

Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht.

Bericht über eine Erkundungsstudie

Probleme individueller Motivation bei Kindern, die ein Musikinstrument erlernen, sind von wenigen Ausnahmen abgesehen (z. B. de la Motte 1984) bisher weder in der Systematischen Musikwissenschaft noch in der Instrumentaldidaktik behandelt worden. Wir stellen im folgenden eine empirische Untersuchung mit Klavierschülern vor, die im Rahmen eines Studienprojekts von Studenten an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet Musikwissenschaft durchgeführt wurde.

Die Studie verfolgt angesichts des Forschungsstandes hauptsächlich explorative Ziele. Sie schlägt einige theoretische und methodische Ansätze vor, die vielleicht geeignet sind, die Forschungslücke allmählich zu schließen.

Der Bericht gliedert sich in zwei Abschnitte: In einem ersten Teil werden die Untersuchungsinstrumente vorgestellt und der theoretische Rahmen der Studie skizziert. Ein zweiter Teil wird ausgewählte Ergebnisse der statistischen Auswertung referieren.

Die Darstellung der verwendeten methodischen Instrumente muß deshalb einen relativ breiten Raum einnehmen, weil wir meinen, daß die Stärke unserer empirischen Untersuchung im explorativen und nicht hypothesenüberprüfenden Aspekt zu suchen ist. Ein Großteil der Arbeit wurde darauf verwendet, neue Testverfahren zu entwickeln. Es hat uns selbst überrascht, wie begeistert die Tests von den Kindern aufgenommen wurden und wie groß die individuellen Unterschiede waren, die in den Untersuchungsergebnissen zu Tage traten. Freilich befinden sich diese Testverfahren noch im »Rohzustand«. Sie müßten inhaltlich wie methodisch verbessert und weiteren Validierungsprüfungen unterzogen werden.

1. Theoretischer Hintergrund

Leistungsmotivationsforschung geht davon aus, daß Motivationsverhalten, wie es im Experiment ermittelt wird, eine situationsübergreifende Persönlichkeitsvariable darstellt. Uns fiel auf, daß dem inhaltlichen Ziel einer Handlung in den klassischen Modellen der Leistungsmotivationsforschung (z. B. Atkinson 1975; Heckhausen 1963) keine große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Oft ist die experimentelle Situation vom Versuchsleiter gesetzt und in wirklichkeitsfernen, »dummen« (Plaum 1983) Versuchsanordnungen angesiedelt, aus denen dann auf generelle Persönlichkeitszüge geschlossen wird. Nach Heckhausen zeigt eine Person in allen Bereichen, in denen sie Gütemaßstäbe für verbindlich hält, das gleiche Motivationsverhalten (z. B. Heckhausen 1980).

Erst in jüngster Zeit ist die Motivationspsychologie der Frage nach der Existenz bereichsspezifischer Motivationen nachgegangen (Vol 1982; Schweflinghaus 1982; Schmalt 1976a, 1976b; Plaum, 1979). Diesen neueren Forschungsströmungen folgend, ergab sich für uns die Konsequenz, das Leistungsmotiv als generelle Persönlichkeitsvariable in Frage zu stellen und stattdessen die Hypothese eines sich auf bestimmte Handlungsbereiche erstreckenden Leistungsmotivs in Betracht zu ziehen. (Zu weiteren Fragen des theoretischen Hintergrunds vgl. Gellrich 1986a, b.)

Die empirische Bearbeitung einer derartigen Fragestellung steht vor einigen Schwierigkeiten. Sie erfordert zunächst eine Population, bei der sich ein leistungsorientierter Wirklichkeitsbereich eindeutig bestimmen und von anderen abgrenzen läßt. Nur dann wäre es möglich, das Leistungsmotiv in diesem Bereich einem allgemeinen Leistungsmotiv gegenüberzustellen. Kinder mit Instrumentalunterricht erfüllen diese Bedingung in nahezu idealer Weise. Das Erlernen eines Musikinstruments stellt einen abgegrenzten Handlungskontext dar, dessen relative Eigenständigkeit die Ausprägung einer bereichsspezifischen Leistungsmotivation begünstigen bzw. identifizierbar machen könnte.

Um diese Hypothese zu überprüfen, mußte ein Testinstrumenta-

rium entwickelt werden, das sowohl die bereichsspezifische wie die allgemeine Leistungsmotivation zuverlässig erfaßt. Die Durchsicht der wichtigsten motivationspsychologischen Testverfahren führte zu einem recht ernüchternden Ergebnis. Für unsere Zwecke erschien nur der TAT (Thematic Apperception Test) (Murray 1938; Heckhausen 1968; Kuhl 1977; Wasna, 1972) verwendbar.

Nach unserer Meinung deckt der TAT nicht alle Aspekte der musikalischen Leistungsmotivation ab. Wir erarbeiteten daher in Anlehnung an den Gittertest von Schmalt (1976a, b) einen eigenen Maltest.

Ebenso wurde ein zweites neues Testverfahren konstruiert, mit dem die allgemeine Leistungsmotivation der Kinder erfaßt werden sollte.

Grundsätzlich hat empirische Motivationsforschung mit zwei unterschiedlichen Typen von Methoden gearbeitet: mit respondenten Verfahren (z. B. Gjesme, Nygart 1970; Rand 1978) und mit projektiven Tests (z. B. Atkinson 1975; Heckhausen 1968). Beide Methodenstränge kommen, das belegt die Literatur mehrfach, zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen (Plaum 1979; Kuhl 1983a). Kuhl, einem der bedeutendsten Leistungsmotivationsforscher, ist zuzustimmen, wenn er nach detailliertem Vergleich beider Verfahrenswegen (Kuhl 1972, 1983) zu dem Ergebnis kommt, daß den projektiven Verfahren der Vorzug zu geben sei (Kuhl 1983a). Dies gilt um so mehr bei einer Versuchsreihe mit Kindern, da sie eher geeignet sind, die kindliche Vorstellungswelt realitätsgerecht zu entschlüsseln.

2. Die Untersuchungsinstrumente

2.1 *Der TAT*

H.A. Murray (1938) entwickelte in den dreißiger Jahren einen projektiven Persönlichkeitstest: Der Versuchsleiter legt der Versuchsperson nacheinander eine Reihe von Bildtafeln vor. Die Bilder haben alle einen uneindeutigen Gefühlsausdruck (Revers 1973). Wir ver-

wendeten das erste Bild aus der Serie, das einen Jungen vor einer Geige sitzend zeigt. Man kann dem Bild nicht entnehmen, ob sich der Junge freut, ob er traurig oder nachdenklich ist. Das Bild löst individuell unterschiedliche Assoziationen aus. Die Versuchsperson soll ihre Empfindungen zu dem Bild in einer Geschichte ausdrücken, die protokolliert wird.

Innerhalb des TAT sollten, so jedenfalls die Intention Murrays, mit dieser Tafel Assoziationen zu Selbstentfaltung, Selbstgestaltung und künstlerischer Begabung ausgelöst werden sowie mögliche Konflikte mit Eltern und Autoritätspersonen zum Vorschein kommen (Murray 1938; Revers 1973).

Im Zusammenhang unserer Untersuchung hatte das Bild dagegen eine doppelte Funktion: zum einen sollten die Kinder für die nachfolgende Untersuchung »eingestimmt« werden, zum anderen wollten wir etwas über ihre musikalische Leistungsmotivation und über eventuelle Elternkonflikte bezüglich des Klavierspiels erfahren. Nach den letztgenannten Kriterien wurde die Geschichte inhaltsanalytisch ausgewertet (zum Auswertungsschlüssel siehe: Atkinson & Mac Clelland 1948; Heckhausen 1963, 1980; Kuhl 1983a; Wasna 1972).

Als sehr vorteilhaft erwies sich, daß das Kind vor einer Geige und nicht vor einem Klavier sitzt. Dadurch blieb für die Identifikation der Kinder eine gewisse Distanz erhalten, die den ungehemmten Erzählfluß begünstigt hat.

2.2 Der Motivationsmaltest

Auf den Motivationstest von Schmalt (Schmalt 1976a,b) wurde wegen seiner wenig motivierenden Wirkung (vgl. Plaum 1983) verzichtet; statt dessen wählten wir ein abgewandeltes Verfahren, das die Kreativität der Kinder zu nutzen versucht. Die Kinder sollten die motivanregenden Bilder selbst malen, nach der folgenden Anweisung:

»Stell dir mal vor, es wäre ein Vorspiel. Ein Junge/Mädchen sitzt am Klavier und spielt vor. Es hören viele Leute zu: Eltern,

Geschwister, Freunde, der Lehrer und wer dir sonst noch so einfällt. Ich habe Bleistift und Papier mitgebracht, und du kannst die ganze Situation aufmalen. Wenn du Lust hast, kannst du auch Sprechblasen malen.«

Abgesehen von wenigen Ausnahmen, die aus der Untersuchung ausgeschlossen wurden, malten die Kinder sich selbst. Der Versuchsleiter stellte anschließend einige Fragen zu dem Kind auf dem Bild. Die indirekte Fragesituation erlaubte den Kindern, auch Antworten zu geben, die sie in direkten Fragesituationen nur schwer oder gar nicht über die Lippen gebracht hätten.

2.3 Der Familienklebetest

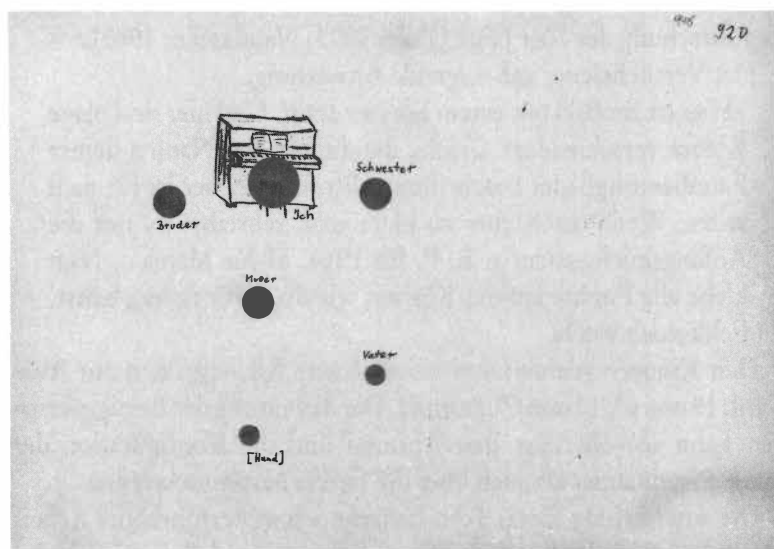
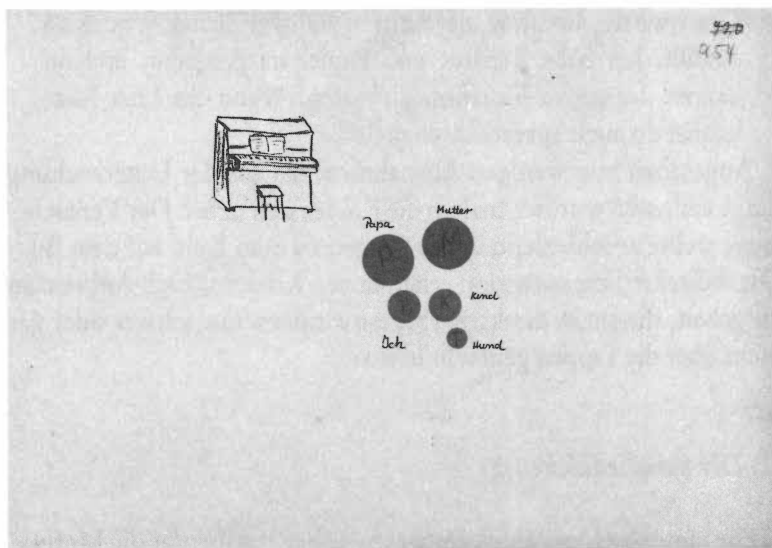
Die familiäre Umwelt ist ein wesentlicher Faktor, der die Motivationslage eines Klavierschülers beeinflusst (Reinhard 1981; Nauck-Börner 1981). Mit einem projektiven Test haben wir die Kinder zu einem Entwurf über das familiäre Beziehungsfeld aufgefordert. Die Anregung zu diesem projektiven Test kam aus der im deutschsprachigen Raum weitgehend unbekannten amerikanischen Selbstkonzeptforschung der 70er Jahre (Ziller 1973; Naudascher 1982).

Der Versuchsleiter gab folgende Anweisung:

»Hier ist ein Bild mit einem Klavier drauf. Und hier sind blaue Kleber verschiedener Größe, die du mit den Namen deiner Familienmitglieder beschriften sollst. Ein Kleber ist für dich selbst. Wenn die Kleber zu klein sind, schreibst du nur die Anfangsbuchstaben: z. B. P. für Papa, M für Mama ... Nun klebe alle Punkte auf das Klavier, wie du es für richtig hältst. Fehlt noch wer?«

Den Kindern standen drei verschiedene Klebergrößen zur Auswahl: 19 mm Ø, 13 mm Ø, 8 mm Ø. Die Bedeutung der Bezugspersonen kann sowohl über den Abstand und die Konfiguration der Punkte zueinander als auch über die Größe bestimmt werden.

Die Auswertung dieses Tests bedarf noch weiterführender Arbeiten. Es zeigte sich allerdings schon ansatzweise, daß die Größe des



Klebers, die das Kind für sich selbst wählt («Ich-Kleber»), sowie die Information, ob sich der Kleber direkt am Klavier befindet («Ich am Klavier»), aussagekräftige Indikatoren zu sein scheinen, und zwar für das Selbstwertgefühl einerseits und für Konfliktfreiheit in der Einstellung zum Klavierspiel andererseits.

Hier zwei Beispiele:

2.4 Der Kärtchenlegetest

Im Hinblick auf die Beziehungspräferenzen wurden die Kinder auch direkt befragt: der Versuchsleiter legte dem Kind sechs Kärtchen mit den Aufschriften («Mutter«, »Vater«, »Lehrer« »Geschwister«, »Freunde«, »Klassenkameraden«) vor. Dann wurde die Frage gestellt: »Für wen spielst du am liebsten vor, für wen am zweitliebsten usw.?« Die Kinder machten sich die Entscheidung nicht leicht, bis die endgültige Reihenfolge feststand.

2.5 Praktischer Versuch

Klassische Leistungsmotivationsforschung geht von der Annahme aus, daß sich Motivationen und geäußerte Wünsche automatisch in praktisches Handeln umsetzen. Kuhl kritisiert zu Recht diese naive Annahme (Kuhl 1983b). So bleiben fast alle Leistungsmotivationsverfahren auf der Irrealitätsebene – d. h. Situationen werden nur vorgestellt und nicht konkret erlebt. Die Zusammenhänge zum realen Alltagsverhalten erweisen sich daher als recht lose. Zur empirischen Untersuchung des Zusammenhangs von Motivationen und Handlungsausführung haben wir einen praktischen Motivationsversuch entworfen. Er war in den Unterrichtsalltag der Schüler integriert und wurde in seiner Durchführung den Instrumentallehrern anvertraut. Freilich stand der dadurch erreichten externen Validität eine schwer abschätzbare Einbuße an interner Validität gegenüber, weil die Versuchsbedingungen nicht mehr genau kontrollierbar waren.

Der Test knüpft an alltägliche Unterrichtserfahrungen an. Der Lehrer hat vier etwa gleich lange Stücke unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades vorbereitet. Nachdem er sie mit dem Hinweis auf die verschiedenen Schwierigkeitsgrade vorgespielt hat, sucht sich das Kind ein Stück aus. Danach fragt der Lehrer, ob es seine Wahl eher unter dem Schwierigkeitsaspekt oder unter dem Gefallensaspekt getroffen hat.

Diese Frage bezieht sich auf die zwei unterschiedlichen Traditionen der Motivationsforschung (vgl. Kuhl 1983a): Die zentral am Anspruchsniveau orientierte Leistungsmotivationsforschung und jene Ansätze, die Sinn und Gegenstandsbezug menschlicher Tätigkeit in den Mittelpunkt stellen. Wir wollten anhand dieser Fragen klären, welche der beiden theoretischen Positionen, bezogen auf einen konkreten Tätigkeitsbereich, von größerer praktischer Relevanz ist.

In dem Versuch stellt der Lehrer anschließend dem Kind einige technische Übungen vor, die auf besonders schwere Stellen im gewählten Stück zugeschnitten sind. Der Lehrer läßt den Schüler entscheiden, für wie lange und wie viele Übungen er machen will. Diese Aufgabe zielt auf die Unterscheidung, wieviele instrumentelle Handlungen Personen in bezug auf ein angestrebtes Fernziel aufnehmen. Außerdem gibt es, so unsere These, erhebliche Differenzen bezüglich der zeitlichen Intensität, mit der instrumentelle Handlungen verfolgt werden.

Schließlich bekam das Kind die Aufgabe, die Übungen und die Einstudierung des Stückes für die nächsten Wochen zu planen und einzuteilen. Es sollte sich außerdem ein festes zeitliches Ziel setzen, wann es das Stück fertig haben wollte.

Nach der vereinbarten Zeit wurden vom Versuchsleiter den Kindern einige Fragen gestellt: z. B. »Wie hast du geschafft, was du dir vorgenommen hast?« »Warum hast du es geschafft bzw. nicht geschafft? (weil du fleißig-faul bzw. begabt-unbegabt bist?)« usw.

Mit diesem Versuch haben wir nicht nur etwas über das Arbeitsplanungsverhalten der Kinder in Erfahrung bringen können, sondern auch, wieweit sie fähig sind, einen selbstgestalteten Plan auch tatsächlich in die Tat umzusetzen.

2.6 Der Schnipselklebetest

Mit dem »Schnipselklebetest« wurden Klavierübungen und Klavierunterricht von den Kindern in spielerischer Weise mit anderen positiv oder negativ bewerteten Tätigkeiten verglichen.

Die Versuchsanweisung lautete folgendermaßen:

»Bitte zähle mir die Sachen auf, die du gerne machst, dafür sind die beiden gelben Schnipsel da, die großen für die Sachen, die du ganz gerne machst, die kleinen für die Dinge, die du ein bißchen gerne machst.

Jetzt suche dir die Schnipsel raus und beschrifte sie!

Nun das gleiche für die Dinge, die du nicht so gerne machst oder die du gar nicht magst. Dafür sind die roten Schnipsel da.

Bei den Sachen, wo du nicht genau weißt, klebst du zwei verschiedenfarbige Schnipsel zusammen. Zum Schluß werden die Schnipsel auf ein Blatt (DIN A 3) geklebt.«

Der Test machte den Kindern großen Spaß. Dabei trat als Nebenprodukt die Interessenstruktur des Kindes anschaulich zutage.

2.7 Der Elternfragebogen

Neben dem schon beschriebenen Familienklebetest wurde ein Elternfragebogen entwickelt, um Rahmendaten aus dem familiären Umfeld der Kinder zu erfassen, die für motivationale Prozesse von Bedeutung sein können.

Leistungsmotivationsforschung hat den möglichen Einfluß des allgemeinen Erziehungsstils und insbesondere der Selbständigkeits-erziehung lebhaft erforscht (Rosen 1959; Heckhausen 1980; Trudewind 1983; Offe 1977; Kuhl 1983; Wasna 1972). Einige Fragen, die in diesem Zusammenhang an die Eltern gerichtet wurden, lauteten sinngemäß z. B.: »Erziehen sie ihre Kinder eher streng oder liberal;« »Bekommt das Kind Belohnungen in Form von Geschenken, Geld oder körperlicher Zuwendung;« »Wird die Kreativität gefördert, und wie wird sie gefördert?«

Familiäre Bedingungen, die speziell die musikalische Motivation der Schüler beeinflussen, sind darüber hinaus ganz konkreter Natur. Wir stellten daher sinngemäß z. B. folgende Fragen: »Welchen Stellenwert hat die Musik in der Familie?« »Machen die Eltern aktiv Musik?« »Musizieren die Geschwister?« »Besucht die Familie gemeinsam Konzerte?« »Wie sind die häuslichen Übbedingungen?« Im Gegensatz zu dem aus verschiedenen Fragen zusammengesetzten Index »Stellenwert der Musik in der Familie« war die Auswertung des Elternfragebogens bezüglich des Erziehungsstils allerdings wenig ergiebig, da Aspekte »sozialer Erwünschtheit« die Antworten offenkundig verzerrten.

2.8 Der Ornamenttest

Als schwerwiegendes Problem gestaltete sich die Suche nach einem Test, der geeignet erschien, die *allgemeine Leistungsmotivation* der Klavierschüler zu erfassen. Der Gittertest von Schmalt (1976a,b) schied aus bereits genannten Gründen aus, der Kritzeltest von Aronson (1958) erwies sich im Vorversuch als unbrauchbar, da die meisten Kinder den Test logisch durchschauten. Ein eigener Test sollte folgenden Gesichtspunkten Rechnung tragen:

1. Der Versuch sollte die praktische Ausführung einer gewählten Tätigkeit miteinbeziehen.
2. Da die Messung des allgemeinen Konstrukts Leistungsmotivation an konkreten Handlungen und konkretem Material vorgenommen wird, gehen auch bestimmte Begabungen und Interessen in das Versuchsergebnis mit ein. Von daher wäre es am besten, Leistungsverhalten in verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu messen und daraus einen allgemeinen Wert zu errechnen, der dann annähernd begabungs- und interessenunabhängig wäre. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob ein solcher Durchschnittswert überhaupt sinnvoll zu interpretieren ist, da sowohl Leistung als auch Motivation im Alltag immer nur im Zusammenhang mit konkreten Tätigkeiten zu sehen sind.

3. Ein wichtiger methodischer Aspekt wurde lediglich von Hoppe (1930), einem der Begründer der Leistungsmotivationsforschung, beachtet. Er differenzierte das Risikowahlverhalten nach verschiedenen Aufgabentypen: Fleißaufgaben, Problemlösen, unlösbare Aufgaben, kontinuierliche Schwierigkeit, wechselnde Schwierigkeit, offener bzw. geschlossener Lösungsweg. Leider wurden die Anregungen von Hoppe erst wieder in jüngster Zeit von Plaum aufgegriffen (Plaum 1983).

Ein Leistungsmotivationstest, der alle drei Aspekte berücksichtigt, hätte den zeitlichen Rahmen unserer Untersuchung gesprengt. Der nachfolgend beschriebene Test stellt daher einen Kompromiß dar. Er läßt sich in kurzer Zeit durchführen, versucht aber auf der anderen Seite den eben aufgezählten Notwendigkeiten weitgehend Rechnung zu tragen.

Der Test: Der Versuchsleiter legt dem Kind zwölf Muster vor (sie sind dem Intelligenztest BTS – Begabungstestsystem von Horn 1972 – entnommen). Das Kind wählt sich zwei Muster aus, die es gerne weiterzeichnen möchte, solange es Lust hat. Der Versuchsleiter protokolliert Zeichenzeit, Schwierigkeitswahl, Zeichenqualität, Zeichenlänge.

Der Test scheint zur Messung der allgemeinen Leistungsmotivation sehr geeignet, da er nach Auskunft des Verfassers (Horn, 1972) mit keiner speziellen Begabung hoch korreliert.

Die Zeichenzeit ist als Indikator für die allgemeine Leistungsmotivation (vergleiche auch Heckhausen 1980, Plaum 1983) am besten geeignet, da sie sowohl alters-, als auch geschlechtsunabhängig ausgeprägt ist.

3. Beschreibung der Stichprobe und ausgewählte Ergebnisse

Die Untersuchung wurde im Herbst 1984 mit 37 Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 14 Jahren durchgeführt, die an staatlichen Musikschulen in Berlin Klavierunterricht erhalten. Die Daten zu den Tests und zum Fragebogen wurden in zwei Sitzungen im

Abstand von etwa 6 Wochen von verschiedenen Versuchsleitern erhoben. Dazwischen fand der von den jeweiligen Klavierlehrern angeleitete und überwachte praktische Versuch sowie die Befragung der Eltern der Musikschüler statt. Die Stichprobe wurde zufällig aus dem Schülerkreis von 7 Musiklehrern zusammengestellt, die an Musikschulen in sechs sozial sehr unterschiedlich geschichteten Berliner Bezirken unterrichten. Von den 37 Schülern, die an der Untersuchung teilnahmen, waren 65% (24) Mädchen und 35% (13) Jungen. Das Verhältnis, das sich zufällig ergab, dürfte ungefähr die Geschlechtsverteilung des Klavierunterrichts in Berlin widerspiegeln, wo Mädchen, wohl ein Erbe alter bürgerlicher Ideale gehobener Mädchenerziehung, deutlich überrepräsentiert sind.

3.1 Alter und Unterrichtsdauer

Die Altersjahrgänge waren in der Stichprobe bei einem Durchschnittsalter von 10,5 Jahren bis auf die geringer vertretenen Randgruppen der 7- und 14jährigen fast genau gleich verteilt. Die Unterrichtsdauer betrug durchschnittlich 2,5 Jahre bei einem hohen Prozentsatz von 40,5% Anfängern mit bis zu 1,5 Jahren Unterricht. Die Korrelation zwischen Alter und Unterrichtsdauer war sehr hoch ($r = .64$; $p = .000$). Die Mädchen waren durchschnittlich etwa ein halbes Jahr älter und hatten etwas länger Unterricht.

Da das leistungsbezogene Verhalten und andere für die Untersuchung zentrale Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstkonzept, Orientierung auf Bezugspersonen, »Geschmacks«bildung, Anspruchsniveau, Gütemaßstäbe, zielgerichtetes Handeln etc. in der betrachteten Altersspanne einer starken Entwicklung unterworfen sind bzw. sich überhaupt erst herausbilden, erwies sich das Alter (und in verdeckter Form auch die Unterrichtsdauer) als Einflußfaktor einer Reihe wichtiger Variablen.

Hier sind vor allem zu nennen:

- mit zunehmendem Alter nahm die »Angst vor musikalischem Mißerfolg« zu ($r = .40$; $p = .007$), dies insbesondere bei Mädchen ($r = .52$; $p = .000$) verglichen mit den Jungen ($r = .25$; n.s.)

- nahm die »Selbstdisziplin beim Üben« ab ($r = -.24$; $p = .07$)
- nahm die Größe des »Ich«-Klebers im Punkteklebetest ab ($r = -.27$; $p = 0.05$); dies gilt extrem deutlich bei Jungen ($r = -.72$; $p = 0.002$).

Wie später zu zeigen sein wird, spielt das Alter bei der Gestaltung des Bildes »Kind beim Vorspiel« und der dort verschlüsselten Information zur Leistungsthematik eine wichtige Rolle.

Ähnlich wie das Alter bedürfte das Geschlecht wegen seiner Bedeutung im Rahmen der rollenspezifischen Sozialisation, die maßgeblich auch das Leistungsverhalten prägt, einer weiterführenden, systematischen Analyse. Besonders bemerkenswerte Geschlechtsunterschiede werden bei der Erörterung der einzelnen zentralen Variablen der Studie aufgeführt.

3.2 Bereichsspezifische Leistungsmotivation

Messung durch den TAT

Die inhaltsanalytische Auswertung der Geschichten, welche die Kinder zu dem Bild des nachdenklich vor einer Geige sitzenden Jungen erzählten, wurde unter leistungsthematischen Kategorien vorgenommen, die in ihrer Zusammenfassung den Grad der bereichsspezifischen Leistungsmotivation messen sollten. Der Auswertungsschlüssel, den Heckhausen (1963, 1980) für den TAT entwickelte, erfaßt negative und positive leistungsthematische Aspekte zunächst getrennt und verrechnet sie anschließend zu einer »Netto-Motivation«. Er wurde für diese Untersuchung modifiziert, da sich seine Anwendung im Pretest als wenig zuverlässig erwies. Folgender Auswertungsschlüssel wurde angewendet:

TAT-Auswertung (LM: Leistungsmotivation)

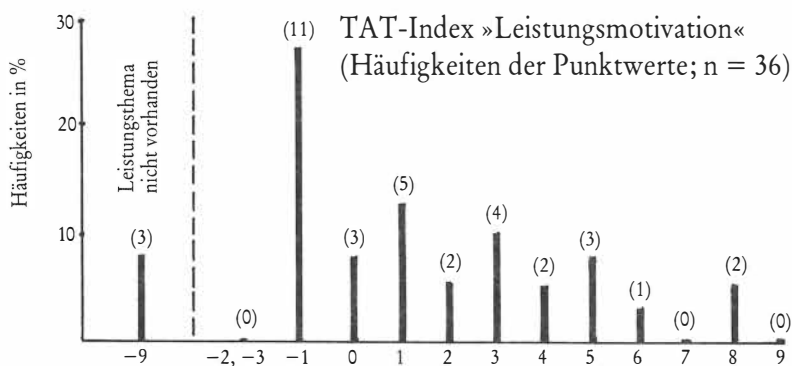
Leistungsthematik nicht vorhanden –9 (keine weitere Auswertung)

Leistungsthematik vorhanden +1

LM ist Hauptmotiv der Geschichte +1

Verhalten durch Wünsche und Bedürfnisse begründet +1
 Erfolgreiches Zusteuern auf ein Ziel +1
 Versagen/Frustration -1
 Instrumentelle Tätigkeit zur Erreichung des Ziels +1
 Äußere Hindernisse unüberwindbar -1 überwindbar +1
 Innere Hindernisse unüberwindbar -1 überwindbar +1
 Positive Gefühle +1
 Negative Gefühle -1
 Unterstützung durch andere Personen +1
 Wenn einer der genannten Themenbereiche nicht vorkommt, wird 0
 verschlüsselt; die Punktzahl wird summiert.
 Theoretischer Wertebereich: -9, -3 bis +9

In der Mehr Gipfligkeit der Häufigkeitsverteilung deutete sich an,
 daß der TAT in dieser Art der Auswertung verschiedene Dimensio-
 nen mißt:



Die Häufung beim Punktwert -1, bei einer nach gedachter Aus-
 gleichung linksschiefen, eingipfligen Verteilung von 0 an aufwärts,
 legte den Schluß nahe, daß grundsätzlich zwei Typen unterschieden
 werden müssen, nämlich eine Gruppe, bei der die Leistungsthematik
 prinzipiell negativ besetzt ist (Werte -3 bis -1) oder verdrängt wird
 (Wert -9), und eine andere Gruppe mit prinzipiell positiver, mehr
 oder weniger hoch ausgeprägter Leistungsmotivation (Werte 0 bis
 +9). Dementsprechend wurde in der korrelationsstatistischen Aus-

wertung der TAT-Index modifiziert. Zum einen wurden nur die Fälle von 0 bis +9 herangezogen (Index »Tat+«: bereichsspezifische Leistungsmotivation), zum anderen wurde der Index dichotomisiert (Haltung zur Leistungsthematik, Konflikt), so daß nur zwischen Fällen mit positiv besetzter (0 bis 9) und negativ besetzter Leistungsthematik (-9, -3 bis -1) unterschieden wurde.

- Der Index »TAT+« korrelierte positiv mit dem Index LMM »Leistungsmotivation Musik« ($r = .32$; $p = .07$; $n = 22$); beide Indizes sollten auf projektivem Wege die bereichsspezifische Leistungsmotivation abbilden.
- Der Index »TAT+« zeigte an, daß mit zunehmendem Alter die Leistungsmotivation geringer wurde ($r = -.45$; $p = .01$), ein Zusammenhang, der, wenngleich sehr viel schwächer, auch für den Index LMM feststellbar war ($r = -.11$; n.s.)
- »TAT+« hing positiv mit dem Lehrerurteil zur »musikalischen Begabung« zusammen ($r = .33$; $p = .05$)
- Beim Index »TAT dichotom« zeigte sich, daß die »Angst vor Mißerfolg« bei denjenigen höher war, die eine konflikthafte Einstellung zur Leistungsthematik hatten ($r_{pbis} = .31$; $p = .03$); ein Ergebnis, das dem gemessenen negativen Zusammenhang zwischen dem Index LMM und der »Angst vor Mißerfolg« (s. u.) gut entspricht.
- Bei den Fällen negativ besetzter Leistungsthematik prägte sich die »Aneignungsmotivation« höher aus als bei positiv Leistungsorientierten ($r_{pbis} = .24$; $p = .07$), ein Zusammenhang, der besonders für die Anfänger im Klavierunterricht galt ($r_{pbis} = .47$; $p = .02$). Dies spricht für die Eigenständigkeit des »Aneignungsmotivs«.

In einer nachträglichen Einzelauszählung des TAT ergab sich, daß immerhin 70% der Kinder negative Gefühle äußerten, während nur bei 40% positive Gefühle auftraten. 65% schilderten Konflikte, hauptsächlich mit den Eltern, aber auch mit den Lehrern. Der TAT scheint also neben der musikalischen Leistungsmotivation spezifische psychische Konflikte abzubilden, die mit der musikalischen Leistung verbunden sind.

3.3 Index »Leistungsmotivation Musik«

Die auf den Handlungsbereich Klavierspielen und Klavierunterricht spezifisch bezogene Leistungsmotivation wurde durch einen Index »Leistungsmotivation Musik« (LMM) gemessen. Der Index LMM (Wertebereich 0 bis 11) wurde additiv gebildet durch die gleichgewichtende Zusammenfassung jener Fragen und Statements zu der von den Kindern selbst gemalten Vorspielsituation, die thematisch einen Bezug zum bereichsspezifischen Leistungsmotiv herstellen, z. B.

»Das Kind fühlt sich wohl«; »Wegen des Vorspiels hat es andere schöne Sachen bleiben lassen«; »Das Kind will besser/gleich gut/nicht so gut spielen wie die anderen«; »Das Kind ist unzufrieden mit dem, was es kann«.

Die Ausprägung der empirisch vorkommenden Werte (4 bis 10) war annähernd normal verteilt mit 7 als deutlich häufigstem (35%) und durchschnittlichem Wert; im Bereich von 6 bis 8 lagen ca. 70% der Verteilung.

Korrelationsstatistisch bestanden bei hoher bereichsspezifischer Leistungsmotivation folgende Zusammenhänge:

- die »Angst vor musikalischem Mißerfolg« war geringer ($\tau_{uc} = -.22$; $p = .04$)
- der Aspekt »Gefallen an der Musik« trat gegenüber der »Schwierigkeit des Stückes« stärker in den Vordergrund ($\tau_{uc} = .23$; $p = .04$); ein Hinweis darauf, daß das bereichsspezifische Leistungsmotiv sich bei hoher Motivation mit dem »Aneignungsmotiv«, also dem Gefallen oder Interesse an der Sache, die man tut, überschneidet, und daß dabei – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Leistungsmotivationstheorie – keineswegs eine besonders hohe Aufgabenschwierigkeit angestrebt wird. Übrigens galt dasselbe Ergebnis, wenngleich nur bei geringer Signifikanz, auch für den Index »TAT+« ($r = .29$; $p = .09$)
- im Punktelebetest wurde das »Ich« häufiger ans Klavier plazierte ($r_{pbis} = .24$; $p = .07$)

Die Ergebnisse deuten zusammenfassend (auch im Kontext der

Bildauswertung, s. u.) darauf hin, daß bei hoher bereichsspezifischer Leistungsmotivation das Vorspielen als Leistungssituation relativ konfliktfrei und als konkretes Musikmachen durchaus positiv empfunden wurde.

3.4 Aneignungsmotivation

Die »Aneignungsmotivation« als am Gegenstand der Handlung orientierte, nicht-abstrakte Motivation, deren Abgrenzung bzw. Unterscheidbarkeit von der bereichsspezifischen Leistungsmotivation eines der Ziele der Untersuchung war, wurde durch solche Items gemessen, die explizit eine wertende Aussage zum Sachaspekt des Musikmachens enthielten, etwa auch durch negative Wertung des spezifischen Leistungsaspektes, z. B.

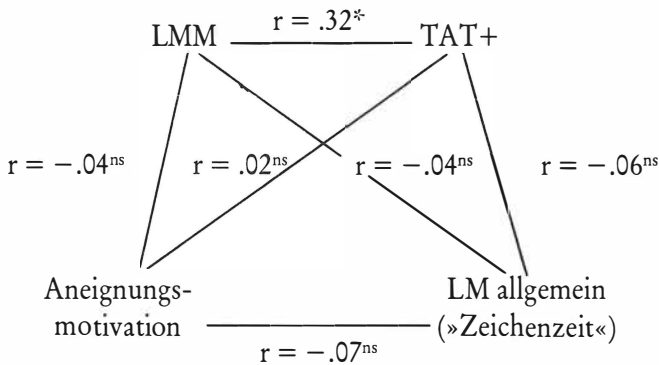
»Das Kind will schon gut spielen können, aber vorspielen mag es nicht«; »Das Kind freut sich auf den Unterricht«; »Es war ein Wunsch des Kindes, die Musikschule zu besuchen« (Elternfragebogen); »Willst du, wenn Du später mal groß bist, noch Musik machen?«; »Wenn ein Stück mir gefällt, übe ich mehr als sonst«.

Die Werte des Index (0 bis 11) waren im Ausprägungsbereich (3 bis 8) ziemlich gleichverteilt (Mittelwert 5,4); daher war die Streuung ($s = 1.65$) höher als beim Index LMM ($s = 1.35$).

- Die Korrelation zwischen dem Index »Aneignungsmotivation« und dem Index LMM war extrem niedrig ($r = -.05$) d. h. daß der Index »Aneignungsmotivation« vermutlich eine eigene und vom Index LMM unabhängige Dimension erfaßte
- zudem war der Index »Aneignungsmotivation« negativ mit der Lehrerbeurteilung der relativen Leistung im Verhältnis zu anderen Schülern verbunden, allerdings bei nur geringem Signifikanzniveau ($\tau_{uc} = -.17$; $p = .08$)
- Hinweise darauf, daß die Messungen der »Aneignungsmotivation« Validität beanspruchen können, gaben signifikante positive Korrelationen mit der »Gegenstandspräferenz – Gefallen vs. Auf-

gabenschwierigkeit« ($\tau_{uc} = .24$; $p = .04$) und der positiven Bewertung des »Klavierübens« ($\tau_{uc} = .19$; $p = .07$) und des »Klavierunterrichts« ($\tau_{uc} = .29$; $p = .01$) im Verhältnis zu anderen Tätigkeiten, wie sie im »Schnipsel-Test« gemessen wurde.

Wenn man aufgrund der vorliegenden Ergebnisse annehmen kann, daß die Messungen der musikalischen Leistungsmotivation durch den Index »LMM« und den Index »TAT+« mindestens teilweise auf derselben Dimension liegen, gibt es durch ansonsten sehr niedrige Korrelationswerte deutliche Hinweise darauf, daß die in den theoretischen Überlegungen postulierte Unterscheidbarkeit bzw. Unabhängigkeit zwischen einer auf den Gegenstand selbst gerichteten »Aneignungsmotivation«, einer auf einen konkreten Tätigkeitsbereich gerichteten Leistungsmotivation und einer generellen, abstrakten Leistungsmotivation einige Stichhaltigkeit beanspruchen darf. Dies veranschaulicht folgende Graphik, in der die Korrelationsmaße zwischen den verschiedenen Dimensionen der Motivation zusammengetragen sind:



3.5 Gefallen an der Musik versus Aufgabenschwierigkeit

Im praktischen Versuch waren u. a. geschmackliche Präferenz und Anspruchsniveau bei der Auswahl von Musikstücken untersucht worden. Eine Skala, die auf einer Dimension die ästhetische Vorliebe

(Gefallen) gegen die technische Schwierigkeit (Anspruchsniveau) als Kriterien bei der Auswahl des Stücks messen sollte, ergab, daß der Gefallensaspekt weitaus wichtiger war als die Aufgabenschwierigkeit. Für 89% war bei der Auswahl hauptsächlich entscheidend, daß ihnen das Stück gefiel, dabei war allerdings bei 60% auch die Schwierigkeit der Aufgabe ein Kriterium. Lediglich bei 11%, und das waren alles Jungen (4), war die Schwierigkeit des Stücks Hauptkriterium der Wahl, aber auch für diese Gruppe war das Gefallen noch wichtig, für niemanden war es egal, ob ihm das Stück gefiel oder nicht.

In der Betrachtung des geschlechtsspezifischen Wahlverhaltens unter Berücksichtigung des Alters zeigten sich grundlegende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Kleinere Jungen schienen Stücke eher unter dem Schwierigkeitsaspekt zu wählen; der Gefallensaspekt trat erst mit zunehmendem Alter stärker in den Vordergrund ($\tau_c = .52$; $p = .002$). Bei Mädchen lief die Tendenz entgegengesetzt: Jüngere Mädchen suchten sich ihre Stücke vor allem danach aus, ob sie ihnen gefielen; der Schwierigkeitsaspekt gewann erst bei älteren Mädchen stärkeres Gewicht ($\tau_c = -.42$; $p = .03$).

Der Befund deutet auf typische geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster: Jungen nehmen früher als Mädchen ein leistungsorientiertes oder konkurrierendes Verhalten an; für kleinere Mädchen ist der inhaltliche Bezug zu den Tätigkeiten wichtiger als für kleinere Jungen.

3.6 *Anspruchsniveau*

Bei dem sechsstufigen Index »Aufgabenschwierigkeit« (1 bis 6), der sowohl das projektive (Maltest) als auch das reale technisch-musikalische Anspruchsniveau (praktischer Versuch) erfaßte, zeigte sich – wie es nach dem Risiko-Wahl-Modell erfolgsorientierten Personen entspräche – eine durchschnittliche Neigung zu mittleren bis etwas niedrigeren Schwierigkeitsgraden; in der unteren Hälfte der Skala lagen 57% der Fälle. Bei einem Mittelwert von 3,4% vereinigten sich 78% der Verteilung auf den drei mittleren Schwierigkeitska-

tegorien »leicht bis mittel«, »mittel« und »mittel bis schwer«. Es ist bemerkenswert, daß die Mädchen im Vergleich zu den Jungen durchschnittlich eine signifikant höhere Aufgabenschwierigkeit wählten ($\bar{x}_M = 3,6$, ($\bar{x}_J = 2,8$; t-Test: $p = .05$ zweiseitig).

- Die gewählte Aufgabenschwierigkeit korrelierte positiv mit der Einschätzung der »relativen Leistung im Schülervergleich« durch den Musiklehrer ($\tau_{ab} = .21$; $p = .05$).

3.7 Anspruchsniveauverschiebung

Interessant ist, wie sich das Anspruchsniveau nach einem Erfolgs- oder Mißerfolgserlebnis beim Vorspielen verschiebt. Hier deutete sich an, daß die Kinder den Einsatz ihrer Kräfte bereits sehr ergebnisorientiert vornehmen. 81% der Kinder üben nach einem Erfolg mit gleicher Intensität weiter, nur eine ganz geringe Zahl (5% = 2 Vpn) ruht sich auf ihren Lorbeeren aus und übt weniger, 14% der Kinder fühlen sich durch den Erfolg zu höherer Leistung angespornt.

Demgegenüber üben 62% nach einem Mißerfolg mehr, 35% üben gleich viel weiter, fast niemand gibt auf und übt dann noch weniger (3% = 2 Vpn).

3.8 Angst vor musikalischem Mißerfolg

Diese für den theoretischen Hintergrund der Untersuchung zentrale Variable wurde durch zwei Statements zum »Bild der Vorspiel-situation« gemessen, aus denen ein 5stufiger Index 0 bis 4 gebildet wurde: »Das Kind fühlt sich schlecht«; »Das Kind hat Angst, sich zu verspielen«. Gemessen an der geringen Zahl und Abstufung der Indikatoren hat sich der Index als erstaunlich aussagekräftig erwiesen. Die Verteilung war symmetrisch mit einem Mittel- und Modalwert von 2 (38%) und jeweils 20% bei dem niedrigen und hohen Extremwert, so daß sich deutlich drei Typen niedriger, mittlerer und hoher »Angst vor Mißerfolg« abzeichneten.

- »Angst vor Mißerfolg« war allgemein und geschlechtsspezifisch mit dem Alter verknüpft (s. o.)
- »Mißerfolgsangst« verringerte sich bei höherer »bereichsspezifischer Leistungsmotivation« (s. o.)
- »Angst vor Mißerfolg« korrelierte hochsignifikant mit »Schamgefühl« ($\tau_{uc} = .40$; $p = .003$)

Die »Angst vor musikalischem Mißerfolg« ist außerdem in differenzierter Weise in den Bildern zur Vorspielsituation zum Ausdruck gekommen (siehe unten).

3.9 Übeverhalten bei Angst

Im übrigen gaben die Kinder zu etwa zwei Dritteln an, daß sie mit »Angst« schlechter üben können, nur 11% (4) meinen, daß es dann besser geht. Der Rest (27%) sieht keinen Einfluß der Angst auf das Üben.

3.10 Schamgefühl und Stolz

Gefühle von Scham (»Ich schäme mich, wenn ich schlecht Klavierspiele«) und von Stolz (»Ich bin stolz darauf, wie gut ich Klavierspiele«) prägten sich wie folgt aus:

	Scham	Stolz
	(rel. Häufigkeit in %; abs. Häufigk. in Klammern)	
nie	21,6 (8)	5,4 (2; nur ♀)
selten	37,8 (14)	24,3 (9)
manchmal	40,5 (15)	56,8 (21)
immer	0 (0)	13,5 (5; 4 ♂, 1 ♀)

Besonders das Schamgefühl, aber auch der Stolz gegenüber der musikalischen Leistung wurden in der gemalten Vorspielsituation visuell verschlüsselt wiedergegeben (siehe unten).

3.11 Selbstkonzept: Ursachenzuschreibung für Erfolg und Mißerfolg

Das Leistungsverhalten wird nach attributionstheoretischen Annahmen entscheidend davon geprägt, ob ein Mensch (aufgrund von Sozialisation und kumulierter Erfahrung) Erfolg oder Mißerfolg seiner Handlungen ursächlich auf die eigenen Bemühungen zurückführt oder auf gesetzte Bedingungen, d. h. Anlagen oder äußere Faktoren, die von ihm als nicht kontrollierbar oder veränderbar angesehen werden. Bezüglich der musikalischen Leistungsfähigkeit wurde das Selbstkonzept in dieser Hinsicht in mehrfachen Fragestellungen untersucht, die sowohl die fiktive (Bild der Vorspielsituation) als auch die reale Leistungssituation (praktischer Versuch) erfaßten.

Ihre musikalische Leistungsfähigkeit in der projektiven Situation, die ja wesentlich auch Wunschbild ist, schätzten 94% als »gut« oder »sehr gut« ein, nur 6%, und das sind 2 Mädchen, meinen, »das Kind spielt schlecht vor«. Bei gutem Wetter oder sehr schlechtem Spiel meinten davon 82%, daß der »Fleiß« der Grund sei, nur 18% nannten »Begabung« als Ursache. Niemand spielte nach Ansicht der Vpn »schlecht« vor, weil er »unbegabt« ist. Daß Begabung als Ursache von Kompetenz und Erfolg nur von ca. einem Fünftel der Vpn genannt wurde, mag zum einen sicher damit zusammenhängen, daß sich das abstrakte Konzept der Begabung erst allmählich beim Heranwachsenden herausbildet, aber zum anderen auch damit, daß an dieser Stelle des Fragebogens eine alternative Entscheidung gefordert war, während sich im Selbstkonzept die beiden Aspekte mischen und überlagern dürften.

Wenn sich das Kind in der zweiten Versuchsanordnung des Maltests vorstellen sollte, im Publikum zu sitzen, während ein anderes Kind ein »ziemlich schweres Stück« »ganz toll« vorspielt und dafür viel Beifall bekommt, nannte ein fast gleich hoher Anteil wie in der ersten Frage, nämlich 92%, »daß es das auch einmal so gut können wird«, aber 35% davon führten jetzt »Begabung« als Grund an, nur 59% den »Fleiß«, der Rest (6%) nannte den »Spaß« am Klavierspielen, wonach hier auch gefragt worden war.

Als die eigene Leistung im praktischen Versuch von den Kindern

selbst beurteilt wurde, meinte nur noch ein Anteil von 76 %, daß man den Versuch »gut« oder »sehr gut« geschafft habe, davon nannten 77% jetzt den »Spaß« am Versuch als Grund, nur 15% die eigene »Anstrengung«, 8% die geringe »Schwierigkeit« der Aufgabe; hier war nicht nach Begabung als möglichem Grund gefragt worden. Bei »nicht so guter« Leistung allerdings (24%) war dann bei 63% »Faulheit« der Grund, bei 37% die »Schwierigkeit« der Aufgabe, niemand nannte Langweiligkeit des Versuchs als Grund. Es hat sich also im praktischen Versuch eine realistischere Einschätzung des eigenen Leistungsniveaus durchgesetzt.

3.12 Selbstbeurteilung und Lehrerbeurteilung im praktischen Versuch

Die Selbstbeurteilung der Leistung der Schüler im praktischen Versuch, der ja in der Durchführung einer selbstgestellten Aufgabe ein hohes Maß an Selbstständigkeit verlangte, fiel offenbar einigermaßen realistisch aus:

sehr gut	13,9% (5)
gut	58,3% (21)
nicht so gut	27,8% (10)

Dieser aggregierten Selbstbeurteilung entsprach sehr gut das Lehrerurteil zum praktischen Versuch, das auf einer »Zensuren«skala von 1 bis 6 gemessen wurde. Auch hier fiel das Urteil mit einem Mittelwert von 3,1 und einem Modalwert von 2 recht günstig aus. Die Korrelation zwischen Selbstbeurteilung und Lehrerurteil war hochsignifikant ($\tau_c = .35$; $p = .007$).

3.13 Allgemeines Lehrerurteil

Das Lehrerurteil über die allgemeine »relative Leistung des Schülers im Vergleich zu anderen Schülern« (Skala 1 bis 6) ergab, wie es der Logik der Fragestellung entspricht, eine annähernd symmetri-

sche Verteilung, und zwar mit einem Mittel- und klaren Modalwert von 3. Dieses Lehrerurteil zur relativen Leistung korrelierte nicht nur mit weiteren Dimensionen des Lehrerurteils über Schüler, sondern auch mit anderen beim Schüler und bei den Eltern erhobenen Variablen, die sich auf die musikalische Leistung beziehen lassen. Zusammenhangsmaße des Lehrerurteils zur »relativen Leistung« des Schülers mit anderen ausgewählten Variablen:

Lehrerurteil: »selbständige Leistung im praktischen Versuch«	$\tau_{\text{B}} = .34; p = .004$
Lehrerurteil: »musikalische Begabung«	$\tau_{\text{C}} = .69; p = .000$
Lehrerurteil: »Übefähigkeit«	$\tau_{\text{C}} = .64; p = .000$
Aufgabenschwierigkeit	$\tau_{\text{B}} = .21; p = .05$
Instrumentelles Handeln beim Üben (Menge und Dauer von Übungen zum Stück)	$\tau_{\text{C}} = .18; p = .06$
Index »Selbstbewußtsein«	$\tau_{\text{C}} = .22; p = .05$
Klebepunkt »Ich am Klavier« (Klebetest)	$r_{\text{p bis}} = .21; p = .07$
»Aneignungsmotivation«	$\tau_{\text{C}} = .17; p = .08$
Index »Stellenwert der Musik in der Familie«	$\tau_{\text{B}} = .28; p = .02$
»Zeichenzeit« (Test zur allgemeinen Leistungsmotivation)	$r = .37; p = .04$

Das *Lehrerurteil zur »musikalischen Begabung«* (Skala 1 bis 6), das sich mit einem Modal- und Mittelwert bei 3 sehr symmetrisch verteilte, war neben dem Lehrerurteil zur »relativen Leistung« (siehe oben) auch mit dem »Stellenwert der Musik in der Familie« positiv verknüpft ($\tau_{\text{B}} = .25; p = .03$).

Das *Lehrerurteil zur »Übefähigkeit« der Schüler*, das negativer ausfiel (Mittelwert 3,3; Modus 4 = 38% der Verteilung) war neben der »relativen Leistung« mit dem »Selbstbewußtsein« positiv verknüpft ($\tau_{\text{B}} = .20; p = .06$).

3.14 Vorspielpräferenzen

Die Schüler sollten aus einer Liste mit sechs vorgegebenen Bezugspersonen bzw. -gruppen eine Rangfolge ihrer Vorspielpräferenzen

bilden (Kärtchenanlegetest). Die Rangreihe der Vorspielpräferenzen war sehr aufschlußreich. Sie stimmte zwischen dem am häufigsten vergebenen Rangplatz und dem durchschnittlichen Rangplatz fast perfekt überein. Eine geringfügige Ausnahme gab es bei den »Geschwistern«, weil wegen fehlender Geschwister eine Häufung des letzten Rangplatzes auftrat; die Geschwister nahmen quasi den »latenten« dritten Platz ein. Die »Freunde« stellten einen Sonderfall dar; diese Bezugsgruppe war am gleichmäßigsten über die Rangplätze verteilt, wobei sowohl beim 1. Platz (19%) als auch bei den schlechten 4. und 5. Plätzen (22 bzw. 24%) Häufungen vorlagen.

Vorspielpräferenzen

	häufigster Rangplatz	mittlerer Rangplatz	Median d. Rangplatzes	Prozentuale Häufigkeit 1. Platz	6. Platz
Mutter	1	2,2	1,9	40	3
Vater	2	2,9	2,6	19	8
Geschwister	3	4,0	3,9	3	19
Freunde	4	3,5	3,8	19	11
Musiklehrer	5	3,8	4,4	16	16
Klassenkameraden	6	4,2	4,7	14	32

Zwischen dem Alter des Kindes und dem Rangplatz des Vaters einerseits und dem der Freunde andererseits bestanden sehr hohe Korrelationen (Vater: $r = .48$; $p = .001$; Freunde: $r = -.49$; $p = .001$), und zwar in der Weise, daß bei zunehmendem Alter der Rangplatz des Vaters schlechter und derjenige der Freunde besser wurde, so daß der Schluß naheliegt, daß die Stellung des Vaters als »musikalische« Bezugsperson zugunsten der Stellung der Freunde relativ geschwächt wird, ein Befund, der über den musikalischen Handlungsbereich hinaus für die generelle Orientierung der Jugendlichen gelten dürfte. Auffällig waren allerdings geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Bedeutung des Vaters als musikalischer Bezugsperson nahm sehr viel deutlicher ab bei Mädchen ($\tau_c = .56$; $p = .000$) als bei Jungen ($\tau_c = .34$; $p = .06$).

3.15 Stellenwert der Musik in der Familie

Aus der Vielzahl von Fragen zum Stellenwert der Musik in der Familie war ein 31stufiger additiver Index (0 bis 30) gebildet worden, wobei von 14 Items 3 doppelt gewichtet wurden:

- »Hat jemand in Ihrer Familie beruflich mit Musik zu tun?«;
- »Unser Kind lernt zusätzlich zum Klavier noch ein anderes Instrument«;
- »Für unsere Familie bedeutet es einen erheblichen finanziellen Aufwand, daß unser Kind ein Instrument lernt«.

Bei einem Mittelwert von ca. 15 in einem empirisch vorkommenden Wertebereich von 7 bis 24 entspricht die empirische Verteilung dieses Index recht sicher der Normalverteilungsannahme (Kolmogoroff-Smirnov-Test $p = .55$ zweiseitig). Es erwies sich, daß der Stellenwert der Musik in der Familie nicht nur signifikant positiv mit musikbezogenen Fähigkeiten, Leistungen und Einstellungen, sondern auch mit der allgemeinen Leistungsmotivation des Kindes zusammenhing. Zusammenhänge waren vorhanden mit dem

- Lehrerurteil: »Begabung des Schülers« ($\tau_B = .25$; $p = .03$)
- Lehrerurteil: »relative Leistung« ($\tau_B = .28$; $p = .02$)
- Schnipseltest: »relative Beliebtheit des Klavierunterrichts« ($\tau_B = .28$; $p = .02$)
- Punkteklebetest: »Ich« am Klavier ($r_{pbis} = .24$; $p = .07$)
- Ornamenttest zur allgemeinen Leistungsmotivation
- Parameter »Zeichenzeit« ($r = .40$; $p = .02$)
- Parameter »Zeichenlänge« ($r = .43$; $p = .02$)

4. Bildauswertung

Bei der Auswertung der 36 Kinderzeichnungen »Kind beim Vorspiel« standen zwei Aufgaben im Vordergrund.

Erstens versuchten wir nach Durchsicht der Zeichnungen diejenigen Bildelemente zu bestimmen, die für die Kinder bei der Lösung ihrer Zeichenaufgabe vermutlich besonders bedeutsam waren.

In einem weiteren Schritt – der *internen Bildauswertung* – sollten dann die Beziehungen der Bildelemente untereinander beleuchtet werden.

Zweitens überlegten wir, ob jene Bildelemente möglicherweise *Indikatorfunktion* in dem Sinne besitzen, daß die Verwendung eines bestimmten Bildelements mit einer hohen Ausprägung auf einer inhaltlich entsprechenden Merkmaldimension, die wir durch Variablen aus der Gesamterhebung erfaßt haben, einhergeht.

Mit anderen Worten: Bedeutet die Tatsache, daß ein Kind, welches sich in seiner Zeichnung auf ein festlich geschmücktes Podium gesetzt hat, im Regelfall auch hohe Werte auf den Variablen »Anspruchsniveau« oder »Stolz« erzielt?

Um dies zu überprüfen, wurden in der *externen Bildauswertung* thematisch wichtige Variablen dieser Studie herangezogen und mit den Bildelementen korreliert.

Schließlich sollte noch der Frage nachgegangen werden, ob im Fall von Mehrfachkorrelationen zwischen einer externen Variablen, etwa »Angst vor Mißerfolg«, und verschiedenen Bildelementen, diese sich zu einer sinnvollen Struktur zusammenfügen, also »Angst vor Mißerfolg« beispielsweise durch anonymes Publikum oder fehlenden Beifall angezeigt wird.

4.1 *Bildelemente als Indikatoren*

Es kam darauf an, Bildelemente zu bestimmen, die im Sinne eines »schlußfolgernden Indikators« (Mayntz, Holm, Hübner 1978) auf diejenigen psychischen Zustände verweisen, welche für unsere Erhebung vorrangige Bedeutung haben, also etwa Ängste in einer Leistungssituation, Zufriedenheit und Stolz nach Erfolg oder Anspruchsniveausetzung.

Die Auswahl möglicher Bildmerkmale mit Indikatorfunktion war mit einiger Unsicherheit verbunden, da sie sich nicht auf empirische Befunde anderer Untersuchungen stützen konnte.

Die interpretative Analyse der Bilder führte zu folgenden Auswertungskategorien:

Bildelement: → **Indikator** für → mögliche **Bedeutungsdimensionen:**

Rückenansicht:	innere Distanz und Gelassenheit gegenüber der Vorspielsituation
Ort des Vorspiels:	
Podium ↔ nicht-Podium	Anspruchsniveau bzgl. Musik / Dimension: Spiel vs. Ernst.
Instrument nicht berührt?:	Angst
Disproportion	
Kind – Klavier	Konflikt und Spannung im Umgang mit dem Instrument
Angstgesicht:	starke Angst; Versagensangst
Entfernung	
Kind – Publikum:	Bedeutung der Bezugsgruppe
Beifall:	Hoffnung auf Erfolg; Anerkennung eigener Fähigkeiten
Publikum	
vertraut – anonym:	Bedeutung der Bezugsgruppe
Sonderstatus des Lehrers:	Bedeutung des Klavierlehrers

Selbstverständlich muß man davon ausgehen, daß entwicklungsbedingte Veränderungen und Fähigkeiten mit einem Bedeutungswandel der Bildelemente verbunden sein dürften; so sind Disproportionen bei jüngeren Kindern sicher auch auf noch mangelhaftes zeichnerisches Vermögen zurückzuführen.

Ebenso sorgfältig muß die Problematik der Mehrdeutigkeit dieser Elemente behandelt werden. Dies ist allerdings nur in einer individuellen Bildanalyse möglich, die hier nicht geleistet werden konnte.

4.2 Häufigkeiten der Bildelemente

Rückenansicht	ja 32%	nein 68%	N = 36
Ort des Vorspiels	Podium 68%	nicht-Podium 32%	
Instrument nicht berührt?	ja 31%	nein 69%	
Disproportion: Kind – Klavier	ja 25%	nein 75%	

Angstgesicht	ja 11%	nein 89%
Entfernung: Kind–Publikum	nah 37%	fern 63%
Beifall	ja 33%	nein 67%
Publikum	vertraut 70%	anonym 30%
Sonderstatus des Lehrers	ja 8%	nein 92%

Wegen der geringen Häufigkeit eignen sich die Bildmerkmale »Angstgesicht« und »Sonderstatus des Lehrers« nur für eine Einzel-fallbetrachtung. Dabei ergaben sich allerdings auffallend gute inhaltliche Übereinstimmungen mit anderen Testwerten:

Angstgesichter wurden von vier Kindern gezeichnet,

- von denen drei Mädchen im Alter zwischen 12 und 13 Jahren waren und Höchstwerte auf dem Index »Angst vor Mißerfolg« und der Variablen »Schamgefühl« hatten. Das vierte Kind, ein Junge von 12 Jahren, besaß ähnlich hohe Werte.

Bei den drei Kindern, auf deren Zeichnungen ein Sonderstatus ihres Klavierlehrers zu erkennen war,

- hatten alle den Klavierlehrer bei der Vorspielpräferenz auf den 1. Platz gesetzt; zwei dieser Kinder hatten schon fünf Jahre Klavierunterricht, die mit dem »Schnipseltest« erfaßte Beliebtheit des Klavierunterrichts lag weit über dem Durchschnitt.

4.3 Interne Bildauswertung

Natürlich gingen wir davon aus, daß zwischen einzelnen Bildelementen Verbindungen bestehen würden, da sie ja nur Teile eines Bildes sind und ihre Bedeutung erst unter Berücksichtigung der gesamten Szene verständlich wird. Für die Auswertung ist es aber wichtig zu wissen, welche Elemente untereinander zusammenhängen, was mit einem χ^2 -test of independence überprüft wurde. (Die χ^2 -Tabelle kann bei den Autoren angefordert werden.)

Die inhaltliche Aufschlüsselung ergab, daß

- Rückenansicht auf dem Podium seltener vorkommt
- das Instrument vor allem dann nicht berührt wird, wenn sich das Kind nicht aus der Rückenansicht dargestellt hat

- Disproportionen zwischen Kind und Klavier bei Rückenansicht kaum auftreten
- Beifall vor allem dann gegeben wurde, wenn keine Rückenansicht gewählt wurde
- vor allem auf dem Podium das Instrument nicht berührt wird
- dem Podium ein entferntes, den anderen Vorspielsituationen ein nahes Publikum entspricht
- vor allem fernes Publikum keinen Beifall gibt
- anonymes Publikum fast immer fern, vertrautes je zur Hälfte nah und fern ist
- die Vorspielsituationen, welche nicht auf dem Podium stattfinden, fast nur vertrautes Publikum haben.

4.4 Faktorisierung der Bildelemente

Das vorliegende Ergebnis einer Faktorenanalyse stellt einen ersten und vorläufigen Versuch zur Ordnung der Bildmerkmale dar. Dabei kam es uns lediglich darauf an zu prüfen, ob die mathematisch ermittelten Dimensionen auch eine sinnvolle inhaltliche Interpretation nahelegen. Dies scheint der Fall zu sein.*

Hohe Ladungen von Bildelementen, die die äußeren Umstände der Vorspielsituation kennzeichneten, repräsentieren den 1. und wichtigsten Faktor. Wir bezeichneten ihn als den Faktor der »äußeren Gegebenheiten des Vorspiels«. Der 2. Faktor faßt die »inneren Zustände beim Vorspiel« zusammen, während ein 3. Faktor die »Reaktion des Publikums« wiedergibt.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß das Bildmerkmal »Rückenansicht« wegen erheblicher Doppelladung auf Faktor 1 und 2 sich einer eindeutigen Zuordnung entzieht.

* Die Daten können bei den Autoren angefordert werden.

4.5 Externe Bildauswertung

Von den vielen Variablen, die das Kind bei der Gestaltung seines Bildes gelenkt haben, dürften Angst- und Motivationsvariablen sowie Vorgänge der Selbstbeurteilung bzw. Selbstbewertung ein besonderes Gewicht gehabt haben. Deshalb haben wir bei der Analyse der Bildelemente – auch aus methodischen Erwägungen – den Akzent auf jene Variablen gelegt, die auf einem »self-report« des Kindes beruhen.

Bedeutsame Korrelationen sind nachstehender Tabelle zu entnehmen.

r_p bis (Punkt – biserielle Korrelation)	Alter	Angst vor Mißerfolg	Schamgefühl	Stolz	Aneignungsmotivation	Aufgabenschwierigkeit	bereichsspez. LM (LMM)	Ornamenttest: all. LM Zeichenzeit	Schwierigkeitsgrad der Aufgabe
Ort des Vorspiels: Podium anders	** .43	* .27	** .39				* .32	* .29	** .43
Publikum: nah fern	** .40	** .42	* .34	** .36					* .31
Publikum: vertraut anonym	* .30	* .33		** .53		** .37		** .39	
Beifall (keine signifikanten Ergebnisse)									
Instrument nicht berührt?			.22		.25				
Disproportion		* .28	* .26		.22	* .32	* .33		
Rückenansicht			– .26	.22			.22		

Signifikanzniveau: $p \leq .10$

** $\hat{=}$ $p \leq .01$

* $\hat{=}$ $p \leq .05$

Tabelle 2

Die Ergebnisse zeigen, daß die von uns vermutete Indikatorfunktion bei einigen Bildmerkmalen recht deutlich zum Vorschein kommt. Demnach scheinen Disproportionen zwischen Kind und Klavier sowie das Nichtberühren des Instruments auf Ängste und Konflikte in der Leistungssituation hinzudeuten.

Dagegen scheint Rückenansicht auf Selbstvertrauen und Zufriedenheit über die eigene musikalische Leistung zu verweisen. Dies entspricht recht gut unserer Einschätzung, Rückenansicht als Ausdruck von Gelassenheit und innerem Abstand in der Vorspielsituation aufzufassen.

Die Wahl des Vorspielortes versinnbildlicht offenkundig die Dimension »Spiel vs. Ernst«: ältere Kinder setzen sich bevorzugt aufs Podium, jüngere Kinder spielen häufiger zu Hause vor. Damit eng verbunden ist die Überlegung, das Podium als Symbol eines abstrakten Leistungsmotivs aufzufassen, was durch die positive Korrelation mit dem Ornamenttest, der die allgemeine LM mißt, nahegelegt wird.

Auch die Bildauswertung bestätigt das Ergebnis, musikalisches Leistungsstreben (LMM) und musikalisches Aneignungsmotiv auseinanderzuhalten. So sind hohe Aufgabenschwierigkeit bzgl. Musik und hohe Werte auf dem Index LMM mit Disproportionen, als Kennzeichen für bestehende Leistungskonflikte, schwer vereinbar. Dagegen können Kinder, die sich disproportional zum Instrument zeichnen, sehr wohl ein hohes Aneignungsmotiv aufweisen.

4.6 Beschreibung von Bildstrukturen

Die zuvor referierten Einzelergebnisse sollen nun abschließend unter dem Aspekt einer inhaltlichen Zusammenfassung diskutiert werden. Dabei war der Gedanke leitend, versuchsweise eine statistische mit einer hermeneutischen Bildauswertung zu verklammern. Auf diese Weise hofften wir, typische Bildszenen identifizieren zu können, die auf spezifische mit der Leistungsthematik zusammenhängende »Symptome« verweisen. Folgendes Beispiel verdeutlicht diesen Ansatz.

Eine Gegenüberstellung der Variablen »Stolz« und »Schamgefühl« bzw. »Angst vor Mißerfolg« ist tatsächlich mit deutlich unterschiedlichen Lösungen der Zeichenaufgabe verbunden.

Wenn Schamgefühl und Angst vor Mißerfolg, die hoch miteinander korrelieren, ausgeprägt sind, bildet sich dies charakteristisch ab:

- die Kinder zeichnen sich eher nicht aus der Rückenansicht
 - sie setzen sich aber bevorzugt aufs Podium, was insbesondere für die Mädchen gilt (p .00)
 - es besteht eine erkennbare Disproportion zwischen Kind und Klavier
 - das Publikum wird in die Ferne gerückt, wiederum eher von Mädchen (p .00) als von Jungen (p .42)
 - das Publikum erscheint anonym, vorwiegend bei Mädchen (p .02)
- Bei ausgeprägtem Stolz gilt:

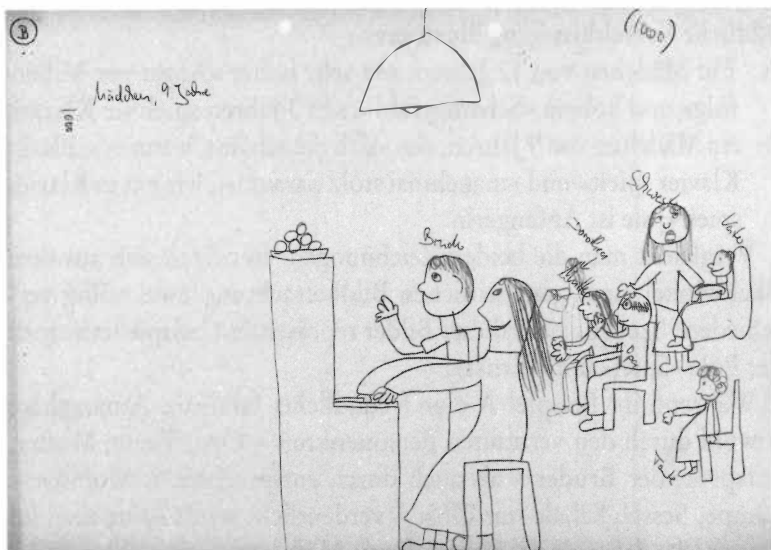
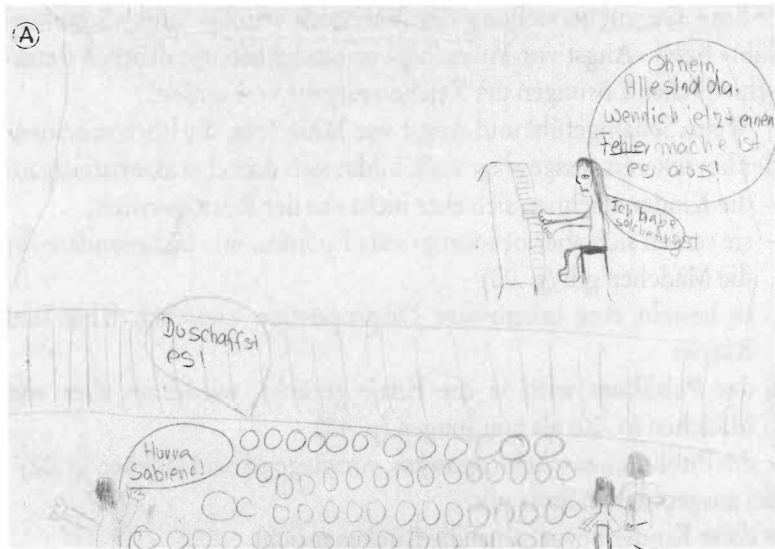
- diese Kinder bevorzugen die Rückenansicht
- ihr Publikum befindet sich in der Nähe, was sich deutlicher bei den Mädchen zeigt (p .00)
- das Publikum ist dem vorspielenden Kind vertraut, was für Jungen und Mädchen nahezu im gleichen Maße zutrifft.

Eine Betrachtung von zwei Einzelfällen möge die unterschiedliche bildliche Verschlüsselung illustrieren:

- A: Ein Mädchen von 12 Jahren, mit sehr hoher »Angst vor Mißerfolg« und hohem »Schamgefühl«; seit 3 Jahren spielt sie Klavier
- B: ein Mädchen von 9 Jahren, das »sich nie schämt, wenn es schlecht Klavier spielt« und »manchmal stolz darauf ist, wie gut es Klavier spielt«; sie ist Anfängerin.

Vergleicht man die beiden Zeichnungen, so zeigen sich aus dem Blickwinkel einer ganzheitlichen Bildbetrachtung zwei völlig verschiedene Szenen: jedes dieser Bilder repräsentiert beispielhaft einen der Pole »Spiel« und »Ernst«.

Während im Beispiel A eine freundliche, familiäre Atmosphäre sowohl durch den vertrauten Personenkreis – Opa, Tante, Mutter, mitspielender Bruder – als auch durch entsprechendes Mobiliar – Lampe, Sessel, Schale mit Obst – verdeutlicht wird, spürt man im Beispiel B, daß sich das vorspielende Mädchen einer starken Bela-



stungsprobe ausgesetzt sieht. Versagt sie vor den Augen des anonymen Publikums, d.h. verspielt sie sich, so wird diese »Blamage« mit einer erheblichen Selbstabwertung verbunden sein. Genau vor dieser »Ich-Kränkung« dürfte sie so große Angst haben.

Wie schon festgestellt wurde, stellen sich ältere Kinder bevorzugt auf dem Podium dar. Auf dem Podium aber ist die Angst vor Mißerfolg gerade bei ihnen stark ausgeprägt. Nicht der Spaß an der Musik, sondern die Leistungsbewertung beherrschen die Gefühle dieser Kinder.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Die für diese Untersuchung neu entwickelten Erhebungsinstrumente und Testverfahren befinden sich im Stadium der Erprobung. Daher haben die mit ihrer Hilfe ermittelten Ergebnisse noch vorläufigen Charakter; sie erheben nicht den Anspruch, eine gänzlich zuverlässige und erschöpfende Information über den Forschungsgegenstand zu vermitteln. Unser Anliegen war, spezifische Probleme und Fragestellungen verschiedener Motivationstheorien vergleichend zu prüfen, indem sie an einen konkreten Handlungsbereich, den Instrumentalunterricht von Kindern, ein im Hinblick auf Motivation bisher völlig vernachlässigtes Forschungsgebiet, herangetragen wurden.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die theoretisch diskutierte Unterscheidung verschiedener Dimensionen der Motivation, nämlich einer konkret auf den Gegenstand gerichteten Aneignungsmotivation, einer »bereichsspezifischen« Leistungsmotivation und einer »generellen« oder abstrakten Leistungsmotivation hat sich bewährt. Die Untersuchung zeigte, daß diese Motivationstypen in jeweils besonderer Weise mit anderen Persönlichkeitsvariablen in Zusammenhang stehen und gegeneinander abgrenzbar sind.
- Insbesondere kam zum Vorschein, daß der Aspekt »Gefallen« oder »Spaß an der Sache« eine wesentlich größere Beachtung ver-

dient, als ihm in der Leistungsmotivationsforschung, die weitgehend den »Markt« der Motivationsforschung beherrscht, zugemessen wird.

- Angst scheint für die musikalische Leistung nicht förderlich zu sein. Allerdings haben sehr viele Kinder und Jugendliche mit Angstgefühlen und Leistungskonflikten beim Erlernen des Instruments, besonders beim Vorspiel, zu kämpfen.
- Die musikbezogenen Tests haben für über die Hälfte der Kinder auch als Projektionsfläche gedient, Konflikte mit den Eltern, die vermutlich oft einen allgemeineren Hintergrund haben, offen zu legen.
- Bezüglich der Beziehungen zu den Eltern, aber auch im Hinblick auf andere für das Leistungsverhalten zentrale Faktoren zeigten sich alters- und geschlechtsspezifische Effekte, die allerdings noch einer weiterführenden Klärung bedürften.

In dieser Untersuchung hat sich von den projektiven Verfahren der Bildmaltest »Kind beim Vorspiel« als besonders aussagekräftig erwiesen. Neben seiner stimulierenden Wirkung und seiner leichten Handhabbarkeit ist er offensichtlich in der Lage, die komplexen Aspekte im kindlichen Erleben der Leistungssituation wiederzugeben. Eine Bildauswertung auf der Basis gesicherterer statistischer Erkenntnisse könnte möglicherweise als zuverlässiges Mittel einer relativ schnell zu erstellenden Diagnose individueller Leistungskonstellationen im Instrumentalunterricht dienen. Dabei kommt allerdings nach unseren Feststellungen auch der Einzelfallanalyse eine große Bedeutung zu.

Die Ergebnisse dieser Studie sollten die Diskussion um die Leistungsproblematik im Instrumentalunterricht befruchten, wobei wir versuch haben, die Stellungnahme der Kinder wenigstens in indirekter Form selbst zu Wort kommen zu lassen. Zumindest haben sich die Kinder mit einiger Begeisterung an der Untersuchung beteiligt; deshalb gebührt ihnen, aber auch den Klavierlehrern unser Dank für geduldige Mitarbeit und kritische Anregungen.

Summary

Problems of children's individual motivation to practise a musical instrument have not been investigated systematically so far. Starting to fill the gap this explorative study with 37 young piano students of both sexes aims at two scopes: 1. comparative testing of different issues on motivation theory by application to practical behaviour in juvenile musical education. 2. Design and proof of a variety of new and adequate empirical methods; besides a practical experiment and an extensive questionnaire emphasis was laid on projective techniques. Three levels of achievement related motives seemed to influence the musical behaviour independently: 1. a general, "abstract" achievement motivation; 2. a specific, i.e. music orientated achievement motivation; 3. a sensual-aesthetic motive, i.e. pleasure and joy to play certain pieces of music. This last aspect needs more attention compared to abstract motivation, which dominates theories of achievement motivation. Many children suffered by anxiety and conflicts about achievement; but anxiety did not seem to enhance achievement beyond a certain limit. The study shows remarkable effects of age and sex, which had to be analysed further. The design of a drawing test, where the child portrays itself in the performance situation, was very appropriate to reflect the complex aspects in children's emotional experience. Combined with studies of individual cases decoding and validation of central visual elements in the drawings as indicators is very promising.

Literatur

- Aronson, E.: The need for achievement as measured by graphic expression. In: J.W. Atkinson (Hg.): *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, 1958. S. 249–265.
- Atkinson, J.W. & McClelland, D.C.: The projective expression of needs. II. The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 1948, 38, S. 643–658.
- Atkinson, J.W.: Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart, 1975.
- Berlynes, D.E.: *Konflikt, Neugier, Erregung*. Stuttgart, 1974.
- Csikszentmihalyi, M.: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, 1980.
- Deci, E.: *Intrinsic Motivation*. New York, 1975.
- Flittner-Harten, Ch.: *Leistungsmotivation und soziales Verhalten*. Weinheim, 1978.
- Gellrich, M.: *Motivationsprobleme im Instrumentalunterricht, Üben und Musizieren*, 1986, 3, H.1.
- Gellrich, M.: *Gründe und Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht, Üben und Musizieren*, 1982, 3, H.2.
- Gjesme, T.: Goal distance in time and its effects and the relation between achievement motives and performance. *Journal of Research in Personality*, 1974, 8, S. 161–172.
- Gjesme, T.: Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 1981, 5, S. 115–138.
- Gjesme, T. & Nygard, R.: *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument*. University of Oslo, 1970.
- Harten-Flittner, E.: *Leistungsmotivation und soziales Verhalten*. Weinheim, 1976.
- Heckhausen, H.: *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim, 1963.
- Heckhausen, H.: Achievement motive research. Current problems and some contributions toward a general theory of motivation. In: Arnold J.W. (Hg.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, 1968, S. 103–174.
- Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln*. Berlin, 1980.
- Holz kamp-Osterkamp, U.: *Motivationsforschung 1/2*. Frankfurt, 1975/1976.
- Hoppe, F.: Erfolg und Mißerfolg. In: *Psychologische Forschung*, 1930, 14, S. 1–62.
- Horn, W.: *Begabungstestsystem (BTS)*. Göttingen, 1972.
- Izard, C.: *Human emotions*. New York, 1977.
- Jopt, U.J. & Emshaus, W.: Wie generalisiert ist das Selbstkonzept eigener Fähigkeit? Eine motivationspsychologische Untersuchung zur Aufgabenabhängigkeit der Fähigkeitswahrnehmung. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 1977, 24, S. 578–601.
- Kuhl, J.: *Meß- und prozeßtheoretische Analysen einiger Personen- und Situationsparameter der Leistungsmotivation*. Bonn, 1977.
- Kuhl, J.: Leistungsmotivation, neue Entwicklungen aus modelltheoretischer Sicht. In: Thomae, H. (Hg.): *Theorien und Formen der Motivation*. Göttingen, 1983a, S. 505–624.
- Kuhl, J.: *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, 1983b.
- Leontjew, A.N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt, 1973.
- Leontjew, A.N.: *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin, 1979.
- Lewin, K.: *Field theory in social science*. New York, 1951.
- Meyer, W.U.: *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg*. Stuttgart, 1973a.
- Meyer, W.U.: *Anstrengungsintention in Abhängigkeit von Begabungseinschätzung und Aufgabenschwierigkeit*. *Archiv für Psychologie*, 1973b, 125, S. 245–262.
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P.: *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Köln, 1978.
- Motte, H. de la: Die Bedeutung von Motivation für den Instrumentalunterricht. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik*: 1984, 9, H.25, S. 51–54.
- Murray, H.A.: *Exploration in personality*. New York, 1938.

- Naudascher, B.: Das überangene Selbst. Frankfurt, 1982.
- Nauck-Börner, Ch.: Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisation. In: Behne, K.E. (Hg.): Musikpädagogische Forschung, Bd. 2: Musikalische Sozialisation. Laaber-Verlag, 1981.
- Oesterreich, F.: Handlungsregulation und Kontrolle. München, Wien, Baltimore, 1981.
- Offe, S.: Psychische und gesellschaftliche Bedingungen der Leistungsmotivation. Darmstadt, 1977.
- Plaum, E.: Zur Erfassung von Leistungsmotivationsvariablen im Zusammenhang mit klinisch-psychologischen Fragestellungen. In: Zeitschrift für Psychologie 187, 1979, S. 406–452.
- Plaum, E.: Methodische Probleme einer Diagnostik auf interaktionstheoretischer Basis. Psychologie und Praxis, 1981, 25, S. 406–452.
- Plaum, E.: Die Entwicklung eines Leistungsmotivationsverfahrens auf handlungstheoretischer Basis. In: Minsal, W.-R., Bd. 5, Diagnostik, S. 281ff. Stuttgart, 1983.
- Rand, P.: Some validation data for the Achievement Motives Scale (AMS). Scandinavian Journal of Educational Research, 1978, 22, S. 155–171.
- Raynor, J.O.: Future orientation and motivation of immediate activity. In: Psychological Review, 1969, 76, S. 606–610.
- Raynor, J.O.: Future orientation in the study of achievement motivation. In: Atkinson J.W. & Raynor, J.O. (Hg.): Motivation and achievement. Washington, 1974, S. 121–154.
- Reinhard, C.: Leistungsmotivation im musikalischen Bereich. Hamburg, 1981.
- Revers, W.J.: Der Thematische Apperzeptionstest (TAT). Handbuch zur Verwendung des TAT in der psychologischen Persönlichkeitsdiagnostik. Bern, Stuttgart, Wien, 1973.
- Rosen, B.C. & D'Andrade, R.: The psychosocial origins of achievement motivation. Sociometry, 1959, 22, S. 185–218.
- Rotter, J.B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966, 80, S. 1–12.
- Schmalt, H.D.: Die Messung des Leistungsmotivs. Göttingen, 1976a.
- Schmalt, H.D.: Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Handanweisung. Göttingen, 1976 b.
- Schweffinghaus, W.: Selektive Reproduktion als Index wertbereichsbezogener Selbstschemata bei Jugendlichen. Bochum, 1982.
- Spielberger, C.D.: Anxiety and behavior. New York, 1966.
- Trudewind, C.: Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivationsgenese. In: Vaskovics, D. (Hg.): Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Göttingen, 1983.
- Weiner, B. & Kulka A.: An attributional analysis of achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1970, 15, S. 1–20.
- Weiner, B., Russel, D. & Lerman, D.: Affective consequences of causal ascriptions. In: Harvey, J.H., Ickes, W.J. & Kidd, R.F. (Eds.): New directions in attribution research (Vol.2). Hillsdale, 1978, S. 59–90.
- Weiner, B.: Motivationspsychologie. Weinheim, Basel, 1984.
- Weßling-Lünnemann, G.: Motivationsförderung im Unterricht. Göttingen, Toronto, Zürich, 1985.
- Vol, D.M. De: Selbstbezogene Kognitionen Jugendlicher in Abhängigkeit von der bereichsspezifischen Selbstwertrelevanz. Bochum, 1982.
- Wasna, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. München, 1972.
- Ziller, R.C.: The social self. New York, 1973.