansatz ihre Lernaufgabe eher als eine musikalische denn als eine technische und konnten vielfältige Strategien flexibel einsetzen. Das Erlernen des Musikstücks bei den oberflächenorientierten Lernern hingegen war durch eine streng algorithmische, klar strukturierte Aneignung des Notentextes gekennzeichnet, ihr Blick auf die einzelne Note, die Intervalle, die Cluster und Motive, selten auf längere Phrasen gerichtet. Die tiefenorientierten Musikerinnen wendeten ihre Aufmerksamkeit auf das aktive

Verstehen und Interpretieren musikalischer Phrasen, Ideen und Themen (vgl. Cantwell/Millard, 1994: 60f.).

Auf dem Gebiet der Lernforschung ist nicht nur der Zusammenhang zwischen globaler Lernorientierung und den angewendeten Strategien bekannt, sondern auch ihr Effekt auf die Lernergebnisse gezeigt worden (Marton/Säljö 1976a, 1976b). Auf der Grundlage der Ergebnisse von Cantwell und Millard (1994) kann vermutet werden, dass die zwei globalen Lernorientierungen mit den gewählten Übestrategien beim Erlernen eines neuen Musikstückes korrelieren. Hallam (1995b) geht in ihrer Studie noch einen Schritt weiter und formuliert in Anlehnung an Sloboda (1985) globale Orientierungen des Übens. Die 22 zu ihrem Übeverhalten beim Erlernen und Interpretieren eines neuen Stückes befragten professionellen Musiker/innen werden gemäß ihrer Interviewaussagen in die drei Kategorien einer ausschließlich technischen, einer ausschließlich musikalischen und einer beide Aspekte umfassenden Orientierung eingeordnet (Hallam 1995b). Bei einer musikalischen Orientierung zeigt sich im Interview, dass beim Üben die Analyse von Musik und die Aneignung von musikalischem Wissen statt das Erlernen von Technik im Vordergrund stehen. Eine technische Orientierung zeichnet sich durch die Betonung des Übens von Etüden und von technischen Aspekten aus. Bezeichnenderweise wurde auch in dieser Untersuchung ein struktureller Zusammenhang zwischen den erhobenen Übestrategien und den soeben beschriebenen globalen Orientierungen des Übens gefunden.



Abbildung 1: Wirkzusammenhänge zwischen subjektiven Vorstellungen vom Üben, Übeverhalten und Übeerfolg

Auf der Grundlage der hier vorgestellten Forschungsergebnisse ist eine sehr enge Verknüpfung zwischen den subjektiven Vorstellungen vom Üben und dem individuellen Übeverhalten sowie dem daraus resultierenden Erfolg zu vermuten. Aus diesem Grund erscheint eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den individuellen Vorstellungen vom Üben als besonders vielversprechend. Es geht dabei um die Fragen, was Musiker/innen unter Üben verstehen: Was gehört für den Einzelnen zum Üben dazu, wovon wird es abgegrenzt, was sind Ziele des Übens, was sind Einstellungen zum Üben und inwieweit werden diese unterschiedlichen Aspekte miteinander verknüpft? Damit lässt sich auch prüfen, inwieweit die subjektive Übetheorie des Ein-

zelen die von Ribke (1987) geforderte »harmonische Koordination und Ausbalancierung kognitiver, emotionaler und sensomotorischer Vorgänge« (ebd.:108) vorsieht. Diesen Fragen möchte das vorliegende Forschungsvorhaben mit Hilfe des Konstrukts der subjektiven Theorien in Anlehnung an das Forschungsprogramm Subjektive Theorien nachgehen. Die qualitative Erforschung individueller Auffassungen vom Üben, ihrer inneren Zusammenhänge und Brüche, bietet zudem die Möglichkeit, den in einigen Studien festgestellten quantitativen Zusammenhang informeller und formaler Übepraktiken (McPherson/Gabrielsson 1997; Sloboda et al. 1996)³ strukturell zu analysieren und Erklärungsansätze zu entwickeln. Gerade im Bereich des informellen Übens sehen einige Forscher zudem große Chancen zur Steigerung der Motivation zum Musizieren und zur Verbesserung der künstlerischen Weiterentwicklung von Musiker/inne/n (Green 2002; McPherson 1997; Kleinen 2000).

Eine Interviewstudie von Green (2002) zeigt im Bereich der populären Musikrichtungen, wie deutlich sich die Übe- und Lernpraktiken der Musiker/innen vom Üben als deliberate practice unterscheiden. Unter den informellen Lernpraktiken zeigen sich das Nachspielen von Musik, das Spielen nach Gehör und das Lernen im Kontext der Peergroup als die wichtigsten subjektiv wahrgenommenen Lernwege im popmusikalischen Bereich. Da in der Musikpsychologie nicht (mehr) von prinzipiell unterschiedlichen Lern- und Übeprozessen zur musikalischen Expertisierung in verschiedenen Musikstilen ausgegangen wird (Lehman/Sloboda/Woody 2007), ist vor dem Hintergrund der möglichen Diversität die gemeinsame Erfassung von subjektiven Übetheorien bei Musiker/inne/n »klassischer« und populärer Musikrichtungen besonders interessant.

3 Einen anderen Ansatz zur Abgrenzung des Übens von anderen musikbezogenen Aktivitäten bietet die Unterteilung in formale und informelle Praktiken des musikalischen Übens und Lernens. Unter formalen Übepraktiken versteht Green (2002) die institutionalisierten Formen des Musikunterrichts und des daraus erwachsenden angeleiteten Übens. Das Üben im Sinne der deliberate practice ist in dieser Dichotomie als formales Üben zu verstehen. Informelles Üben hingegen umfasst die bewussten und unbewussten Praktiken des musikalischen Lernens, die die Musiker/innen außerhalb der formellen Kontexte erleben. Hierzu zählen auch Erfahrungen der Enkulturation im musikalischen Umfeld zum Beispiel durch Musikhören und Lernen sowie durch Interaktion mit anderen Musiker/inne/n, die nicht als Lehrer/innen im formalen Sinne agieren. Auch der weite Bereich des autodidaktischen musikalischen Lernens wird unter informellen Übepraktiken subsummiert (Green 2002; Kleinen 2000).

Das Konstrukt ›Subjektive Theorien‹ als theoretischer Begriffsrahmen

In der vorliegenden Studie wird das Üben von Musikerinnen und Musikern als selbstregulierte und problemlösende Tätigkeit verstanden (vgl. McPherson/Zimmerman 2002; Nielsen 1997; Hallam 1995b) und muss als solche in der Kategorie des Handelns untersucht werden (vgl. Ribke 1987; Harnischmacher 1993). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) wurde in den 1970er Jahren von Groeben, Scheele, Schlee und Wahl im Rückgriff auf die Konzeption des ›man as scientist‹ von Kelly (1955) entwickelt und hat sich der Erforschung genau dieses Phänomens, des Handelns, gewidmet. Im Zentrum der Forschungsheuristik steht das epistemologische Subjektmodell, das dem Menschen eine grundsätzliche »Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit« zuschreibt (vgl. Groeben/Scheele 2010: 151).

Das FST wurde bereits als theoretische Rahmung für die Untersuchung subjektiver Sichtweisen in musikpädagogischen Forschungsprojekten verwendet. Beckers (2004) rekonstruierte die subjektiven Vorstellungen vom Musiklernen bei Erwachsenen mit Hilfe des Konstrukts der subjektiven Theorien (Groeben et al. 1988) und machte diese so für die pädagogische Praxis greifbar. Auch wenn die Arbeit von Beckers für die vorliegende inhaltlich wenige Anknüpfungspunkte bietet, da sie sich vornehmlich auf das Hören und Verstehen von Musik bezieht, ist jedoch zu erwähnen, dass Beckers eine Anwendung des FST in der musikpädagogischen Forschung für möglich und sinnvoll erachtet. Auch Niessen (2004) hat sich aus der Perspektive der Musikpädagogik mit dem Konstrukt ›Subjektive Theorien‹ beschäftigt. Sie prägt in ihrer Habilitationsschrift in Abgrenzung zum FST den Begriff der Individualkonzepte, der jedoch seinerseits aus der Definition des Konstrukts ›Subjektive Theorien‹ abgeleitet wurde (Niessen 2006). Ihre Ausführungen sind besonders für die Festlegungen des theoretischen Begriffsrahmens dieser Arbeit relevant. Niessen schreibt über den Begriff der subjektiven Theorien:

»Er umfasst das Nachdenken, die Setzungen, Wertungen, Erfahrungen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen, Überzeugungen und Forderungen, über die eine Person bezogen auf einen bestimmten Gegenstandsbereich verfügt. Der Begriff ›Theorie‹ akzentuiert dabei vor allem die Vorstellung, dass diese Elemente nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern zusammenwirken und eine relative Stabilität aufweisen« (Niessen 2004: 159).

Auf einem abstrakteren Niveau wird der Begriff der subjektiven Theorien gemäß dem Forschungsparadigma des FST in einer weiten und in einer engen Variante formuliert. Der weiten Definition folgend handelt es sich bei subjektiven Theorien um:

- »- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt« (Groeben et al. 1988: 19).

Inhalte subjektiver Theorien können demnach subjektive Konstrukte und Begriffe, subjektive Beschreibungen, subjektive Bewertungen sowie subjektive Wenn-Dann-Hypothesen, Erklärungshypothesen und Strategien sein. Die so verstandenen subjektiven Theorien gelten als relativ *stabil* und *handlungsleitend* (ebd.: 13).

Die enge Variante subjektiver Theorien fügt zwei definatorische Merkmale hinzu. Sie verlangt zusätzlich die Aktualisierbarkeit und Rekonstruierbarkeit subjektiver Theorien im Dialog-Konsens (kommunikative Validierung) sowie die Prüfung der Akzeptierbarkeit subjektiver Theorien als objektive Erkenntnis (explanative Validierung, Realitätsadäquanz) (vgl. Groeben/Scheele 2010: 152).

Da die hier vorgestellte qualitativ empirische Untersuchung ausschließlich die Erfassung subjektiver Theorien, nicht aber die Überprüfung der Umsetzung dieser im Handeln der Musiker/innen fokussiert, kann das letzte Kriterium der Realitätsadäquanz subjektiver Theorien nicht erfüllt werden. Ein Verfahren zur kommunikativen Validierung, in dem eine dialogische Rückmeldung der Interviewauswertung in Form einer schriftlichen Zusammenfassung der subjektiven Theorie erfolgte, wurde mit einigen Interviewpartner/innen erfolgreich erprobt. Somit kommt hier eine modifizierte Anwendung der weiten Definition subjektiver Theorien zum Tragen. Unter Rückgriff auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem FST aus Sicht der Musikpädagogik wird der Zusatz von Niessen (2004) über die bloße *Möglichkeit*, nicht aber die *Notwendigkeit* des Vorliegens der Funktionen Erklärung, Prognose und Technologie in die Begriffsdefinition übernommen.

Methoden: qualitativ-exploratives Vorgehen

Das qualitativ-explorative Forschungsdesign verfolgt das Ziel, möglichst offen zu erfassen, was die befragten Musiker/innen unter Üben verstehen. Im Einzelnen sollten die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie lassen sich die individuellen Vorstellungen vom Üben inhaltlich kategorisieren?
- Lassen sich die individuellen Vorstellungen als subjektive Theorien im Sinne von Groeben et al. (1988) auffassen?
- Gibt es erste Hinweise auf Übetypen und wenn ja, welche?

Insgesamt wurden neun studierende Musiker/innen unterschiedlicher Musikrichtungen, Instrumente (von Gitarre über Geige bis Gesang), Lernbiografien (autodidaktisch vs. Unterricht) und Studienfächer (Kulturwissenschaften, Musik im Lehramtsstudium, Konzertexamen) mit teilstandardisierten Leitfadeninterviews zu ihren subjektiven Vorstellungen vom Üben befragt. Die Interviews wurden bis auf zwei Ausnahmen in den Überäumlichkeiten der jeweiligen Hochschule des Interviewpartners durchgeführt und dauerten zwischen 40 Minuten und einer Stunde und 20 Minuten. Im Zentrum der Interviews stand die Frage: »Was verstehst du unter Üben?« Nachfragen der Interviewerin bezogen sich auf die möglichst offene Erfassung von Inhalten, Zielen und Kontexten des Übens.

Die Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgte anhand der zwei Kriterien »Musikrichtung« und »Lernbiografie«, da durch entsprechende Variation möglichst unterschiedliche Fälle zu erwarten sind. Auch verschiedene Expertisegrade sollten Unterschiede erwarten lassen. Die befragten Musiker/innen wurden allerdings nicht hinsichtlich ihres Expertisegrades differenziert. Einen Hinweis auf mögliche Unterschiede in den musikalischen Fähigkeiten bieten eventuell die Studienfächer. Es wurden drei Studentinnen aus dem Lehramt Musik (Ines, Lena, Maren), zwei Konzertexamens-Kandidaten (Theo, Hagen) und vier Studenten mit kulturwissenschaftlichem oder musikwissenschaftlichem Studienfach (Tobias, Fabio, René, Micha) befragt.

Mit einer Ausnahme (Fabio) können alle Befragten ihrer subjektiven Einschätzung folgend als semi-professionelle oder professionelle Musiker/innen bezeichnet werden. Ein häufig genannter Grund für die Selbsteinschätzung als Berufsmusiker war die Tatsache mit Musik den Lebensunterhalt zu verdienen oder dieses zu beabsichtigen. Die angegebenen wöchentlichen Übzeiten variieren zwischen drei und 30 Stunden pro Woche.

	überwiegend klassische Musik	beides	überwiegend populäre Musik
überwiegend autodidaktisch	×	(×)	Fabio, René, Micha
Überwiegend durch Unterricht	Ines, Theo	Lena, Hagen	Maren, Tobias

Tabelle 1: realisierter Stichprobenplan

Es konnten leider keine Musiker/innen befragt werden, die überwiegend ›klassische‹ Musik spielen und gleichzeitig eine überwiegend autodidaktische Lernbiografie aufweisen (Tabelle 1). Diese Kombination ist vermutlich sehr selten. Vor dem Hintergrund möglichst großer Fallheterogenität wäre es jedoch dennoch wünschenswert und interessant, diese Lücke in weiterführenden Untersuchungen zu füllen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in einer methodischen Zweiteilung. Zum einen wurde in Anlehnung an Mayring (2007) eine inhaltsanalytische Auswertung zur Erstellung eines Kategoriensystems durchgeführt. Alle Interviewtextstellen, die subjektive Sichtweisen auf das Üben beinhalten, wurden mit diesem Kategoriensystems kodiert. Die Reliabilität der Auswertung wurde mithilfe von drei Kodiererinnen geprüft. Zum anderen wurde auf Interviewebene der Versuch unternommen, die subjektiven Theorien der Musiker/innen in Anlehnung an die Strukturlegetechnik nach Scheele und Groeben (1988) zu rekonstruieren.

Wie auch in den Untersuchungen von Niessen (2006) wurden dabei Brüche und Inkonsistenzen in manchen subjektiven Theorien sichtbar. Um diese, zum Verständnis der subjektiven Sichtweise auf das Üben wichtigen, Brüche zu erhalten (statt sie wie in den Verfahren zur kommunikativen Validierung des FST zu glätten) und sie somit als solche für eine Untersuchung zugänglich zu machen, wurde eine Variante der kommunikativen Validierung entwickelt und erprobt, die auf die im FST entwickelten Methoden bewusst verzichtet. Die Strukturlegerverfahren, die im FST vorgeschlagen werden (Scheele/ Groeben 1988), sehen nach der Rekonstruktion der subjektiven Theorien durch die Forschenden auf der Grundlage der Aussagen aus dem Interview eine Überarbeitung der gelegten Struktur mit dem/der Interviewten vor. In einer solchen gemeinsamen Erarbeitungsphase werden etwaige Inkonsistenzen der subjektiven Theorie aufgedeckt und im Dialogkonsens behoben. Im hier entwickelten Verfahren wird auf der Grundlage der Interviewaussagen und der rekonstruierten Theorien eine schriftliche Falldarstellung verfasst, die etwaige Widersprüche und Brüche enthält, und dann diese dem/der Interviewten in einer zweiten Sitzung vorgelegt. Hier wird

der Musiker oder die Musikerin gefragt, ob der Text die Gedanken zum Üben widerspiegelt oder ob Aspekte verändert oder ergänzt werden sollen. Die Widersprüche und Brüche bleiben dabei zumeist erhalten.

Ergebnisse

In den Interviews zeigt sich eine enorme Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Vorstellungen vom musikalischen Üben. In einer Mischung aus Wissen, Erfahrungen und Einstellungen zum Üben sowie aus deskriptiven und präskriptiven Aussagen sprechen die Musikerinnen und Musiker über die Ziele des Übens und darüber, welche Inhalte dementsprechend ihr eigenes Üben und das Üben im Allgemeinen umfassen sollten. Sie setzen diese Bestandteile in Beziehung zueinander, stellen Hypothesen über die Gründe und Ursachen für erfolgreiches Üben auf und reflektieren ihre eigenen emotionalen und motivationalen Einstellungen.

Bei der Analyse der Interviews zeichneten sich zwei Extrempositionen ab. Bei der einen versteht der Musiker Üben ausschließlich als mechanische Wiederholung von Bewegungsabläufen und Techniken und beschreibt die Ziele des Übens als Memorieren, Automatisieren und Verbessern von Motorik und Technik, darunter besonders das Ziel der motorischen Geschwindigkeitssteigerung. Kreative, interpretative und kognitive Aspekte werden nicht unter Üben gefasst. René beispielsweise formuliert dies wie folgt:

»Ich würde es jetzt hauptsächlich auf physische Aktivität beschränken, also nicht auf das geistige Verstehen von irgendwelcher Theorie, sondern wirklich reine Mechanik, dass du einen physischen Prozess, den du benötigst, um bestimmte Sachen zum Klingen zu bringen, von dem Nicht-Können bis zum Können diesen Weg zu gehen, das ist Üben. [...] und das funktioniert am besten durch repetitive Wiederholung des mechanischen Prozesses« (René).

Das andere Extrem kennzeichnet sich dadurch, dass mechanische Bewegungsprozesse kaum Erwähnung finden oder aber explizit in den Hintergrund gestellt werden. Üben wird hier im Kern als ein kognitiver und kreativer Prozess beschrieben. Aussagen wie die folgenden sind hierfür charakteristisch:

»Also, nicht etwas so mechanisch dann halt irgendwie weiter üben und etwas in die Finger bekommen, sondern man muss sowohl intellektuell, aber vor allem auch emotional im musikalischen Sinne dabei sein« (Hagen).

»Dass du das erlernte Wissen und das Grundlagenwissen so anwendest, dass am Ende etwas Neues, wenn möglich subjektiv Besseres, und dich Weiterbringendes bei raus kommt. Das ist für mich ein Übungsprozess« (Micha).

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung wurde der Versuch unternommen, die enorme Fülle und Vielfalt an zentralen Aspekten aus den Interviews in einem Kategoriensystem greifbar zu machen. Dazu wurden mithilfe der Techniken der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) Textstellen verglichen, gruppiert und so auf ähnliche Abstraktionsniveaus gehoben. Das derart entstandene Kategoriensystem umfasst drei Hierarchieebenen. Von den vier Oberkategorien »K1: Referentielle Aspekte des Übens«, »K2: Gründe, Ziele und Intentionen des Übens«, »K3: Übekontexte« und »K4: Emotionale Einstellungen zum Üben« wurden die ersten drei deduktiv aus den drei Schwerpunkten des Interviewleitfadens abgeleitet und die letzte wurde als induktive Kategorie hinzugenommen. Da die ersten beiden Kategorien die Basis der Typenbildung darstellen, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf diese. Ergebnisse zu den Übekontexten und emotionalen Einstellungen werden in diesem Artikel nicht vorgestellt (vgl. hierzu Bunte 2010).

Die erste Kategorie steht für die Teile der individuellen Vorstellungen, die sich entweder auf Inhalte (z.B. die Unterkategorie »K1.1: Bewegungszentrierte Vorstellungen« oder »K1.5 Interpretieren als Teil des Übens«) oder auf die Art und Weise des Übens (z.B. »K1.2: Üben bedeutet Repetition«) beziehen können. Für jede Kategorie auf der zweiten Hierarchieebene wurde eine kurze Beschreibung formuliert, die zusammen mit charakteristischen Ankerbeispielen die Grundlage für eine intersubjektive Anwendbarkeit des Kategoriensystems sicherstellt.⁴ Beispielsweise umfasst die Kategorie »K1.2: Üben bedeutet wiederholen« aus der zweiten Hierarchieebene laut Kodieranleitung diejenigen Kategorien dritter Ordnung, in denen Üben als eine Übeinhalte, Bewegungen, Stücke etc. wiederholende Tätigkeit beschrieben wird. Nicht unter diese Kategorien fallen Textstellen, die besagen, dass Üben allgemein häufig und regelmäßig stattfinden muss, z.B. in regelmäßigen Übesitzungen. Die unter »K1.2: Üben bedeutet wiederholen« gefassten Kategorien dritter Ordnung stellen Gruppierungen dessen dar, *was* wiederholt wird (»K1.2.1: Ein Musikstück wiederholen« und »K1.2.2: Eine Technik/ Bewegung wiederholen«) oder *wie* wiederholt wird (»K1.2.3: Teile herausgreifen und wiederholen«, »K1.2.4: Geschwindigkeit steigern beim Wiederholen«, »K1.2.5: Variierendes Wiederholen«). Die Ka-

4 Auf der zweiten Hierarchieebene konnte in allen hier vorgestellten Kategorien eine mindestens substantielle Interraterreliabilität (vgl. Landis/Koch 1977), berechnet durch Fleiß- Kappa-Koeffizienten, ermittelt werden (vgl. Tabelle 2).

tegorien dritter Ordnung weisen das geringste Abstraktionsniveau auf und befinden sich zum Teil in Form von Paraphrasen sehr eng an den Interviewpassagen. Doppelkodierungen sind prinzipiell möglich. So fallen Textstellen, die als »K1.2.2: Eine Technik/Bewegung wiederholen« kodiert werden, ebenfalls unter die Kategorie »K1.1.1: physisch/motorische Aspekte des Übens«, so zum Beispiel: »Diese Folgen, diese Koordinationsbewegung von linker Hand und rechter Hand einfach immer wiederholen« (René).

Die zwei hier betrachteten Oberkategorien »Referentielle Aspekte des Übens« und »Gründe, Ziele und Intentionen des Übens« bilden den inhaltlichen Kern der subjektiven Übetheorien. Tabelle 2 zeigt die Kodierungen einiger ausgewählter Unterkategorien in diesem Bereich, die besonders stark zwischen den Musiker/innen zu differenzieren vermögen. Kategorien wie das Ziel einer allgemeinen musikalischen Weiterentwicklung (K2.3) konnten in allen Interviews kodiert werden und können deshalb nicht als Grundlage für eine Typenbildung dienen.

Unterkategorie	Oberk.	Kappa	René	Ines	Theo	Lena	Maren	Micha	Hagen	Tobias	Fabio
Üben ist kreativ	1	0,61						■	■	■	■
Üben führt zu kreativem Ergebnis	2	0,69						■	■	■	■
Kognitive Prozesse als Teil des Übens	1	0,68			■	■	■	■	■	■	■
Interpretieren als Teil des Übens	1	0,86				■	■		■	■	
Üben ist starr, stumpf, un kreativ	1	0,85	■	■						■	
Bewegungszentrierte Vorstellungen	1	0,63	■	■	■	■	■	■			■
Bewegungsverbesserung	2	0,77	■	■	■	■	■	■	■	■	
Ausrichtung auf Reproduktion	2	0,79	■	■	■		■	■	■	■	
Üben bedeutet Repetition	1	0,84	■	■	■	■			■	■	

Tabelle 2: Zuordnung der Interviewaussagen zu den Unterkategorien der Oberkategorien »K1: Referentielle Aspekte des Übens« und »K2: Ziele, Gründe und Intentionen des Übens«

Die in blau, grün und violett gekennzeichneten Felder zeigen an, dass ein Interview mit der links stehenden Kategorie zweiter Ordnung kodiert wurde. Die schraffierten Felder geben an, dass eine Kodierung zweiter Ordnung nur durch sehr wenige Nennungen der zugehörigen Kategorien dritter Ordnung unterstützt wird oder die Kategorie nur als Randaspekt der Erzählung erwähnt wurde. Die drei unterschiedlichen Farben visualisieren die Zugehörigkeit der Person zu den drei im Folgenden vorgestellten Typen.

Entsprechend der Anzahl der kodierten Kategorien innerhalb eines Interviews zeichnet sich in der hier gewählten Sortierung von links nach rechts bei den neun untersuchten Fällen ein Kontinuum von inhaltlich engen bis zu sehr weiten Auffassungen ab; eine Ausnahme ist Fabio (vgl. Tabelle 2). Interessanterweise wurde eine (bis hin zur Ablehnung anderer Aspekte gehende) inhaltliche Verengung bisher nur für bewegungszentrierte und technische Aspekte gefunden. Inhaltlich vielfältigere Vorstellungen umfassen neben bewegungs- und technikzentrierten Elementen auch interpretatorische, kognitive und kreative. Vielfalt und Inhalt der Sichtweisen zeigen sich in einem strukturellen Zusammenhang. Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen demnach auf die Unterscheidung von drei möglichen Typen hin (siehe farbliche Markierungen in Tabelle 2):

- 1) motorisch-technische Verengung
- 2) **technik- und interpretationszentrierter Typ**
- 3) **kognitiv-kreative Fokussierung**

Musiker/innen des Typs 1 verstehen Üben als mechanische Wiederholung von Bewegungsabläufen und Techniken und beschreiben die Ziele des Übens als Memorieren, Automatisieren und quantitativen Zuwachs. Klangliche, interpretative, musikalische und kognitive Aspekte werden nicht unter das Üben gefasst. Typ 3 ist dadurch gekennzeichnet, dass mechanische Bewegungsprozesse explizit in den Hintergrund gestellt werden oder aber im Interview kaum Erwähnung finden. Üben wird hier im Kern als ein kognitiver und kreativer Prozess beschrieben. Musiker/innen des Typs 2 liegen in der Mitte des Kontinuums und stellen technische sowie interpretative Elemente ins Zentrum, kognitive sowie kreative Aspekte werden nicht akzentuiert.

Bemerkenswert ist, dass die Elemente des Konzepts ›deliberate practice‹ (zielgerichtet, methodisch, konzentriert, anstrengend, nicht aus Spaß) auffallend zahlreich und betont in den Vorstellungen der Musiker/innen mit einer motorisch-technischen Verengung auftreten, wie beispielsweise bei Rene (vgl. Abbildung 2). Während das Merkmal der Zielorientierung von sechs der neun Befragten explizit thematisiert wurde, wurden (mit Aus-

nahme von Lena) die weiteren Charakteristika von deliberate practice bei den Musiker/inne/n der Typen zwei und drei nicht explizit erwähnt.

Eine eindeutige Zuordnung von Musiker/inne/n ›klassischer‹ im Gegensatz zu populärer Musikrichtungen zu den sich hier abzeichnenden Typen liegt nicht vor. Zwar geben alle Musiker/innen mit einer kognitiv-kreativen Fokussierung an zumindest auch oder aber hauptsächlich populäre Musikrichtungen zu spielen, jedoch stellen die Fälle der Musiker René und Hagen eine Durchmischung dar: E-Gitarrist René ist Popmusiker mit motorisch-technischer Verengung und Hagen, Pianist im letzten Semester vor seinem Konzertexamen an einer traditionellen Musikhochschule, kann einer kognitiv-kreativen Fokussierung zugeordnet werden.

In der Analyse aller Interviews zeigten sich deutlich argumentative, theorieförmige Verknüpfungen in den Vorstellungen der Musiker/innen vom Üben. Diese können folglich als subjektive Theorien im oben definierten Sinn untersucht werden. Bei einem Vergleich der rekonstruierten subjektiven Übetheorien fällt auf, dass diese analog zu den Ergebnissen der Inhaltsanalyse eine unterschiedliche inhaltliche (Anzahl der angesprochenen Kategorien) aber auch strukturelle (Anzahl der theorieförmigen Verknüpfungen) Komplexität aufweisen:

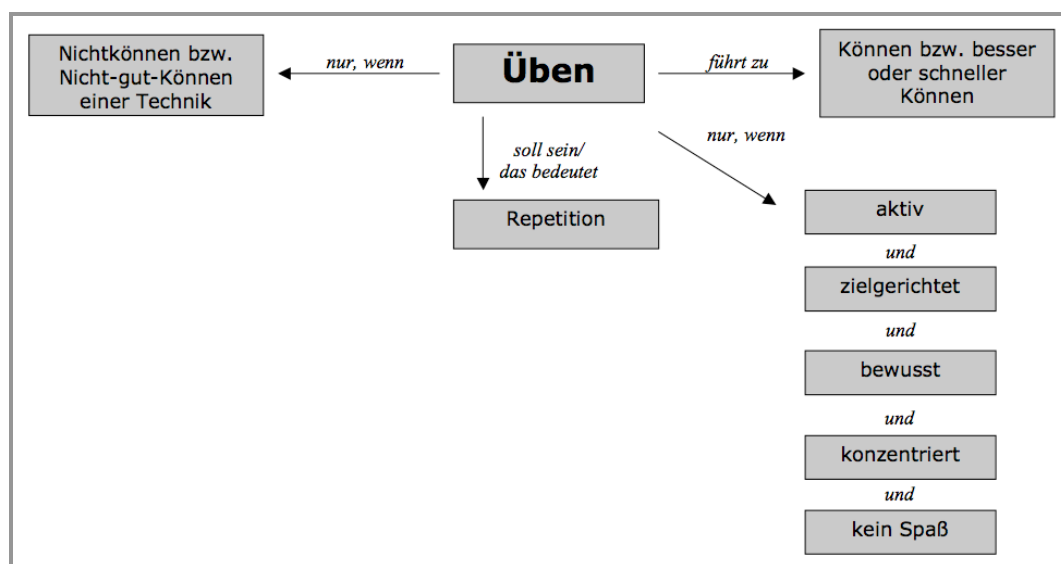


Abbildung 2: Einfache subjektive Theorie von René mit motorisch-technischer Verengung

Abbildung 2 stellt die eher weniger komplexe subjektive Theorie des E-Gitarristen René grafisch dar. In den grauen Kästchen stehen zentrale Aspekte, die im Interview genannt wurden. Die Pfeile und Pfeilbeschriftungen kennzeichnen die theorieförmigen Verknüpfungen, die zwischen den Kate-

gorien im Interview deutlich wurden. Eine strukturell und inhaltlich komplexere subjektive Übetheorie zeigt sich beim Pianisten Micha; Üben und Lernen werden als zentrale Bestandteile eines zirkulären Prozesses sichtbar:

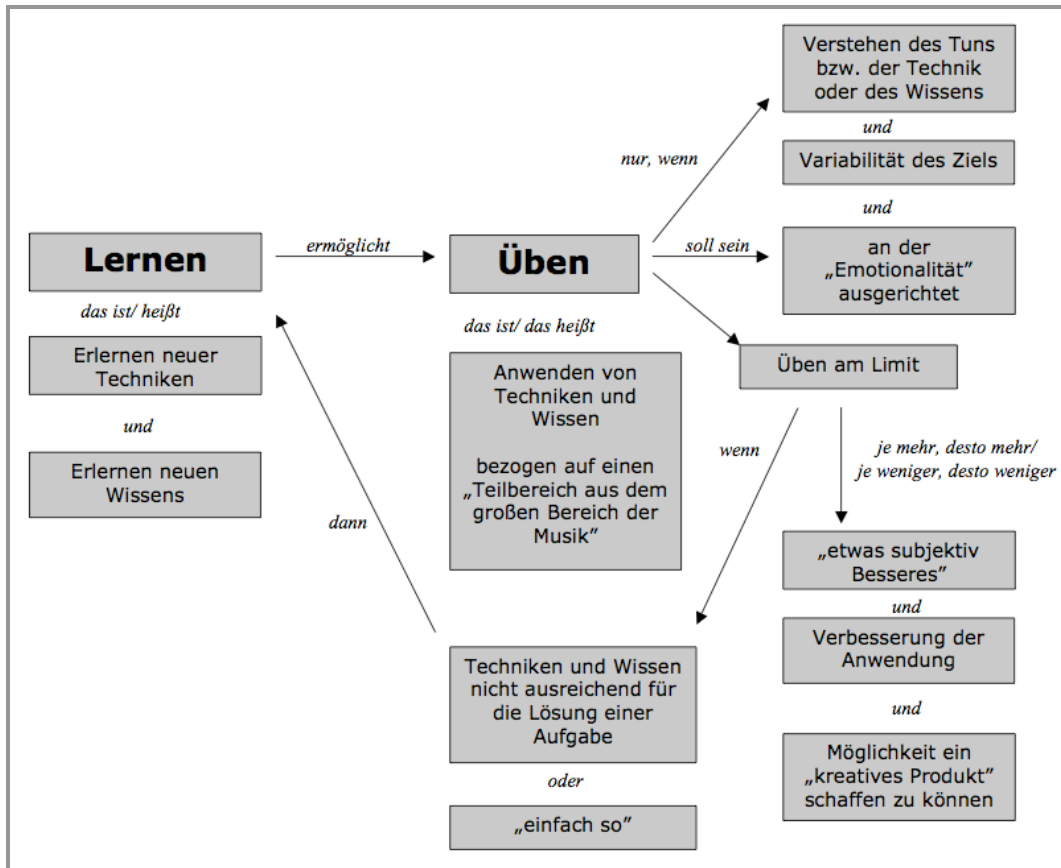


Abbildung 3: Komplexe subjektive Theorie von Micha mit kognitiv-kreativer Fokussierung

Eine Besonderheit der soeben gezeigten subjektiven Übetheorien ist ihre innere Konsistenz und Widerspruchsfreiheit. Dies ist nicht bei allen befragten Musiker/innen in gleichem Maße der Fall. Beispielsweise ist die rekonstruierte subjektive Übetheorie des Musikers Hagen durch eine besondere innere Brüchigkeit gekennzeichnet. Die technischen und kreativen Bestandteile seiner Übetheorie werden in einem offen angesprochenen, unaufgelösten Widerspruch zueinander erlebt. Eine solche Brüchigkeit lässt sich in abgemilderter Form auch in den Übetheorien einiger anderer Musiker/innen wiederfinden.

Diskussion der Ergebnisse

Die vorgestellten ersten Ergebnisse dieser Studie weisen Parallelen zu den von Hallam (1995b) aufgezeigten individuellen Orientierungen beim Üben (technisch vs. musikalisch) auf. Die technische Orientierung bei Hallam ist der motorisch-technischen Verengung der subjektiven Übetheorien sehr ähnlich. Die vorliegende Studie ermöglicht jedoch noch detailliertere Einblicke in diesen Übetypus. Neben der Betonung bewegungszentrierter und physischer Elemente des Übens wurde bei diesem Typ 1 zusätzlich eine häufig auftretende, deutliche Abgrenzung des Übens von kognitiven und kreativen Aspekten der musikalischen Tätigkeiten sichtbar. Hallams musikalische Orientierung ist im engeren Sinne mit den hier gefundenen technik- und interpretationszentrierten Übetheorien vergleichbar, im weiteren Sinne auch mit den kognitiv-kreativen. In unserer Studie zeigte sich zudem eine hierarchisch aufsteigende Ordnung der Weite der Übetheorien von der motorisch-technischen Verengung bis zu einer kognitiv-kreativen Fokussierung.

Auf der Grundlage der Theorie von Sloboda (1985) ist eine Verengung an beiden Enden des Kontinuums »technisch-musikalisch« möglich. Unsere Daten, wie auch die von Hallam (1995b), zeigen, dass eine Beschränkung auf bewegungs- und technikzentrierte Aspekte deutlich häufiger auftritt als eine auf musikalische und kreative. Dass eine Verkürzung der Übetheorie auf kognitiv-kreative Aspekte möglich ist, wird in unseren Daten allein durch den Fall »Fabio«, den einzigen befragten Hobbymusiker, angedeutet (vgl. Tabelle 2). Es bleibt allerdings offen, ob Fabio eine bewegungs- und technikzentrierte Auffassung vom Üben ablehnt oder diese Aspekte allein aufgrund ihrer geringen subjektiven Wertigkeit im Interview kaum erwähnt. Auffallend ist, dass auch in Hallams Befragung nur einer von 20 Musikern eine ausschließlich musikalische Orientierung aufweist. Dieser jedoch lehnt, anders als Fabio, technische Aspekte explizit ab:

»I think fingering is very unimportant ... you've got to play the right notes but it doesn't matter a damn what fingering you use, if you can play all the right notes. If you can play the Moto Perpetuo of Paganini without making a mistake by using only two fingers, well then go ahead« (zit. n. Hallam 1995b: 14).

Eine ähnliche Ablehnung technischer- und bewegungszentrierter Aspekte lässt sich in unseren Daten bei Hagen auffinden. Genau in diesem Punkt jedoch ist die subjektive Übetheorie von Hagen interessanterweise höchst widersprüchlich. Auch er scheint diese Aspekte emotional-affektiv abzulehnen, während er die Notwendigkeit dieser Komponenten auf kognitiver

Ebene, wie alle Musiker/innen unserer Stichprobe, erkennt (siehe auch Cantwell/Millard 1994). Diese Interpretation wird auch durch den Fall ›René‹ gestärkt, in dessen subjektiver Übetheorie sich jedoch eine vollständige Abspaltung der kognitiv-kreativen Komponenten des Musikmachens vom Üben manifestiert.

Diese Fälle zeigen, dass die befragten Musikerinnen und Musiker auf der Ebene der subjektiven Übetheorien sehr unterschiedlich mit der von Ribke (1987) formulierten zentralen Herausforderung des Übens umgehen. Eine günstige Verknüpfung, im Sinne einer harmonischen Koordination, von kognitiven, emotionalen und sensomotorischen Aspekten wird nicht in allen subjektiven Theorien erreicht. Sie scheint besonders bei den Musiker/inne/n mit motorisch-technischer Verengung der Übetheorie, wie bei René, problematisch, ist jedoch auch bei zusätzlichem Vorliegen kognitiver und kreativer Vorstellungen vom Üben nicht selbstverständlich, wie bei Hagen.

Bei einem Vergleich der Ergebnisse von Hallam (1995b) und auch von Cantwell und Millard (1994) mit den hier vorgestellten darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass sich die befragten Musiker/innen der beiden vorangegangenen Untersuchungen in den Musikstilen (›klassisch‹) sowie vermutlich auch im Expertisegrad (professionelle Musiker/innen und Musikschülerinnen) von der hier untersuchten Stichprobe (semi-professionelle und professionelle Musiker/innen verschiedener Musikstile) unterscheiden. Weiterhin bezogen sich beide vorangegangenen Untersuchungen vornehmlich auf den speziellen Gegenstand des Erlernens neuer Musik anhand von geschriebenem Notenmaterial. Die engen Anknüpfungspunkte zwischen den hier gefundenen globalen Übetheorien und den näher am Handeln liegenden Übestrategien, die im Zentrum der vorangegangenen Untersuchungen standen, unterstützen die zentrale Annahme, dass globale Orientierungen des Übens, erfasst als Typen subjektiver Theorien, eine wichtige, handlungsleitende Rolle in der Gestaltung des Übeprozesses spielen und alle drei herausgearbeiteten Typen bei Musiker/inne/n unterschiedlicher Musikstile und Lernbiografien auftreten können.

Fazit

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass Musikerinnen und Musiker sehr unterschiedliche Vorstellungen vom Üben besitzen. In den rekonstruierten subjektiven Theorien werden inhaltliche (Anzahl der Kategorien) und strukturelle Komplexitätsgrade (Anzahl argumentativer Verknüpfungen) erkennbar. Die drei abgeleiteten Typen subjektiver Übetheorien reichen von einem

inhaltlich engen, zumeist auf technisch-physische Aspekte reduzierten Verständnis vom Üben bis zur Vorstellung vom Üben als technisch-physische, aber vor allem auch als kognitive und kreative Aufgabe. Das gewählte methodische Vorgehen eignet sich darüber hinaus zur Untersuchung von Kohärenz und Brüchigkeit subjektiver Vorstellungen sowie zur Analyse subjektiv wahrgenommener struktureller Zusammenhänge innerhalb der Übetheorien.

Erkenntnisse auf diesem Gebiet tragen zu einem erweiterten Verständnis des Übeprozesses und seiner Herausforderungen bei, indem sie differenzierte Einblicke in die subjektive Wahrnehmung des Übenden eröffnen. Hier können wichtige Ansatzpunkte für die musikpädagogische und besonders die instrumentalpädagogische Praxis gefunden werden. Mit einem differenzierten Wissen über subjektive Übetheorien und ihre Wirkzusammenhänge, könnten Instrumentallehrer/innen beispielsweise in Gesprächen Zugang zu den subjektiven Theorien ihrer Schüler/innen bekommen und ihnen helfen, diese zu entfalten. Vermutet man beispielsweise in Anlehnung an Ribke (1987), dass die Entwicklung einer kohärenten subjektiven Theorie vom Üben, in der kognitive, emotionale und sensomotorische Aspekte ausbalanciert repräsentiert werden, besonders wichtig für den Übeprozess ist, so könnte dies ein Ziel instrumentalpädagogischer Begleitung sein. Vor diesem Hintergrund erscheint eine nähere Erforschung des gefunden Zusammenhangs zwischen den Merkmalen der deliberate practice und verengten Übetheorien besonders interessant. Möglicherweise verhindert eine besondere und ausschließliche Betonung der Notwendigkeit von Anstrengung, Methodik und Konzentration beim Üben bei manchen Musiker/innen die Ausbildung einer vielfältigen, kohärenten subjektiven Übetheorie.

Welche subjektiven Übetheorien für welche Musiker/innen günstig sind und welche Faktoren deren Ausbildung beeinflussen, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Den Ergebnissen von Marton und Säljö (1976a, 1976b) folgend spielt jedoch die Wahrnehmung der Lehraufgabe eine herausragende Rolle bei der Wahl des Lernansatzes. Dem entsprechend tragen vermutlich die von Musiker/innen wahrgenommenen Anforderungen musikalischer Expertisierung im entsprechenden Genre entscheidend zur Ausbildung der Übetheorien und der Wahl konkreter Übestrategien bei. In der vorliegenden Studie spiegeln sich solche subjektiv wahrgenommenen Anforderungen musikalischer Expertisierung besonders in den Intentionen und Zielen der subjektiven Übetheorien wider. Eine genrespezifische Untersuchung dieser Anforderungen aus Sicht der Musiker würde die hier vorgestellte Arbeit sinnvoll ergänzen und vertiefen. Vor dem Hintergrund, dass bei der bisher dichotomisierten Betrachtung der Musikstile (populäre vs. ›klassische‹ Musik) keine eindeutige Zuordnung zu den drei Typen gefunden wurde,

könnte eine genauere Auffächerung der Musikstile für zukünftige Untersuchungen interessant sein. Möglich ist aber auch, dass sich die Übetheorien populärer und ›klassischer‹ Musiker/innen weniger voneinander unterscheiden, als man vermuten mag.

Literatur

- Beckers, Erich (2004). *Erwachsene lernen Musik*. Münster: Lit.
- Biggs, John (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Bunte, Nicola (2010). *Vorstellungen vom musikalischen Üben – Eine Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang »Populäre Musik und Medien« an der Universität Paderborn.
- Cantwell, Robert H. / Millard, Yvette (1994). »The Relationship between Approach to Learning and Learning Strategies in Learning Music.« In: *British Journal of Educational Psychology* 64, S. 45-63.
- Duke, Robert A. / Simmons, Amy. L. / Cash, Carla. D. (2009). »It's not how much; It's how. Characteristics of Practice Behavior and Retention of Performance Skills.« In: *Journal of Research in Music Education* 56, Nr. 4, S. 310-321.
- Ericsson, K. Anders / Krampe, Ralf Th. / Tesch-Römer, Clemens (1993). »The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance.« In: *Psychological Review* 100, S. 363-406.
- Ericsson, K. Anders / Lehmann, Andreas C. (1999). »Expertise.« In: *Encyclopedia of Creativity*. Hg. v. Mark A. Runco und Steven R. Pritzker. New York: Academic Press, S. 695-707.
- Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (1998). *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (= Musikpädagogische Forschungsberichte 1997). Augsburg: Wißner.
- Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Groeben, Norbert / Wahl, Diethelm / Schlee, Jörg / Scheele, Brigitte (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert / Scheele, Brigitte (2010). »Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien.« In: *Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Psychologie*. Hg. v. Günther Mey und Katja Mruck. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-165.
- Gruson, Linda M. (1988). »Rehearsal Skill and Musical Competence. Does Practice Make Perfect?« In: *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Hg. v. John A. Sloboda. Oxford: Clarendon Press, S. 91-112.
- Hallam, Susan (1995a). »Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music.« In: *Psychology of Music* 23, S. 111-128.
- Hallam, Susan (1995b). »Professional Musicians' Orientations to Practice. Implications for Teaching.« In: *British Journal of Music Education* 12, Nr. 1, S. 3-19.
- Hallam, Susan (1997a). »What Do We Know about Practicing? Towards a Model Synthesising the Research Literature.« In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Hg. v. Harald Jørgensen

- und Andreas C. Lehmann. Oslo: The Norwegian State Academy of Music, S. 179-231.
- Hallam, Susan (1997b). »Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices. Implications for Education.« In: *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Hg. v. Harald Jørgensen und Andreas Lehmann. Oslo: The Norwegian State Academy of Music, S. 89-108.
- Harnischmacher, Christian (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt/M.: Lang.
- Jørgensen, Harald / Hallam, Susan (2009). »Practising.« In: *The Oxford Handbook of Musical Psychology*. Hg. v. Susan Hallam, Ian Cross und Michael Thaut. Oxford: Oxford University Press, S. 265-274.
- Jørgensen, Harald / Lehmann, Andreas C. (Hg.) (1997). *Does Practice make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norge musikkhøgskole.
- Kaczmarek, Stella (2012). »Qualität und Struktur des Übens bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen.« In: *Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM)*, Bd. 3. Münster: LIT.
- Kelly, George A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kirby, John (1991). »Reading to Learn.« In: *Teaching for Learning. A View from Cognitive Psychology*. Hg. v. John Biggs. Melbourne: ACER, S. 103-125.
- Kleinen, Günter (2000). »Entmythologisierung des autodidaktischen Lernens.« In: *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs*. Hg. v. Helmut Rösing und Thomas Phleps (= Beiträge zur Populärmusikforschung 25/26). Karben: Coda, S. 123-139.
- Landis, J. Richard / Koch, Gary G. (1977). »The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data.« In: *Biometrics* 33, S. 159-174.
- Lehmann, Andreas C. (2005). »Musikalischer Fertigkeitenerwerb. Expertisierung. Theorie und Befunde.« In: *Musikpsychologie*. Hg. v. Helga De la Motte-Haber und Günter Rötter (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft 3). Laaber: Laaber, S. 569-599.
- Lehmann, Andreas C. / Sloboda, John. A. / Woody, Robert H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Mantel, Gerhard (1998). *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben*. Mainz: Schott.
- Marton, Ferenc / Säljö, Roger (1976a). »On Qualitative Differences in Learning. I. Outcome and Process.« In: *British Journal of Educational Psychology* 46, S. 4-11.
- Marton, Ferenc / Säljö, Roger (1976b). »On Qualitative Differences in Learning. II. Outcome as a Function of the Learners Conception of the Task.« In: *British Journal of Educational Psychology* 46, S. 115-127.
- Mayring, Philipp (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- McPherson, Gary E. (1997). »Cognitive Strategies and Skill Acquisition in Musical Performance.« In: *Bullet of the Council for Research in Music Education* 133, S. 64-71.
- McPherson, Gary E. (2005). »From Child to Musician: Skill Development during the Beginning Stages of Learning an Instrument.« In: *Psychology of Music* 33, S. 5-35.
- McPherson, Gary E. / Gabrielsson, Alf (1997). »From Sound to Sign.« In: *The Science and Psychology of Music Performance*. Hg. v. Richard Parncutt und Gary E. McPherson. New York: Oxford University Press, S. 99-115.

- McPherson, Gary E. / Zimmerman, Barry J. (2002). »Self-Regulation of Musical Learning. A Social Cognitive Perspective.« In: *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Hg. v. Richard Colwell und Carol P. Richardson. New York: Oxford University Press, S. 327-347.
- Nielsen, Siw G. (1997). »Self-Regulation of Learning Strategies during Practice. A case Study of a Church Organ Student Preparing a Musical Work for Performance.« In: *Does Practice make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Hg. v. Harald Jørgensen und Andreas C. Lehmann. Oslo: Norge musikkhøgskole, S. 109-122.
- Niessen, Anne (2004). »Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen – ein Thema für musikpädagogische Forschung?« In: *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik*. Hg. v. Martin Pfeffer. Münster: Lit, S. 155-178.
- Niessen, Anne (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung 6). Münster: Lit.
- Oerter, Rolf / Lehmann, Andreas C. (2008). »Musikalische Begabung.« In: *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Hg. v. Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 88-104.
- Ribke, Wilfried (1987). »Üben aus kognitionspsychologischer und handlungstheoretischer Sicht.« In: *Außerschulische Musikerziehung*. Hg. v. Günter Kleinen (= Musikpädagogische Forschung 8). Laaber: Laaber, S. 107-122.
- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Sloboda, John A. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, John A. / Davidson, Jane W. / Howe, Michael J. A. / Moore, Derek G. (1996). »The Role of Practice in the Development of Performing Musicians.« In: *British Journal of Psychology* 87, S. 287-309.
- Smith, Bret P. (2005). »Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, and Collegiate Instrumental Music Practice.« In: *Psychology of Music* 33, S. 36-57.
- Williamon, Aaron / Valentine, Elizabeth (2000). »Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality.« In: *British Journal of Psychology* 91, S. 353-376.

Abstract

This article reports on the findings of a qualitative interview study that investigated the individual ideas about practicing of nine musicians of different musical backgrounds, music genres, instruments, and learning biography. The findings reveal a variety of different aspects that are embedded in argumentative reasoning, and thus are analysed as subjective theories. According to differences in complexity with regards to content and argumentative structure we propose the following typification: 1) physical-technical constriction, 2) technique and interpretation centered type, and 3) creative-cognitive focus. A strict affiliation between these types and musical genre was not found.