

# Anreize des Übens und Musizierens bei 15- bis 16-jährigen Schülern und bei Schulmusikstudierenden und ein erster Vergleich mit 10- bis 11-jährigen Schülern

Barbara Roth

## Zusammenfassung

Der Frage danach, welche Arten von Anreizen beim Üben und Musizieren bei Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden zum Tragen kommen, wurde in der Musikpsychologie und -pädagogik bisher wenig nachgegangen. Die Motivationspsychologie legt nahe, leistungsthematische Anreize (Fortschritte auf dem Instrument zu erzielen), machthematische Anreize (andere zu übertreffen oder zu beeindrucken) und anslussthematische Anreize (von der Gruppe der Musizierenden akzeptiert zu werden) in den Blick zu nehmen. Doch könnten auch in emotionalen Erfahrungen *während des Übens* (z. B. dem Erleben von Glücksgefühlen), dem Flow-Erleben – d. h. dem völligen Aufgehen in der Tätigkeit – sowie in den *Folgen des Übens* Anreize liegen; die Fähigkeit, trotz Unlust zu üben (d. h. volitionales Kontrollvermögen einzusetzen), kann ebenfalls einen Anreiz darstellen.

Für die Konstruktion eines Fragebogens sollen die Anreize des Übens und Musizierens möglichst präzise und in ihrer Vielfältigkeit erfasst werden. Es zeigte sich, dass Anreizklassen gebildet werden können. Während die Werte der 10- bis 11-jährigen ( $n = 39$ ) für fast alle Anreizskalen deutlich über den Werten der 15- bis 16-jährigen Instrumentalschüler liegen, bestehen zwischen den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern und den Schulmusikstudierenden nur wenige Unterschiede. Zwischen 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern ( $n = 44$ ) und Schulmusikstudierenden ( $n = 44$ ) bestehen ebenfalls nur wenige Unterschiede in den Anreizpräferenzen. Leistungsthematische und flow-thematische Anreize sowie verschränkte gruppenbindungs-flow-thematische Anreize gehören bei allen drei Probandengruppen zu den am meisten präferierten.

## Abstract

The question which kinds of incentives of musical practice within the groups of music students at university and music school level has not been investigated sufficiently within the field of music psychology and music education. Motivational psychology suggests taking into consideration incentives concerning achievement (making progress in playing the musical instrument), power (out-

performing or impressing others) and affiliation (being accepted by the group of those making music). However, incentives could also be found in emotional experiences *while practising* (e.g. feelings of happiness), in flow-experiences (i.e. being completely absorbed in the activity) as well as in the *consequences of practising*. Furthermore, the ability to practise in spite of reluctance (i.e. the ability to use volitional control) can constitute an incentive as well.

For the construction of a questionnaire the incentives of practising and making music were supposed to be gathered regarding their diversity and as precisely as possible. It became apparent that different classes of incentives can be formed. Whereas the values of incentive classes for the 10 to 11-year-old music pupils ( $n = 39$ ) are significantly higher than those of the 15 to 16-year-old music pupils ( $n = 44$ ), there are only little differences between the 10 to 11-year-old music pupils and the students of teaching music ( $n = 44$ ). Likewise, there are only minor differences between 15 to 16-year-old music pupils and students of teaching music concerning the preference of certain incentives. In all subject groups incentives concerning achievement and flow as well as a connection of group loyalty and flow are among the most preferred ones.

## 1 Einleitung

In einer von mir durchgeführten Befragung von Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden, warum sie Instrumentalunterricht nehmen und ihr Instrument üben, wurde eine Vielfalt von Anreizen genannt (Roth, 2012). Anreize sind anziehende oder abstoßende Eigenschaften eines Objekts oder Ziels, die Kurt Lewin (1926) mit Valenz bezeichnet und die Aufforderungscharakter haben. Die Aussagen lassen sich gruppieren: Fortschritte und Präzision auf dem Instrument zu erlangen, gehört in den Bereich der *Leistungsmotivation*, Anreize wie die Kontrolle von Bewegungsabläufen und die Begeisterung des Publikums werden dem Bereich der *Macht-(Einfluss)motivation* zugeordnet und zur *Anschlussmotivation* gehört der Anreiz, mit anderen zusammen musizieren zu können. Neben *emotionalen* Anreizen wie dem Genuss von Klängen und Harmonien oder von *Flow-Erleben*, dessen Kennzeichen das vollständige Aufgehen in der Tätigkeit und – damit verbunden – das Verschwinden der Raum- und Zeit-Wahrnehmung ist, kann auch die Überwindung von Unlust – ein *volitionaler* Aspekt – erstrebenswert sein.

Üben und Musizieren werden in der instrumentalpädagogischen, musikpädagogischen und -psychologischen Literatur aus verschiedenen Blickrichtungen betrachtet. In der instrumentalpädagogischen Literatur werden vor allem Übungsmethoden und -strategien für den Instrumental- und Gesangsunterricht vorgestellt und Anstöße für die kritische Reflexion des eigenen Übungsprozesses gegeben, mit dem Ziel, dass Lernende und Lehrende eigene Wege zu einem erfüllenden und konstruktiven Üben und Musizieren finden (vgl. Mahler, 2011; Mantel, 1998). Siw Graabræk Nielsen (2004) untersucht in diesem Kontext sowohl den Einfluss von Übungsstrategien als auch von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf den Übungserfolg bei Musikstudierenden. Einen wichtigen Bereich in der musikpädagogischen und -psychologischen Forschung nimmt die

Untersuchung von musikalischer Begabung und Hochbegabung ein (Bastian, 1991, 2001; Kaczmarek, 2012). Ebenso werden motivationale Aspekte und Einflüsse auf das Üben von Musikinstrumenten thematisiert, insbesondere wird hier auf den Bereich der Leistungsmotivation Bezug genommen (Reinhard, 1981; Stroh, 1988; la Motte-Haber, 1996; Gellrich, 1997; Gembris, 2006; Miksza, 2011); weitergehend hat Roth (2012) u. a. den Einfluss aller drei soziogenen Motive Leistung, Macht und Anschluss auf das Gelingen des Übens und das Schaffen des Übungspensums untersucht. Zunehmendes Interesse besteht auch an Untersuchungen, die auf persönlichkeitspsychologische Konzeptionen zurückgreifen und diese in Verbindung mit motivationalen Aspekten des Übens bringen. Dazu gehören die Arbeiten von Christian Harnischmacher (1993a, 1993b), in denen u. a. selbstgerichtete Kognitionen zum Thema „Üben“ und Übungsmethoden erfasst und vermutete Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept der musikalischen Fähigkeiten und der Handlungs- und Lageorientierung überprüft werden oder die Arbeit von Birce Polat (2013), in welcher der Einfluss der Persönlichkeitsdispositionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit auf Flow-Erleben geprüft wird.

Emotionale Aspekte des Übens werden vornehmlich unter dem Stichwort des Flow-Erlebens untersucht (vgl. Csikszentmihalyi, 2000; Byrne et al., 2003; Smith, 2005), doch wird in der musikpsychologischen Forschung immer wieder auch volitionalen Prozessen Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Harnischmacher, 1997; Smith, 2005; Roth & Sokolowski, 2011).

Insgesamt gesehen werden die Konzepte der Motivations- und Volitionspsychologie noch zu wenig berücksichtigt. Dazu gehören auch anreiztheoretische Konzeptionen, von denen jedoch einzelne Aspekte indirekt in den Blick geraten, wenn es zum Abbruch des Instrumentalunterrichts kommt – also offensichtlich nicht mehr genügend Anreize, die zum Üben und Spielen des Instrumentes motivieren, vorliegen (Sonderegger, 1996; Switlick & Bullerjahn, 1999; Herold, 2009).

Aufgrund des bisherigen Forschungsstands kann nur an einigen Stellen auf bestehende Untersuchungen zurückgegriffen werden, sodass die vorliegende Studie zum großen Teil explorativen Charakter hat. Während die Tätigkeitsanreize von einigen Sportarten (Beier, 2001) und Freizeitaktivitäten wie Malen (Hentsch, 1992) und Graffiti-Sprayen (Rheinberg & Manig, 2003) bereits untersucht wurden, waren sie für den Bereich des Übens und Musizierens wohl bisher nur ausdrücklicher Gegenstand in der Untersuchung von Siebert und Vester (1990). Dies erstaunt, denn:

„Zum einen lässt sich damit präziser vorhersagen, ob und wie lange Personen eine intendierte Handlung ausführen, als dies mit gängigen Erwartung-Wert-Modellen möglich ist. [...] Zum anderen erlaubt die Berücksichtigung von Tätigkeitsanreizen, Handlungen, die offensichtlich keinem zweckrationalen Kalkül folgen (z. B. bestimmte Freizeitaktivitäten wie Motorradfahren, Musizieren) bzw. ihm sogar widersprechen (z. B. objektiv verlustreiche Unternehmungen, die aber Spaß machen wie beispielsweise die Teilnahme an Glücksspielen), zu erklären.“ (Brandstätter, 2003, S. 29)

Durch anreiztheoretische Konzeptionen wird verstärkt in den Blick gerückt, dass auch im aktuellen Vollzug einer Tätigkeit der Wert liegen kann und nicht alleine

in einem sichtbaren oder messbaren Ergebnis liegen muss (vgl. Rheinberg, 2010; Beckmann & Heckhausen, 2010).

Um die Anreize des Übens und Musizierens möglichst präzise und in ihrer Vielfältigkeit zu erfassen, wurde ein Fragebogen, die „Anreizanalyse des Musizierens“, entwickelt. Darauf aufbauend sollte untersucht werden, ob sich Anreizklassen bilden lassen. „Anreizklassen sollen so definiert sein, dass sie bei vielen Personen den Anreiz vieler spezifischer Einzelziele abdecken“ (Rheinberg, 2008, S. 12). Dies geschah auf Grundlage der Daten von 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern sowie von Schulmusikstudierenden. Im nächsten Schritt wurden die Daten von 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern erhoben. Überprüft werden sollte nun, ob sich die drei Probandengruppen 10- bis 11-jährige Instrumentalschüler, 15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und Schulmusikstudierende hinsichtlich ihrer Anreizpräferenz unterscheiden und ob dem Flow-Erleben ein besonderer Stellenwert zukommt. Die Auswahl der Kohorten erfolgte bewusst und mit dem längerfristigen Ziel einen Fragebogen zu entwickeln, der möglichst vielen Menschen zur Verfügung gestellt werden kann (Instrumentallehrern, Schülern verschiedener Altersgruppen und Musikstudierenden) und dabei hilft, die positiven Aspekte des Übens und Musizierens differenziert zu erfassen, um volitional gesteuerte Übungsphasen durch gezielte Anreizsetzung zu minimieren.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Anreiztheoretische Grundlagen

Anreiztheoretische Konzeptionen sind „im Gefolge behavioristischer Theoriebildungen oder auf dem Hintergrund von Erwartung-Wert-Theorien entstanden“ (Schmalt & Langens, 2009, S. 75). In ihnen findet die Tatsache Berücksichtigung, dass Organismen aktuell vorhandene Reize registrieren und Situationen nicht nur rückwirkend bewerten, sondern durch die Antizipation von zukünftigen Ereignissen oder Zielzuständen in der Lage sind, die Konsequenzen ihres Verhaltens, d. h. negative und positive Affekte, vorwegzunehmen, wodurch Aufsuch- oder Meide-Verhalten in Gang gesetzt wird. Verhalten ist stets als Wechselwirkung von Person- und Umweltbezügen zu sehen. Auf Seite der Person nehmen die Motive (Leistung, Macht, Anschluss) Einfluss, von denen unsere Wahrnehmung, Wünsche und Bedürfnisse abhängig sind, auf Seiten der Umwelt sind das Anreize. Das Ansprechen auf Anreize erfolgt unwillkürlich und automatisch. Es signalisiert dem Organismus, dass geeignete Bedingungen zum Ablauf zielgerichteter Handlungen vorliegen. Anreize stellen folglich Umweltgegebenheiten dar, die durch ein Motiv gewichtet und bewertet werden und die „direkte Mittel zur Bedürfnisbefriedigung“ (Lewin, 1926, S. 351) sind. Der eigentlich motivierende Sachverhalt ist folglich ein Affektwandel, der stets mit dem Ziel einhergeht, die Affektbilanz zu verbessern (vgl. Puca & Langens, 2008, S. 200).

In der Motivationspsychologie werden *zweck- und tätigkeitszentrierte* Anreize unterschieden. Stellt das Erreichen eines Ziels, d. h. das Endresultat einer Hand-



lung, den Anreiz dar, wird von zweckzentrierten Anreizen oder Folgeanreizen (Rheinberg et al., 1997, S. 174) gesprochen; bietet der Weg zum Ziel, d. h. der Vollzug der Tätigkeit, Anreize, ist von sog. tätigkeitstzentrierten Vollzugsanreizen die Rede. Bei letzteren ist nicht die Zielerreichung, sondern „der Verrichtungszustand an sich hoch belohnend“ (Rheinberg, 2010, S. 366). Ein aktueller Vollzugsanreiz kann sowohl von der Tätigkeit als auch von dem Gegenstand ausgehen (vgl. Schiefele, 1996 zit. nach Rheinberg, 2010, S. 367). In Bezug auf das Erlernen eines Musikinstruments bedeutet diese Aussage, dass nicht nur der Umgang mit dem Instrument einen Tätigkeitsanreiz darstellen kann, sondern beispielsweise auch das Erschließen (Lesen) von Notentexten musikalischer Werke (Kompositionen).

Emotionen, die mit der Tätigkeitsausübung einhergehen, nehmen Einfluss auf die Qualität des Tätigkeitsvollzugs und stellen daher einen eigenen Tätigkeitsanreiz dar.

Tätigkeits- und zweckzentrierte Anreize sind nicht immer streng voneinander getrennt, sondern können „auf vielfältige Weise verschachtelt sein“ (Heckhausen & Rheinberg, 1980, zit. nach Rheinberg, 1989, S. 101). So kann ein Instrumentalist es einerseits durchaus genießen, für sich zu üben, es zugleich aber auch sehr mögen, vor Publikum zu spielen, den Applaus zu ernten und die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu gewinnen.

### 2.1.1 Flow-Erleben

Ein besonderer Zustand, der beim Vollzug der Tätigkeit erfahren werden kann, ist das *Flow-Erleben* (vgl. Csikszentmihalyi, 2000). „Flow bezeichnet ein holistisches, d. h. mehrere Komponenten umfassendes, Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit“ (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993, S. 209), bei der die Handlung als „Fließen“ erlebt wird. Untersuchungen zum Flow-Erleben beziehen sich hauptsächlich auf Tätigkeiten wie Operieren, Schach-Spielen, Komponieren, Tanzen, Computer-Spielen, Klettern im Fels (vgl. Csikszentmihalyi, 2000) und Malen (vgl. Hentsch, 1992). Während die Flow-Wahrnehmung im Kompositionsprozess bei Studenten bereits näher untersucht wurde (vgl. Byrne et al., 2003), fand das Üben und Musizieren bisher weniger Beachtung.

Sowohl das Flow-Konzept als auch Methoden zur Messung von Flow werden seit Jahrzehnten (weiter-)entwickelt. Eine ausführliche Darstellung dazu findet sich bei Falko Rheinberg (2010, S. 365–387); hier werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte dargestellt.

Kennzeichen des Flow-Erlebens sind sechs Komponenten. Dazu gehören (zusammengefasst nach Csikszentmihalyi (1975) und Rheinberg (2008), zit. nach Rheinberg, 2010, S. 380):

1. optimale Passungsverhältnisse zwischen Fähigkeit und Anforderung,
2. klare und interpretationsfreie Handlungsanforderungen und Rückmeldungen,
3. fließender und glatter Handlungsablauf (innere Logik),
4. die von selbst kommende Konzentration,

5. die Beeinträchtigung des Zeiterlebens (Stunden vergehen wie Minuten) und
6. das Verschmelzen von Selbst und Tätigkeit mit dem Verlust von Reflexivität und Selbstbewusstheit.

Insbesondere die erstgenannte Komponente hat zahlreiche Diskussionen ausgelöst. Es stellte sich nämlich heraus, dass Flow-Erleben nicht, wie von Csikszentmihalyi postuliert, nur dann stattfindet, wenn die Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten gegeben ist (vgl. Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989, zit. nach Rheinberg, 2010, S. 381 f.); vielmehr kann Flow auch erlebt werden, wenn Fähigkeiten eingesetzt werden, „um eine Herausforderung zu bestehen, die wir gerade noch bewältigen können“ (Csikszentmihalyi, 1999, S. 46). In neueren Forschungsansätzen wird davon ausgegangen, dass auch bei niedrigen Anforderungen und Routinetätigkeiten Flow-Erleben stattfinden kann, allerdings nur, wenn diese entsprechend strukturiert und gestaltet werden (vgl. Kehr, 2005, S. 137).

Grundsätzlich kann Flow-Erleben bei allen Tätigkeiten auftreten, d. h. auch beim Arbeiten und im Studium (vgl. Schallberger & Pfister, 2001; Pfister, 2002; Rheinberg et al., 2007). Dafür verantwortlich gemacht wird vor allem die Zielgerichtetheit der Handlungen.

Rheinberg (2004, S. 42) unterteilte seine Flow-Kurz-Skala in die beiden faktoriell begründbaren Subskalen „glatter Verlauf“ und „Absorbiertheit“. Diese Unterscheidung wird hier aufgegriffen und, das sei vorweg genommen, die Fragebogenitems werden dahingehend formuliert.

### 2.1.2 Anreize als Spiegel der Motive Leistung, Macht und Anschluss

Für den musikalischen Bereich nahmen Thomas Siebert und Thilo Vester (1990) Anreize in den Blick. Die Autoren orientieren sich dabei zum einen an der von Rheinberg (1989) vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen zweck- und tätigkeitszentrierten Anreizen, zum anderen differenzieren sie zwischen Selbstbewertungs-, Fremdbewertungs- und Oberzielanreizen sowie Nebeneffekten (vgl. Siebert & Vester, 1990, S. 60 f.). Die Motivkonstrukte Anschluss, Macht und Leistung berücksichtigen sie nur indirekt. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. Ausgehend von der Tatsache, dass Motive Einfluss darauf haben, welche Anreize in einer Situation zum Tragen kommen, welche Ziele oder Zustände verfolgt oder gemieden werden und mit welcher Intensität und (Aus-) Dauer dies geschieht, d. h. die „aktuelle Motivation“ (Rheinberg, 2008, S. 70) (mit-)bestimmen, soll der Blick auch darauf gerichtet werden, welche leistungs-, macht- und anschluss-thematischen Anreize beim Üben und Musizieren Relevanz besitzen. Es wird geprüft, ob eine Klassenbildung der umweltseitigen Anreize unter motivations- und emotionspsychologischen Leitbegriffen stattfinden kann.

Im Folgenden werden die drei Motive Leistung, Macht und Anschluss und einige zugehörige Anreize vorgestellt:

Im *Leistungsmotiv* äußert sich „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Aktivitäten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder

misslingen kann“ (Heckhausen, 1974, S. 97). Die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit ist dabei von großer Bedeutung. Stolz und Zufriedenheit stellen sich nur ein, wenn ein Resultat der eigenen Fähigkeit und dem eigenen Bemühen zugeschrieben werden kann. Leistungsthematische Anreize sind beispielsweise die Weiterentwicklung auf dem Instrument und das Erleben von Erfolg.

Das *Machtmotiv* kommt überall dort zum Tragen, wo Menschen zusammen kommen und wo Einflussnahme, Geltung oder Kontrolle eine bedeutsame Rolle spielt. Die evolutionär bedingte, genetische Grundlage des Machtmotivs bezieht sich nicht nur auf die Sicherung basaler Bedürfnisse, sondern insbesondere auch auf den effizienten Umgang mit der sozialen Umwelt und ihrer Steuerung. Das Machtmotiv zeigt sich in dem Bedürfnis nach Einfluss, Überlegenheit, Stärke und Dominanz (vgl. Winter, 1973; Puca & Langens, 2008, S. 212). Die Hoffnung darauf, Macht bzw. Einfluss zu erlangen, äußert sich im musikalischen Bereich z. B. in dem Wunsch, bei Konzerten mitzuwirken und nicht nur Aufgaben im Ensemble oder Orchester, sondern mehr und mehr auch solistische Partien zu übernehmen. Neben der Aussicht auf Applaus und Anerkennung bei gelungenen Konzerten gehören die durch das Üben erlangte zunehmende Kontrolle über das Instrument und die Bewegungsabläufe zu machthematischen Anreizen.

Die Fähigkeit, soziale Beziehungen einzugehen, hat sich im Laufe der stammesgeschichtlichen Entwicklung als sehr wichtiges Überlebenskriterium herausgestellt und ist das wesentliche Merkmal des *Anschlussmotivs*. Ziel ist es, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen und diesen in einer Weise zu gestalten, die beide Seiten als befriedigend, anregend und bereichernd erleben (vgl. Sokolowski & Heckhausen, 2010, S. 194 ff.). Anschlusssthematische Anreize beim Üben und Musizieren können das Spielen in Orchestern oder Ensembles sein, andere Menschen durch die Musik zu erfreuen oder seinen Instrumentallehrer nicht zu enttäuschen.

Alle drei Motive weisen eine Hoffnungs- und eine Furchtkomponente auf. Beim Leistungsmotiv sind das die Hoffnung auf Erfolg bzw. die Furcht vor Misserfolg. Die Hoffnung auf Kontrolle oder Einfluss bzw. die Furcht vor Kontrollverlust gehören zum Machtmotiv und die Hoffnung auf Anschluss bzw. die Furcht vor Zurückweisung sind die beiden Komponenten des Anschlussmotivs. Kommt die Hoffnungskomponente des Machtmotivs in Verbindung mit der des Leistungsmotivs zum Tragen, wird von „*agentischer Motivstruktur*“ gesprochen (vgl. Schmalt & Heckhausen, 2010, S. 225).

### 2.1.3 Volitionale Anreize

Nicht immer macht das Üben eines Instruments Freude, und es gibt Tage, an denen man sich dazu überwinden muss (vgl. Roth & Sokolowski, 2011; Roth, 2012). Dies geschieht mittels Willensprozessen, die immer dann zum Tragen kommen, „wenn Entschlüsse gefasst werden und Ziele gebildet und verfolgt werden (müssen), die den eigenen Motiven und aktuellen Bedürfnissen zuwiderlaufen oder eine z. Zt. nicht dominante Motivation betreffen“ (Schmalt & Sokolowski, 2006, S. 543). Willensprozesse helfen dabei, Intentionen trotz

fehlender oder nicht ausreichender Motivation umzusetzen und sind für die regelmäßige Ausübung von Tätigkeiten unabdingbar. Damit dies gelingt, werden volitionale Mechanismen oder Handlungskontroll- bzw. Selbstregulationsstrategien eingesetzt. In einer von Hans Günther Bastian durchgeführten Befragung zu den Ursachen von musikalischen Hochleistungen wird „Willenskraft“ zum regelmäßigen und ausdauernden Üben als einer der wichtigsten Aspekte genannt (vgl. Bastian, 2001, S. 565 f.). Auch Harnischmacher (1993a, 1997) weist auf die Bedeutung von volitionalen Prozessen hin. Seinen Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass das Üben eines Musikinstruments als regelmäßig stattfindender Vorgang zum individuellen Alltagshandeln gehört, bei dem auch volitionale Prozesse berücksichtigt werden müssen.

Bei den vor der Studie durchgeführten offenen Interviews (Instrumentalschüler  $n = 8$ , Schulmusikstudierende  $n = 13$ ) wurde deutlich, dass es Musiker gibt, für die Anreize volitionaler Art wie die Überwindung zum Üben trotz Unlust, um sich musikalisch weiter zu entwickeln oder um die Persönlichkeit zu festigen, Aufforderungscharakter haben.

## 2.2 Anreizentwicklung und Anreizwandel

Durch die intensive Auseinandersetzung mit einer Tätigkeit kann es zu Anreizwandel kommen. Dass dabei Übungsvorgänge eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, stellt Lewin (1926, S. 358) dar:

„Überhaupt sind die Aufforderungscharaktere und ihre Wandlung für den sog. Prozeß der ‚Übung‘, der psychologisch keineswegs ein einheitliches Geschehen darstellt, von großer Bedeutung. Bei jedem Lernen einer Tätigkeit (z. B. des Drehens an der Drehbank) verliert vieles seinen natürlichen Aufforderungscharakter: Räder und Ereignisse, die zunächst etwa wegen ihrer Größe oder Plötzlichkeit erschreckend wirkten, werden gleichgültig. Dagegen bekommen andere zunächst unbeachtete Gebilde und Ereignisse mit der Einbettung in das neue Gesamtgeschehen ganz bestimmte ausgeprägte Aufforderungscharaktere.“

Auch Rheinberg (1989) weist daraufhin, dass bei Novizen zunächst oft andere Anreize wirksam werden als bei „Könnern“ und diese mit fortschreitendem Können und Kenntnisstand durch andere Anreize ersetzt werden. In Bezug auf das Üben eines Musikinstruments bedeuten diese Überlegungen Folgendes: Wenn der Notentext erschlossen ist und für das Stück spezifische technische Kompetenzen erworben wurden, dann können andere Anreize, z. B. die Arbeit an Dynamik und Ausdruck in den Vordergrund treten. Mit zunehmender musikalischer Kompetenz können Anreize wichtig werden, an die in der Phase der Entscheidung, ein Musikinstrument zu erlernen, möglicherweise noch gar nicht gedacht wurde.



### 3 Fragestellungen und Hypothese

Vor dem Hintergrund der vorgestellten theoretischen Konzepte und Überlegungen können zwei Fragestellungen und eine Hypothese formuliert werden.

Da noch immer wenig über mögliche Klassen von tätigkeitsspezifischen Anreizen bekannt ist (vgl. Rheinberg, 2008, S. 12), soll die hier vorgestellte neu konstruierte Anreisanalyse einen Beitrag zur Beantwortung der Frage in Bezug auf die Tätigkeit des Musizierens leisten. Folgende Frage ( $F1_{Anr}$ ) soll untersucht werden: Lassen sich bei 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden Indikatoren finden, die auf einen Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen zu möglichen Anreizklassen hindeuten?

Da es durch zunehmende Expertise zur Anreizentwicklung und zum Anreizwandel kommen kann, liegt die Vermutung nahe, dass 10- bis 11-jährige Instrumentalschüler andere Anreize präferieren als 15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und sich die beiden Schülergruppen von der Anreizpräferenz der Schulmusikstudierenden unterscheiden. Daher soll folgender Frage ( $F2_{Anr}$ ) nachgegangen werden: Gibt es zwischen den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern, den 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern und den Schulmusikstudierenden Unterschiede in den präferierten Anreizklassen?

Das Konzept des Flow-Erlebens, in dem Csikszentmihalyi (1999, 2000) als zentralen Erlebnisanreiz einer Tätigkeit das genussvolle Aufgehen in dieser beschreibt, ist ein handlungsleitendes Phänomen, das einer eigenen Klasse von Anreizen angehört. Folgende Hypothese ( $H1_{Anr}$ ) soll hier daher geprüft werden: Flow-Erleben stellt einen wichtigen Anreiz für 10- bis 11-jährige Instrumentalschüler, 15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und Schulmusikstudierende dar.

### 4 Methoden

Um die Fragestellungen und Hypothese beantworten zu können, galt es zunächst einen Fragebogen zu entwickeln, mit dem die Anreize des Musizierens möglichst umfassend erfasst werden. Nach Expertenrating, Pilot- und Hauptstudie sollten Skalen gebildet werden, auf deren Grundlage dann der Vergleich zwischen den drei Probandengruppen, 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern ( $n = 39$ ), 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern ( $n = 44$ ) und Schulmusikstudierenden ( $n = 44$ ), stattfindet.

#### 4.1 Konstruktion des Fragebogens „Anreisanalyse des Musizierens“

Zunächst wurden offene Interviews mit Instrumentalschülern ( $n = 8$ ) und Schulmusikstudierenden ( $n = 13$ ) geführt, in denen nach den jeweiligen für die Person wichtigen Anreizen des Übens und Musizierens gefragt wurde. Die Angaben wurden in Stichpunkten mitprotokolliert. Die so gewonnenen Informationen

wurden theoriegeleitet ausgewertet und zunächst als Aussagen und schließlich als Items formuliert. Zusätzlich wurden vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu den drei Motiven Leistung, Macht und Anschluss, zu den beiden Hauptaspekten „glatter Verlauf“ und „Absorbiertheit“ des Flow-Erlebens, zur Volition sowie den emotionalen Komponenten des Übens und Musizierens Items formuliert. Da davon ausgegangen wird, dass das Üben und Musizieren, von gelegentlich notwendig werdenden volitionalen Prozessen abgesehen, insgesamt Freude macht, und Besorgnis oder Angst gemäß anreiztheoretischer Konzeptionen keinen Anreiz darstellt, werden hierzu keine Items formuliert.

Auf dieser Grundlage sowie in Anlehnung an die Anreizanalysen des Musizierens von Siebert und Vester (1990) und des Malens von Hentsch (1992) wurde die vorliegende „Anreizanalyse des Musizierens“ konstruiert (Itemnachweis siehe Tab. 4, S. 135). Durch die Vorgabe von Anreizen werden auch die den Probanden nicht bewussten Anreize erfasst, sodass weniger Anreizaspekte verdeckt bleiben als dies bei offenen mündlichen Befragungen der Fall wäre. Zusätzlich haben die Probanden am Ende die Möglichkeit Anreize, die bisher unberücksichtigt geblieben sind, zu ergänzen und zu bewerten.

## 4.2 Expertenrating

Bereits bei der Durchführung von zahlreichen Vorgesprächen mit 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden wurde deutlich, dass die von ihnen genannten Anreize Aspekte enthalten, die den theoretischen Konzepten Leistung, Macht und Anschluss, Flow-Erleben sowie Volition und Emotionen zum Teil offensichtlich, zum Teil verdeckt, entsprechen. Um diese Beobachtung abzusichern, wurde mit einer aus 40 Items bestehenden Vorläuferform der „Anreizanalyse des Musizierens“ ein Rating durch professorale Experten ( $n = 6$ ) aus dem Bereich der Motivations- und Volitionspsychologie durchgeführt, bei dem die Anreize den oben genannten Konstrukten zugeordnet und ihre Passung (passt gut, passt sehr gut, passt nicht) beurteilt werden sollte. Neben der Überprüfung der konzeptionellen Stimmigkeit war hier die Itemselektion das Ziel.

Die Vorüberlegungen, die in die Konstruktion des Fragebogens eingeflossen waren, wurden durch das Expertenrating weitgehend bestätigt. Da einige Items von den Experten bis zu drei Konstrukten zugeordnet wurden, entsteht Variabilität. Die Interraterreliabilität (Krippendorff's Alpha) für die einzelnen Items ist in Tabelle 2 (S. 130–131) dargestellt. Zwei Items wurden aufgrund der Ergebnisse des Expertenratings ausgeschlossen (Die Ermutigung zum Üben durch meinen Lehrer..., Mit dem Musikmachen auch noch Geld verdienen zu können ...).

## 4.3 Pilotstudie

Die nach dem Expertenrating überarbeitete Fassung der „Anreizanalyse des Musizierens“ besteht aus 38 Items. Da die Items zur Anreizerfassung sehr facettenreich sind, wurden alle Items positiv formuliert. Als Skalentypus wurde

**Tab. 1:**  
Darstellung der Stichprobenzusammensetzung  
(Demographie und Instrumentengruppen)

	<b>10- bis 11-jährige Instrumental- schüler (n = 39)</b>	<b>15- bis 16-jährige Instrumental- schüler (n = 44)</b>	<b>Musik- studierende (n = 44)</b>
Alter	10,90 Jahre SD = 0,44 Min = 10 Max = 11	16,84 Jahre SD = 0,37 Min = 15 Max = 17	24,29 Jahre SD = 2,24 Min = 22 Max = 35
Geschlecht	19 ♂, 20 ♀	9 ♂, 35 ♀	11 ♂, 33 ♀
Dauer des Instrumentalunterrichts	2,8 Jahre SD = 1,74 Min = 0,3 Max = 6,5	5,64 Jahre SD = 2,61 Min = 1 Max = 11	11,23 Jahre SD = 5,86 Min = 1,5 Max = 28
<b>Instrumentengruppen</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>n</b>
Streicher (Geige, Bratsche, Cello)	1 (Geige)	17	6
Holzbläser ((Quer-)Flöte, Klarinette, Saxophon)	7	4	8
Blechbläser (Trompete, Posaune, Horn)		2	5
Schlagzeug	4	2	0
Tasteninstrumentalisten (Klavier)	7	16	21 (+ 1 Orgel)
Zupfinstrumentalisten ((E-)Gitarre)	11	3	1

Anmerkung: SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum

eine fünfstufige Likert-Skala von ‚sehr unwichtig‘ bis ‚sehr wichtig‘ gewählt und zusätzlich die Kategorie ‚trifft nicht zu‘ eingeführt, da die Befragten das Maß der Wichtigkeit und des Zutreffens auf diese Weise möglichst differenziert bestimmen können.

Die „Anreizanalyse des Musizierens“ wurde in einer Pilotstudie mit 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern (n = 3) und Schulmusikstudierenden (n = 4) getestet. Da sich der Fragebogen für die Pilotstudienprobanden als verständlich und stimmig erwies und keine weiteren Anreize ergänzt wurden, erübrigte sich eine erneute Überarbeitung für die Hauptstudie.

#### 4.4 Hauptstudie und Erweiterung der Studie

Die Endfassung der „Anreizanalyse des Musizierens“ wurde in der Hauptstudie zunächst von zwei Gruppen zu je 44 Probanden ausgefüllt; Teilnahmebedingung

war regelmäßiger Instrumentalunterricht. Von der Gruppe der 15- bis 16-jährigen Instrumentalschüler vollendeten im Erhebungsjahr viele das 16. Lebensjahr. Die Schulmusikstudierenden wurden an der Fakultät II, Department Kunst & Musik, der Universität Siegen, die 15- bis 16-jährigen Schüler an Gymnasien und Gesamtschulen in und um Siegen rekrutiert. Die Erhebungen fanden in den Jahren 2009 und 2010 statt. Die in der Hauptstudie gewonnenen Daten und Ergebnisse dienen als Grundlage für die Skalenbildung.

Um Hinweise zu erlangen, welche Anreizklassen für 10- bis 11-jährige Instrumentalschüler bedeutsam sind, wurde auch diese Altersgruppe in den Blick genommen. In Bezug auf die Frage ( $F2_{\text{Anr}}$ ), ob es Unterschiede zwischen den Altersgruppen gibt – indirekt wird hier auch die Frage nach einem möglichen Anreizwandel durch zunehmende Expertise berührt – ist dies sinnvoll. Rekrutiert wurde diese Gruppe an Gymnasien in Wuppertal. Die Datenerhebung fand 2012 statt. Bei neun Probanden fehlt die Angabe des Instruments. Die Stichprobenszusammensetzung mit Instrumentengruppen ist in Tabelle 1 (S. 126) dargestellt.

## 5 Befunde

Zuerst werden die Ergebnisse der Skalenbildung vorgestellt, die mittels faktorenanalytischer Untersuchung erfolgte. Diesen angeschlossen wird die Ergebnisdarstellung der t-Tests für unabhängige Stichproben für die drei Probandengruppen.

### 5.1 Befunde zur Skalenbildung der „Anreizanalyse des Musizierens“

#### 5.1.1 Auswertung der Hauptstudiendaten und Itemselektion

Um optimale Skalen zusammenfassen zu können, wurden zunächst die Items der „Anreizanalyse des Musizierens“ selektiert, bei denen in beiden Probandengruppen mehr als 10 Prozent der Probanden das Item mit „trifft nicht zu“ bewerteten *und* die Wichtigkeit des Anreizes von so vielen Probanden als „sehr unwichtig“ oder „unwichtig“ bewertet wurde, dass die kumulierten Prozente der Kategorien „trifft nicht zu“, „sehr unwichtig“ und „unwichtig“ über 20 Prozent lagen. Dies betrifft sechs Items. Fünf Items wurden ausgeschlossen: Item 10 (das Gefühl zum Musizieren berufen zu sein), Item 16 (beim Musizieren manchmal intensive Gotteserfahrungen zu machen), Item 19 (Üben, um meinen Lehrer nicht zu enttäuschen), Item 26 (Üben, um meine Eltern nicht zu enttäuschen) und Item 30 (manchmal ein erotisches Gefühl zu spüren, wenn ich mich an das Instrument beuge).

Der Ausschluss von Item 10 (Gefühl, zum Musizieren berufen zu sein), fiel schwer, denn hier liegen große Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen vor: Dieser Anreiz wird von 54,6 Prozent der Schulmusikstudierenden als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ beurteilt, von den Schülern erachten lediglich



13,6 Prozent diesen Anreiz als „wichtig“ oder „sehr wichtig“. Die hohe Bedeutung dieses Anreizes für die Schulmusikstudierenden passt zu den Investitionen finanzieller und zeitlicher Art, die bereits vor der Eignungsprüfung über Jahre hinweg geleistet werden (müssen), um bereits vor dem Studium grundlegende und zum Teil fortgeschrittene Qualifikationen auf den Instrumenten bzw. in Gesang sowie in Harmonielehre und Gehörbildung zu erwerben. Für Schüler im Alter von 15 bis 16 Jahren ist der Instrumentalunterricht in der Regel ein Hobby, sodass sich der Stellenwert des Übens und Musizierens daher von dem der Schulmusikstudierenden unterscheidet.

Obwohl Item 23 (mich zum regelmäßigen Üben zu überwinden, um meine Persönlichkeit zu festigen) nach den o. g. Kriterien ausgeschlossen werden müsste, sprechen mehrere Gründe dafür, dieses beizubehalten: Zum einen wurde es vor dem Hintergrund der Überlegungen zu volitionalen Aspekten des Übens speziell für die „Anreizanalyse des Musizierens“ konstruiert und bei dem Expertenrating auch eindeutig dem Bereich Volition zugeordnet, zum anderen spricht für die Beibehaltung, dass in den abschließenden Befragungen zur „Anreizanalyse des Musizierens“ von Probanden beider Kohorten immer wieder Fragen zu diesem Item gestellt wurden, aus denen erkennbar war, dass dieses (weitere) Denk- und Reflexionsprozesse über die eigenen Beweggründe des Musizierens angestoßen hat. Daher wird das Item beibehalten.

### 5.1.2 Empirische Faktorenstruktur und Skalenbildung

Im nächsten Schritt folgte die Faktorenanalyse über die verbliebenen 33 Items (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung, paarweiser Fallausschluss), um zu überprüfen, ob die Struktur des Fragebogens mit den oben dargestellten theoretischen und empirisch begründeten Vorannahmen und den Ergebnissen des Expertenratings übereinstimmt. Es erwies sich als sinnvoll als feste Anzahl sechs zu extrahierende Faktoren vorzugeben, nicht zuletzt deshalb, weil für die Items theoriegeleitet von sechs Konstrukten ausgegangen wurde. Die Gesamtvarianzaufklärung der sechs Faktoren beträgt 50 Prozent und der KMO-Wert 0,65.

Die Faktorenanalyse diente zum einen als Grundlage für die weitere Itemselektion, zum anderen (ergänzend zum Expertenrating) als Anhaltspunkt für die Bildung von Skalen. Da faktoriell homogene Subgruppen von Items gebildet werden sollten, wurde die Faktorladung der Items als Selektionskriterium gewählt. Die Ladung der beizubehaltenden Items sollte den Wert von .35 nicht unterschreiten, nicht auf mehreren Faktoren zugleich hoch laden und/oder eine hohe Konstruktpassung aufweisen. Aufgrund der Nicht-Erfüllung dieser Kriterien wurden Item 13 (sofort zu merken, wenn etwas falsch klingt und es ändern zu können, ohne lange darüber nachzudenken) und Item 21 (Lampenfieber vor und während der Konzerte als spannende Herausforderung zu bewältigen) ausgeschlossen. Für die Skalenbildung verbleiben 31 Items.

### 5.1.3 Vergleich und Zusammenfassung der Ergebnisse von Faktorenanalyse und Expertenrating zu Skalen

Bei der getrennten Betrachtung der Ergebnisse der Faktorenanalyse wie des Expertenratings finden sich jeweils die theoretischen Grundunterscheidungen sowie die getroffenen Vorüberlegungen und Vorannahmen wieder. Beim Vergleich der beiden Datenreihen (vgl. Tab. 2) lassen sich viele Gemeinsamkeiten feststellen, welche die Zusammenfassung beider Datengruppen für die Skalenbildung nahe legen.

*Agentisch (Skala I Ges.):* Beim Vergleich von Expertenrating und Faktorenlösung fällt auf, dass die von den Experten zugeordneten leistungs- und machthematischen Anreize gemeinsam auf Faktor I laden. Offensichtlich sind die Hoffnungskomponenten des Leistungs- und Machtmotivs, die als „agentische Motivstruktur“ bezeichnet werden, mit ihren zugehörigen Anreizen bei den Personen der hier getesteten Stichprobe miteinander verknüpft. Betrachtet man die Ziele, die beim Erlernen eines Musikinstruments eine wesentliche Rolle spielen (in der Regel werden neben Spaß am Instrumentalunterricht als erstes Fähigkeitserlangung und -steigerung auf dem Instrument sowie die Beherrschung des Instruments genannt), so wird deutlich, dass auch diese leistungs- und machthematischen Anreize zuzuordnen sind. Da die beiden auf Faktor IV ladenden Items 1 (Erleben von Erfolg) und 29 (bei Zuhörern Gefühle auslösen können) inhaltlich gut zur ersten Skala passen und von dem Expertenteam auch dem Leistungs- bzw. Machtmotiv zugeordnet wurden, werden sie zu der Skala *Agentisch (Skala I Ges.)*, die insgesamt *neun Items* enthält, hinzugefügt.

*Subskalen aus Skala I:* Da leistungs- und machthematische Anreize auch einzeln betrachtet werden sollen, Theorie und Expertenlösung legen dies nahe, werden aus der Gesamtskala zwei Subskalen gebildet. Die erste Subskala besteht aus *fünf Items*, die das Leistungsmotiv betreffen und wird daher mit *Leistung (Skala I, Subsk. I)* bezeichnet; die zweite Subskala besteht aus den *vier* das Machtmotiv betreffenden Items und wird entsprechend *Macht (Skala I, Subsk. II)* genannt.

*Volition (Skala II):* Die Ergebnisse der Faktorenanalyse beim zweiten Faktor zeigen eine vollständige Übereinstimmung mit den Ergebnissen des Expertenratings. Alle *fünf Items* betreffen das Erleben und den Umgang mit Unlust und wurden dem Volitionskonstrukt zugeordnet.

*Flow (Skala III):* Faktorenanalytisch eindeutig übereinstimmend mit dem Expertenrating sind auch die Itemzuordnungen von Faktor III zu dem Bereich Flow-Erleben. Da Item 12 (Gefühle durch Musik unmittelbar ausdrücken) und Item 32 (frei spielen von belastenden und anstrengenden Dingen), die beide auf Faktor IV laden, von den Experten dem Konstrukt Emotion bzw. Flow-Erleben zugeordnet wurden, werden diese beiden Items ebenfalls zu der dann aus insgesamt *sechs Items* bestehenden Skala *Flow (Skala III)* zugefügt.

*Gruppenbindung-Emotion-Flow (Skala IV Ges.):* Auf Faktor V laden Items, die von den Experten als anschlussthematische-, emotionale- und flow-spezifische Anreize eingeordnet wurden. Die sich aus diesem Faktor ergebende Gesamtskala mit *sieben Items* wurde daher *Gruppenbindung-Emotion-Flow (Skala IV Ges.)* genannt.

**Tab. 2:**  
Ergebnisse der Faktorenanalyse für die „Anreizanalyse des Musizierens“ und  
des Experten-Ratings im Vergleich sowie Interraterreliabilitäten (Krippendorff's Alpha ( $r_{\alpha}$ )) für die einzelnen Items

Itemnummer und -kurzform	Faktornummer						Experten-Rating						$r_{\alpha}$
	1	2	3	4	5	6	A	M	L	F	V	E	
14. ähnlich gut werden wie andere Musiker	<b>0,79</b>	0,14	-0,05	-0,05	0,05	-0,01		M/L					0,74
15. durch Üben mehr Kontrolle über Spiel	<b>0,62</b>	0,16	0,24	-0,07	-0,06	0,19			L				0,11
3. Bühne Anerkennung Zuhörer	<b>0,58</b>	0,08	-0,10	0,30	-0,01	-0,02		M					0,28
33. fachliche Kritik und hohe Anforderungen durch Lehrer	<b>0,53</b>	-0,07	0,31	0,15	-0,01	-0,05			L				0,84
35. eigener Lehrer, der fördert, ist wichtig	<b>0,44</b>	0,00	0,09	0,22	0,12	-0,40			L				0,45
25. andere beim Musik machen übertreffen	<b>0,44</b>	0,34	-0,18	-0,32	-0,03	-0,28		M/L					0,60
36. Fortschritte auf dem Instrument erzielen	<b>0,43</b>	0,19	0,24	0,27	0,07	0,22			L				1,00
37. trotz Unlust üben und merken, dass sich dieser innere Kampf lohnt	0,10	<b>0,77</b>	-0,12	0,27	-0,03	-0,06					V		0,67
28. Üben, um Folgen von Nicht-Üben zu vermeiden	-0,04	<b>0,74</b>	-0,19	-0,12	0,20	-0,05					V		0,34
5. trotz Unlust musikalisch weiterentwickeln	0,05	<b>0,70</b>	0,31	0,25	-0,08	0,29					V		0,62
9. Unlust unterdrücken und nicht aufkommen lassen	0,08	<b>0,65</b>	0,43	-0,01	0,02	0,01					V		0,73
23. zum Üben überwinden, um Persönlichkeit zu festigen	0,23	<b>0,60</b>	-0,01	-0,08	-0,09	0,10					V		0,71
4. innere Ruhe beim Musizieren	0,10	0,02	<b>0,70</b>	0,07	0,11	0,04				F/E			0,56
17. Erleben von Konzentration beim Üben	0,21	0,06	<b>0,64</b>	0,12	-0,12	-0,11				F			0,29
6. alles vergessen, wenn Finger mühelos laufen	-0,07	-0,12	<b>0,60</b>	0,09	0,06	0,27				F			0,78
21. <sup>x1</sup> Lampenfieber bewältigen	0,37	-0,14	<b>-0,48</b>	-0,03	0,02	0,33			L				0,12
24. Gedanken und Schmerzen ausblenden	0,20	0,01	<b>0,36</b>	0,23	0,31	-0,15				F			0,41
12. Gefühle durch Musik unmittelbar ausdrücken	-0,04	-0,19	0,33	<b>0,73</b>	0,13	-0,14						E	0,99
32. frei spielen von belastenden und anstrengenden Dingen	0,09	0,06	0,26	<b>0,63</b>	0,22	-0,12				F/E			0,45
1. Erleben von Erfolg	0,04	0,14	-0,06	<b>0,59</b>	-0,06	0,21			L				0,64
29. bei Zuhörern bestimmte Gefühle auslösen können	0,36	0,14	-0,02	<b>0,58</b>	0,03	-0,06		M					0,46

## Fortsetzung Tab. 2:

Ergebnisse der Faktorenanalyse für die „Anreizeanalyse des Musizierens“ und des Experten-Ratings im Vergleich sowie Interraterreliabilitäten (Krippendorff's Alpha ( $r_{\alpha}$ )) für die einzelnen Items

Itemnummer und -kurzform	Faktornummer						Experten-Rating						$r_{\alpha}$
	1	2	3	4	5	6	A	M	L	F	V	E	
2. akzeptiert werden in Gruppe	-0,01	0,09	-0,10	-0,02	<b>0,68</b>	0,05	A						0,59
8. von selbst funktionierende Verständigung mit anderen Musikern	0,01	0,11	0,36	-0,164	<b>0,63</b>	0,22	A/F						0,38
27. intensive Glücksgefühle beim Musik machen erleben	-0,08	-0,25	0,15	0,32	<b>0,61</b>	-0,15						E	0,77
34. zur Gruppe der Musizierenden zu gehören	-0,12	0,12	-0,21	0,11	<b>0,51</b>	0,04	A						0,62
22. Kraft schöpfen aus der Musik	0,17	-0,13	0,31	0,39	<b>0,44</b>	-0,08						E	0,60
31. beim Üben Erleben, dass Gedanken in Finger/Körper fließen	0,35	-0,07	-0,02	0,35	<b>0,43</b>	-0,04				F			0,88
7. Anregung der Sinne	0,12	-0,20	0,22	0,09	<b>0,43</b>	-0,18						E/F	0,49
11. alleine musiz., weil unabhängiger Bereich	0,09	-0,09	-0,06	0,13	-0,02	<b>-0,61</b>			L				0,13
18. zurückziehen zum Üben	0,05	0,13	0,35	-0,07	0,29	<b>-0,60</b>	A						0,02
20. Zusammensein mit anderen	0,30	0,10	0,10	-0,23	0,47	<b>0,50</b>	A						0,77
38. Menschen durch Musik erfreuen	0,37	-0,01	0,15	0,23	0,17	<b>0,46</b>	A						0,51
13. <sup>xI</sup> sofort bemerken und ändern können	0,21	0,17	0,02	0,17	0,04	<b>0,30</b>				L/F			0,71
Eigenwert	3,12	2,93	2,90	2,76	2,65	2,13							
Varianz in %	9,46	8,88	8,79	8,37	8,03	6,46							

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Die Rotation ist in 14 Iterationen konvergiert; A = Anschluss, M = Macht, L = Leistung, F = Flow-Erleben, V = Volition, E = Emotion;  $N = 88$  (Instrumentalschüler  $N = 44$ , Schulmusikstudierende  $N = 44$ ). <sup>xI</sup>: Die kursiv gedruckten Items wurden für die Skalenbildung ausgeschlossen.



*Subskalen aus Skala IV:* Die Gesamtskala wurde in zwei Subskalen unterteilt. Da sowohl Gruppenerleben als auch emotionales Erleben mit Flow einhergehen können, wurde eine Subskala mit *Gruppenbindung-Flow* (Skala IV, Subsk. I) und die andere Subskala mit *Emotion-Flow* (Skala IV, Subsk. II) bezeichnet. In der Subskala *Gruppenbindung-Flow* (IV.I), die aus drei Items besteht, spiegelt sich der Sachverhalt wider, dass viele Instrumentalisten sehr stolz darauf sind, ein Instrument spielen zu können und es als besonders wertvoll empfinden, Musiker zu sein. Zudem ist die gerade beim gemeinsamen Musizieren – oft nur mittels Blickkontakten stattfindende – gemeinsame Verständigung äußerst wichtig, damit das Üben und Musikmachen gelingt. In der Subskala *Emotion-Flow* (IV.II), bestehend aus vier Items, wird die anreiztheoretischen Konzeptionen zugrunde liegende Annahme deutlich, dass besonders die Handlungen bevorzugt ausgeführt und wiederholt werden, deren Vollzug bzw. Konsequenzen als besonders angenehm erlebt werden.

*Anschluss (Skala V):* Die auf Faktor VI ladenden vier Items bezeichnen reine anschlussthematische Anreize und wurden daher zu der gleichnamigen Skala *Anschluss* (Skala V) zusammengefasst. Item 11 (alleine zu musizieren, um einen unabhängigen Bereich zu haben) und Item 18 (zurückziehen zum Üben) wurden aufgrund ihrer negativen Ladungen umkodiert. Inhaltlich stellen die beiden Items ein Pendant zu dem Kontakt und dem Zusammensein mit anderen Menschen dar.

Die Interraterreliabilität (Krippendorff's Alpha) für alle in die Skalen eingegangenen Items beträgt  $r_{\alpha} = 0,59$ .

In Tabelle 3 (S. 133–134) sind die zusammengefassten Skalen mit den jeweiligen Items und Konsistenzkoeffizienten im Überblick dargestellt. Der Konsistenzkoeffizient für die zur Skalenbildung verbleibenden 31 Items beträgt  $\alpha = 0,78$  ( $n = 83$ ). Über die optimale Höhe der internen Konsistenzen bestehen in der Psychologie unterschiedliche Auffassungen. Aufgrund der niedrigen Itemzahl kann die interne Konsistenz von  $\alpha = 0,47$  bei der Subskala *Gruppenbindung-Flow* (Skala IV.I) als noch ausreichend angesehen werden (vgl. Davis, 1964, S. 24; Dickhäuser & Rheinberg, 2003, S. 49).

Die folgenden Tabellen enthalten den genauen Itemnachweis (vgl. Tab. 4), da einige Items aus bestehenden Fragebögen übernommen werden konnten und geben einen Überblick über die deskriptive Statistik der Skalen und Subskalen der „Anreizanalyse des Musizierens“ (vgl. Tab. 5) sowie deren Interkorrelationen (vgl. Tab. 6).

Aufgrund der Ergebnisse des Expertenratings und der Faktorenanalysen ist für die eingangs formulierte Frage  $FI_{Anr}$  festzuhalten, dass die Daten der 15- bis 16-jährigen Instrumentalschüler und der Schulmusikstudierenden die theoretischen Überlegungen zum Vorhandensein möglicher Anreizklassen bestätigen. Wie die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigen, liegt eine Trennung von zweck- und tätkeitszentrierten Anreizen vor. In die Skala Agentisch (I) gingen ausschließlich Items ein, die zweckzentrierte Anreize betreffen, die Skala Flow (III) beinhaltet überwiegend Items, die tätkeitszentrierte Anreize erfassen. Die Tatsache, dass zweck- und tätkeitszentrierte Anreize oft miteinander verknüpft sind, wird hier nicht offensichtlich.

**Tab. 3:**

Darstellung der aus Faktorenanalyse und Experten-Rating zusammengefassten Skalen der „Anreizanalyse des Musizierens“ mit zugehörigen Items

Skala und zugehörige Items	Item Anz.	$\alpha$
Agentisch (Skala I Ges.)	9	0,71
1. Das Erleben von Erfolg, wenn ich ein Stück länger geübt habe und beherrsche, ist für mich...		
3. Auf der Bühne zu stehen und am Ende des Stücks die Anerkennung der Zuhörer zu erhalten, ist mir...		
14. Ähnlich gut zu werden wie andere Musiker, z.B. Lehrer, andere Schüler, Profis, „Stars“, ist mir...		
15. Das Gefühl, durch das Üben immer mehr Kontrolle über mein Spiel zu erlangen, ist für mich...		
25. Andere beim Musikmachen übertreffen zu können, ist für mich...		
29. Bei den Zuhörern bestimmte Gefühle auslösen zu können, ist mir...		
33. Fachliche Kritik und hohe Anforderungen durch meinen Lehrer sind für mich...		
35. Einen eigenen Lehrer zu haben, der mich fördert, ist mir...		
36. Fortschritte auf dem Instrument zu erzielen, ist für mich...		
<i>Leistung (Skala I, Subsk. I): 1, 15, 33, 35, 36</i>	5	0,62
<i>Macht (Skala I, Subsk. II): 3, 14, 25, 29</i>	4	0,62
Volition (Skala II)	5	0,76
5. Trotz Unlust zu üben, um mich musikalisch weiterzuentwickeln, ist für mich...		
9. Unlust vor dem Üben zu unterdrücken und nicht erst (weiter) aufkommen zu lassen, ist mir...		
23. Mich zum regelmäßigen Üben zu überwinden, um meine Persönlichkeit zu festigen, ist für mich...		
28. Üben, um die unangenehmen Folgen des Nicht-Übens zu vermeiden, ist für mich...		
37. Trotz Unlust zu üben und anschließend zu merken, dass es sich lohnt, diesen inneren Kampf zu führen, ist für mich...		
Flow (Skala III)	6	0,67
4. Innere Ruhe beim Musikmachen zu erleben, ist für mich...		
6. Alles zu vergessen, wenn die Finger leicht und fast ohne Mühe über das Instrument laufen und alles im Fluss ist, ist mir...		
12. Meine Gefühle durch die Musik ganz unmittelbar ausdrücken zu können, ist für mich...		

**Fortsetzung Tab. 3:**

Darstellung der aus Faktorenanalyse und Experten-Rating zusammengefassten Skalen der „Anreizanalyse des Musizierens“ mit zugehörigen Items

Skala und zugehörige Items	Item Anz.	$\alpha$
17. Das Erleben und Üben von Konzentration beim Musizieren ist für mich...		
24. Voll auf das, was ich spiele, konzentriert zu sein, und störende Gedanken, ja sogar Schmerzen ausblenden zu können, ist für mich...		
32. Mich beim Musizieren von Dingen, die mich belasten, angestrengt oder verärgert haben, „frei zu spielen“, ist mir...		
Gruppenbindung-Emotion-Flow (Skala IV Ges.)	7	0,70
2. Beim Musikmachen in der Gruppe akzeptiert zu werden, ist mir...		
7. Die Anregung der Sinne, z. B. des Gehörs und die Berührung des Instruments, sind für mich...		
8. Die wie von selbst funktionierende Verständigung mit anderen Musikern beim gemeinsamen Musizieren ist mir...		
22. Aus der Musik Kraft zu schöpfen, ist für mich...		
27. Besonders intensive Glücksgefühle beim Musikmachen zu erleben, ist mir...		
31. Das Erlebnis, dass die Gedanken beim Musizieren manchmal direkt in meine/n Finger/Körper fließen und plötzlich alles wie von selbst geht, ist mir...		
34. Zu der Gruppe der Menschen, die Musik machen, zu gehören, ist mir...		
<i>Gruppenbindung-Flow (Skala IV, Subsk. I): 2, 8, 34</i>	3	0,47
<i>Emotion-Flow (Skala IV, Subsk. II): 7, 22, 27, 31</i>	4	0,71
Anschluss (Skala V)	4	0,51
11. Alleine zu musizieren, weil ich darin einen unabhängigen Bereich habe, in dem es nur auf mich ankommt, ist mir...		
18. Mich zum Üben zurückziehen zu können, zu Hause oder an der Uni (in die Übungsräume), ist mir...		
20. Das Zusammensein mit Anderen beim Musikmachen ist für mich...		
38. Durch das Musizieren anderen Menschen eine Freude bereiten zu können, ist mir...		

**Tab. 4:**

Überblick über die neu konstruierten und Nachweis der übernommenen Items in der „Anreizanalyse des Musizierens“

Ursprung des Items	Itemnummer im vorliegenden Fragebogen
neu konstruiert	1, 5, 9, 10, 15, 17, 19-23, 25, 26, 28, 32-37
Formuliert in Anlehnung an: Anreizanalyse des Musizierens von Siebert & Vester (1990)	2 (50), 3 (19), 4 (5), 6 (33), 8 (32), 12 (3), 13 (36), 14 (8), 16 (47), 18 (21), 24 (34), 27 (7), 29 (27), 30 (41), 31 (31), 38 (25)
Formuliert in Anlehnung an: Anreizanalyse des Malens von Hentsch (1992)	7 (4), 11 (16),

Anmerkung: Die in Klammern gesetzten Zahlen entsprechen den Itemnummern in den Original-Fragebögen.

**Tab. 5:**

Deskriptive Statistik der Skalen der „Anreizanalyse des Musizierens“ für die Gesamtstichprobe (15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und Schulmusikstudierende)

Skala	Item Anz.	$M_I$	$SD$	<i>Schief.</i>	<i>Kurtos.</i>	n
Agentisch (Skala I Ges.)	9	34,79	4,91	-0,62	-0,04	87
<i>Leistung (Skala I, Subsk. I)</i>	5	21,22	2,90	-0,92	0,54	87
<i>Macht (Skala I, Subsk. II)</i>	4	13,52	2,94	-0,40	-0,19	88
Volition (Skala II)	5	16,00	4,72	-1,52	2,56	87
Flow (III)	6	22,42	4,41	-0,78	0,39	88
Gruppenbind.-Emotion-Flow (Skala IV Ges.)	7	25,69	5,33	-0,85	0,77	88
<i>Gruppenbind.-Flow (Skala IV, Subsk. I)</i>	3	11,64	2,44	-1,68	5,31	88
<i>Emotion-Flow (Skala IV, Subsk. II)</i>	4	14,05	3,96	-0,77	0,30	88
Anschluss (Skala V)	4	12,15	2,48	0,11	0,17	84

Anmerkungen: M: Mittelwert des Skalenkennwerts; SD: Standardabweichung.



**Tab. 6:**

Interkorrelation der Skalen und Subskalen der „Anreizanalyse des Musizierens“ mit den Daten der Gesamtstichprobe (15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und Schulmusikstudierende)

(Sub-)Skala	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Agentisch (I Ges.)	1								
2. Leistung (I.I)	0,84**	1							
3. Macht (I.II)	0,84**	0,42**	1						
4. Volition (II)	0,27*	0,18	0,26*	1					
5. Flow (Skala III)	0,28**	0,38**	0,12	0,07	1				
6. Gruppenbind.- Emo.-Flow (IV Ges.)	0,18	0,20	0,13	0,00	0,47**	1			
7. Gruppenbind.- Flow (IV.I)	0,06	0,09	0,02	0,09	0,21	0,72**	1		
8. Emotion-Flow (IV.II)	0,20	0,21*	0,16	-0,06	0,51**	0,90**	0,35**	1	
9. Anschluss (V)	0,15	0,15	0,10	0,20	0,02	0,12	0,21	0,03	1

Anmerkungen: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$  (2-seitig).

## 5.2 Befunde zu Gruppenunterschieden bei der „Anreizanalyse des Musizierens“

Zur Beantwortung der Frage ( $F2_{\text{Anr}}$ ), ob es Unterschiede in den präferierten Anreizen des Musizierens zwischen 10- bis 11-jährigen- und 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern sowie Schulmusikstudierenden gibt, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben (95 % Konfidenzintervall) durchgeführt (vgl. Tab. 7).

Beim Vergleich der 10- bis 11-jährigen Instrumentalschüler mit den 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern zeigt sich, dass die Werte von den jüngeren Schülern bei allen Skalen (mit Ausnahme der Skala Anschluss), deutlich über denen der älteren Schüler liegen. Von den Schulmusikstudierenden hingegen unterscheiden sich die 10- bis 11-jährigen Instrumentalisten lediglich – und wiederum mit höheren Werten – bei der Subskala Macht (I.II) und der Skala Volition (II). Im Vergleich zu den beiden anderen Probandengruppen weisen die jüngeren Schüler insgesamt gesehen (tendenziell) höhere Mittelwerte bei den Skalen auf. Auch die Streuung ist geringer, d. h. dass die Anreiz-Intensität nicht nur höher, sondern auch schärfer ausgeprägt ist.

Deutlich über den Mittelwerten der 15- bis 16-jährigen Instrumentalschüler liegen die Skalenwerte der Schulmusikstudierenden bei der Skala Gruppenbindung-Emotion-Flow; bei beiden Subskalen liegen höhere Mittelwerte vor. Bei den anderen Skalen gibt es keine Gruppenunterschiede.

Die insgesamt gesehen höheren Werte bei den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern könnten damit zusammenhängen, dass sich Schüler in dieser Alters-

Tab. 7:

Ergebnisse der t-Tests zur „Anreizanalyse des Musizierens“, Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) für 10- bis 11-jährige und 15- bis 16-jährige Instrumentalschüler sowie Schulmusikstudierende im Vergleich

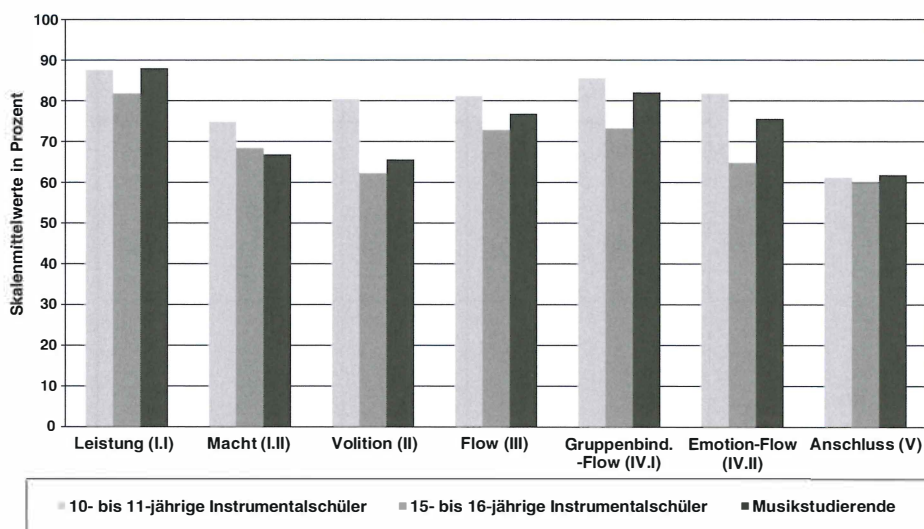
Skala	10- bis 11-jährige Instrumentalschüler (n = 39)		15- bis 16-jährige Instrumentalschüler (n = 44)		Musikstudierende (n = 44)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Agentisch (I)	4,10 <sup>a**</sup>	0,46	3,81 <sup>a**</sup>	0,55	3,92	0,54
<i>Leistung (I.I)</i>	4,38 <sup>a*</sup>	0,44	4,09 <sup>a*</sup>	0,62	4,40	0,51
<i>Macht (I.II)</i>	3,74 <sup>a*b**</sup>	0,64	3,42 <sup>a*</sup>	0,75	3,34 <sup>b***</sup>	0,73
Volition (II)	4,02 <sup>a****b***</sup>	0,54	3,11 <sup>a****</sup>	1,07	3,28 <sup>b****</sup>	0,79
Flow (III)	4,06 <sup>a*</sup>	0,57	3,64 <sup>a*</sup>	0,78	3,84	0,68
Gruppenbind.-Emot.-Flow (IV)	4,11 <sup>a****</sup>	0,48	3,42 <sup>a****c***</sup>	0,84	3,92 <sup>c***</sup>	0,59
<i>Gruppenbind.-Flow (IV.I)</i>	4,28 <sup>a****</sup>	0,43	3,66 <sup>a****c**</sup>	0,98	4,10 <sup>c**</sup>	0,53
<i>Emotion-Flow (IV.II)</i>	4,09 <sup>a****</sup>	0,65	3,24 <sup>a****c**</sup>	1,01	3,78 <sup>c**</sup>	0,91
Anschluss (V)	3,06	0,55	2,99	0,68	3,09	0,56

Anmerkungen: <sup>a</sup> signifikante Unterschiede zwischen 10- bis 11-jährigen und 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern; <sup>b</sup> signifikante Unterschiede zwischen 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern und Musikstudierenden; <sup>c</sup> signifikante Unterschiede zwischen 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern und Musikstudierenden; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$  (2-seitig).

stufe noch leichter für eine Sache begeistern können als ältere. Die höheren Mittelwerte bei den Schulmusikstudierenden im Vergleich zu den 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern bei der Skala Emotion-Flow (IV.II) könnten daraus resultieren, dass sie „die Musik“ zu einem Teil ihres Berufs machen und daher in der Regel mindestens 50 Prozent der Wochenarbeitszeit mit Üben oder der Beschäftigung mit musikalischen Inhalten verbringen. Dies wurde aus einem Fragebogen zur Demografie erkennbar, der begleitend zur „Anreizanalyse des Musizierens“ eingesetzt wurde, sowie aus semistrukturierten Interviews ( $n = 14$ ), die nach der Studie geführt wurden. Gemäß der anreiztheoretischen Konzeptionen müssen sie diese überwiegend als angenehm und lustvoll empfinden, denn sonst hätten sie weder das Musikstudium zum Ziel gewählt, noch würden sie dieses bis zum Ende durchhalten. Der höhere Wert bei der Subskala Gruppenbindung-Flow (IV.I) weist in eine ähnliche Richtung. Die hier genannten Anreizfacetten könnten aufgrund der Berufswahl und der spezifischen Anforderungen des Musikstudiums für die Schulmusikstudierenden eine höhere Bedeutung haben als für die 15- bis 16-jährigen Instrumentalschüler.

### 5.3 Befunde zur Bedeutsamkeit des Flow-Erlebens

Überprüft werden sollte die Hypothese  $H1_{Anr}$ , dass Flow-Erleben einen wichtigen Anreiz für die Instrumentalschüler beider Altersgruppen und für Schulmusikstudierende darstellt. Hierzu wurden die Skalenmittelwerte der Probandengruppen prozentual auf die maximal erreichbaren Skalengesamtwerte umgerechnet und verglichen (vgl. Abb. 1).



**Abb. 1:**

Darstellung der Skalenmittelwerte für die „Anreizanalyse des Musizierens“ von 10- bis 11-jährigen und 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern sowie Schulmusikstudierenden im Vergleich

Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, gehört Flow-Erleben zu den wichtigsten Anreizen für alle drei Probandengruppen. Die Hypothese H1<sub>Anr</sub> wird bestätigt. Besonders geschätzt wird Flow-Erleben dann, wenn gruppenbindungs-thematische mit flow-thematischen Anreizen verschränkt sind. Diese Subskala (IV.I) liegt in ihrer Skalenwichtigkeit über der „reinen“ Flow-Skala (III), die Anreize zusammenfasst wie innere Ruhe beim Musikmachen zu erleben und alles zu vergessen, wenn die Finger leicht und fast ohne Mühe über das Instrument laufen und alles im Fluss ist. Gründe dafür könnten einmal sein, dass bei der „reinen“ Flow-Skala eine etwas höhere Abstraktionsebene berührt wird, zum anderen dass hier sehr verschiedene Themen, wie störende Gedanken, ja sogar Schmerzen ausblenden zu können sowie mich beim Musizieren von Dingen, die mich belasten, angestrengt oder verärgert haben, ‚freizuspielden‘, nebeneinander stehen.

Leistungsthematische Anreize (Leistung I.I), welche die Tätigkeiten des Übens und Musizierens mit sich bringen, sind allen drei Probandengruppen am Wichtigsten. Gruppenbindungs-flow-thematische Anreize rangieren an zweiter Stelle, „reine“ flow-thematische Anreize an dritter (15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und Musikstudierende) bzw. vierter Stelle (10- bis 11-jährige Instrumentalschüler). Von den 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern werden machthematische Anreize (Macht I.II) als am viertwichtigsten bevorzugt, bei den Schulmusikstudierenden stehen diese an fünfter und bei den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern an sechster Stelle. Während bei den Schulmusikstudierenden emotions-flow-thematische Anreize den vierten Rang einnehmen, stehen diese bei den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern auf Platz drei und bei den 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern auf Platz fünf. Anreize, die mit dem Bereich Volition (II) verbunden sind, rangieren bei den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern auf Platz fünf und bei den anderen beiden Probandengruppen auf Platz sechs. Am wenigsten Relevanz für alle drei Gruppen besitzen anschluss-thematische Anreize. Keine der genannten Anreizklassen wurde mit einer Wichtigkeit von weniger als (knapp) 60 Prozent bewertet.

## 6 Diskussion und Ausblick

Zur Erfassung der Anreize des Musizierens wurde in mehreren Schritten der gleichnamige Fragebogen entwickelt. Ziel war es, Hinweise darauf zu erlangen, welche Anreize beim Musizieren zum Tragen kommen und ob Anreizklassen gebildet werden können. Die theoretischen Vorüberlegungen wurden durch ein Expertenrating weitestgehend bestätigt und mit den Ergebnissen der zur Skalenbildung durchgeführten Faktorenanalysen verglichen. Aufgrund großer Übereinstimmungen konnten die Ergebnisse beider Datengruppen zu den fünf Gesamtskalen *Agentisch (I)*, *Volition (II)*, *Flow (III)*, *Gruppenbindung-Emotion-Flow (IV)* und *Anschluss (V)* zusammengefasst werden. Die Skala *Agentisch (I)* wurde zudem in die beiden Subskalen *Leistung (I.I)* und *Macht (I.II)* unterteilt und die Skala *Gruppenbindung-Emotion-Flow (IV)* in die Subskalen *Gruppenbindung-Flow (IV.I)* und *Emotion-Flow (IV.II)*.



Kritisch soll hier angemerkt werden, dass die Interraterreliabilität bei einigen Items sehr niedrig ist, diese jedoch aufgrund der eindeutigen Faktorladungen beibehalten wurden. Dies betrifft Item 11 (alleine zu musizieren, weil darin ein unabhängiger Bereich besteht), Item 15 (durch das Üben immer mehr Kontrolle über das Spiel erlangen) und Item 18 (zurückziehen zum Üben). Item 24 (Gedanken und Schmerzen ausblenden) hat hingegen eher geringe Faktorladungen. In einer Replikationsstudie muss daher überprüft werden, ob dies an der Heterogenität der Stichprobe liegt oder ob sich doch der Ausschluss dieser Items empfiehlt. Hingewiesen werden soll hier auch darauf, dass die internen Konsistenzen der Subskala Gruppenbindung-Flow (IV.I) und der Skala Anschluss (V) noch nicht zufriedenstellend sind und nach Alternativen gesucht wird. Möglicherweise wird die Skala Anschluss auch verändert werden.

Auffällig beim Vergleich der empirischen faktorenanalytischen Lösung mit dem Expertenrating war die Tatsache, dass auf dem ersten Faktor leistungs- und machthematische Anreize gemeinsam laden. Offensichtlich sind diese eng miteinander verknüpft und es wird in zukünftigen Untersuchungen zu überprüfen sein, ob es sich hierbei um ein stichprobenabhängiges oder ein tätigkeitsspezifisches Phänomen handelt. Auffällig ist auch, dass Flow-Erleben einerseits einen eigenen Faktor bildet und zusätzlich verschränkt mit anschluss-thematischen und emotionsspezifischen Anreizen auftritt. Die Unterteilung der Anreize, die motivationspsychologisch dem Anschlussmotiv zugeordnet werden, in anschluss-thematische Anreize und sogenannte gruppenbindungs-thematische Anreize fand statt, da verschiedene Facetten des Anschlussmotivs beim Musizieren angesprochen werden, die erst durch diese Aspektierung differenziert werden. In zukünftigen Studien wird es interessant sein zu prüfen, ob sich Flow-Erleben zusätzlich in ein leistungs-, macht- und anschluss-thematisches Flow-Erleben aufsplitten lässt; dies legen die faktorenanalytischen Ergebnisse von Faktor IV nahe.

Festgehalten werden kann, dass bei den untersuchten 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden Anreizklassen ausgemacht werden können ( $F1_{Anr}$ ) und es hier kaum zur Verschränkung von zweck- und tätigkeitsspezifischen Anreizen innerhalb eines Themas kommt.

Für die Frage  $F2_{Anr}$ , ob die drei Probandengruppen 10- bis 11-jährige Instrumentalschüler, 15- bis 16-jährige Instrumentalschüler und Schulmusikstudierende unterschiedliche Anreizklassen bevorzugen, zeigen die Ergebnisse der t-Tests, dass leistungs- und flow-thematische Anreize von allen drei Probandengruppen am meisten präferiert werden. Dies bedeutet, dass für alle drei Gruppen Situationen, in denen Anreize dieser Art vorhanden sind, einen hohen Aufforderungscharakter haben und zum Üben bzw. Musizieren herausfordern. Diese Ergebnisse decken sich mit denen der qualitativen Studie von Anja Herold (2009, S. 193ff.), bei der sich leistungsmotivationale Anreize wie das Meistern instrumentaltechnischer Schwierigkeiten und die soziale (kulturelle) Eingebundenheit als wichtigste Aspekte herauskristalisierten. Das Ergebnis korrespondiert auch mit dem Befund der Studienergebnisse von Harnischmacher (1993a, 1993b), in denen sich das gemeinsame Musizieren als wesentlicher Anreiz des Übens von Kindern und Jugendlichen herausstellte.

Auffallend bei der hier vorliegenden Studie ist, dass es nur wenige Unterschiede in der Anreizpräferenz zwischen den Skalenergebnissen der 10- bis

11-jährigen Instrumentalschüler und den Schulmusikstudierenden gibt. Hier werden weitere Untersuchungen ansetzen, in denen auch überprüft werden soll, ob ein möglicherweise sozial erwünschtes Antworten der jüngeren Schüler zu Ergebnissen dieser Art führt bzw. ob bei den 15- bis 16-jährigen Schülern die Pubertät Einfluss auf die Beantwortung nimmt. Die insgesamt höhere Bewertung der Wichtigkeit der einzelnen Anreizklassen für die 10- bis 11-jährigen Instrumentalschüler könnte zum einen damit zusammenhängen, dass sich diese Altersgruppe noch leichter für eine Sache begeistern kann, zum anderen dass sie noch nicht so stark differenzieren wie 15- bis 16-jährige Instrumentalschüler oder Schulmusikstudierende.

Dass leistungsthematische Anreize von allen drei Probandengruppen so stark präferiert werden, verwundert im Rückblick nicht, denn bei allen drei Kohorten kristallisierte sich bei Gesprächen (Instrumentalschüler  $n = 23$ , Musikstudierenden  $n = 29$ ) und semi-strukturierten Interviews (Instrumentalschüler  $n = 13$ , Musikstudierenden  $n = 14$ ) nach der Erhebung heraus, dass in der Mehrzahl sehr motivierte Probanden teilnahmen, die Wert auf Kompetenzzuwachs legen. Unterschiede, die auf das Geschlecht, die Dauer des Instrumentalunterrichts (Expertise) und die Instrumentengruppenverteilung zurückzuführen sind, liegen nach ersten Analysen nicht vor. Allerdings muss hier beachtet werden, dass die Stichprobengröße zur Untersuchung dieser Variablen im Einzelnen noch zu gering ist, um empirisch abgesicherte Aussagen machen zu können.

Die Hypothese  $H1_{Anr}$ , dass Flow-Erleben einen wichtigen Anreiz darstellt, wird bestätigt. Alle drei Probandengruppen schätzen es besonders, wenn gruppenbindungs- und flow-thematische Anreize miteinander verknüpft sind. Anreize, die das „reine“ Flow-Erleben betreffen, stehen an dritter bzw. vierter Stelle.

Die von 15- bis 16-jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden unterschiedliche Bewertung des Anreizes, sich zum Musizieren berufen zu fühlen einerseits, und einige von den 10- bis 11-jährigen Instrumentalschülern ergänzte Anreize wie aus Spaß zu üben, bekannte Lieder zu lernen, eigene Lieder zu spielen und die Noten nicht zu vergessen andererseits, regen dazu an, die „Anreizanalyse des Musizierens“ zu erweitern und neben einem für alle Probandengruppen gleichen Anreizteil noch einen speziell auf die Bedürfnisse und Ziele der Altersgruppen zugeschnittenen Anreizteil zu ergänzen. Zum einen können dann als Erweiterung zu bereits vorhandenen Studien zu Abbruchursachen des Instrumentalunterrichts (Sonderegger, 1996; Switlick & Bullerjahn, 1999; Herold, 2009) weitere Hinweise zu diesen erlangt werden, zum anderen lassen sich differenziertere und praktische Tipps für Übende und Instrumentallehrer ableiten, die dem Abbruch vorbeugen bzw. helfen, das Üben (noch) angenehmer zu gestalten. Interessant wäre es auch die Studie auszuweiten und angehende Orchestermusiker und Studierende von Solistenklassen zu befragen. Möglicherweise präferieren sie Anreize, die für die hier untersuchten Kohorten nicht relevant sind.

Die Fortführung der Untersuchung ist in Planung.

## Literatur

- Bastian, H. G. (1991). *Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (2001). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Das Beispiel Musik. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 550–568). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 105–143). Berlin: Springer.
- Beier, K. (1991). *Anreizstrukturen im Outdoorsport. Eine Studie zu den Anreizstrukturen von Sporttreibenden in verschiedenen Outdoor-Sportarten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 128). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Brandstätter, V. (2003). *Persistenz und Zielablösung. Warum es oft so schwer ist, los zu lassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Byrne, C., MacDonald, R. & Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: flow as an assessment tool. *British Journal for Music Education*, 20 (3), 277–290.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Lebe gut!: Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen* (M. Benthack, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Konzepte der Humanwissenschaften (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207–221.
- Davis, F. B. (1964). *Educational measurements and their interpretation*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnose von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–55). Göttingen: Hogrefe.
- Gellrich, M. (1997). Woher kommt die Lust zum Üben. Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In U. Mahler (Hrsg.), *Spiele und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik* (S. 101–127). Mainz: Schott.
- Gembris, H. (2006). *Grundlagen musikalischer Entwicklung und Begabung* (3. aktual. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (1993a). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt am Main: Lang.
- Harnischmacher, C. (1993b). Üben und Persönlichkeit. Analyse des instrumentalen Übens im Zusammenhang mit Selbstkonzepten eigener instrumentaler Fähigkeiten sowie Handlungs- und Lageorientierung. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 2* (S. 281–289). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. In H. Joergensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 71–88). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Hentsch, A. (1992). *Motivationale Aspekte des Malens. Eine Anreizanalyse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

- Herold, A. (2009). „... wie ein Stau auf der Autobahn...“ Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 173–211). Essen: Die blaue Eule.
- Kaczmarek, S. (2012). Qualität und Struktur des Übens bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen. Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) (Hrsg.), *Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik*, Bd. 3. Berlin: Lit.
- Kehr, H. M. (2005). Das Kompensationsmodell der Motivation und Volition als Basis für die Führung von Mitarbeitern. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 131–181). Stuttgart: Kohlhammer.
- la Motte-Haber, H. de (1996). Formen der Motivation. Eine Problemskizze der Leistungsmotivation. In H. de la Motte-Haber, *Handbuch der Musikpsychologie* (2., erg. Aufl., S. 340–346). Laaber: Laaber.
- Lewin, K. (1926). Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie. II.: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. *Psychologische Forschung*, 7, 285–330.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Mantel, G. (1998). *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben*. Mainz: Schott.
- Mikszá, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39 (1), 50–67.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32 (4), 418–431.
- Pfister, R. (2002). *Flow im Alltag*. Bern: Lang.
- Polat, B. (2013). *Differenzielle Unterschiede des Flow-Erlebens beim musikalischen Üben*. Berlin: epubli\_Verlagsgruppe Holtzbrink.
- Puca, R. M. & Langens, T. (2008). Motivation. In J. Müsseler & W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 191–229). Heidelberg: Spektrum.
- Reinhard, G. (1981). *Leistungsmotivation im musikalischen Bereich*. Hamburg: Wagner.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 365–387). Berlin: Springer.
- Rheinberg, F., Iser, I. & Pfauter, S. (1997). Freude am Tun und/oder zweckorientiertes Schaffen? Zur transsituativen Konsistenz und konvergenten Validität der Anreizfokus-Skala. *Diagnostica*, 2, 174–191.
- Rheinberg, F. & Manig, Y. (2003). Was macht Spaß am Graffiti-Sprayen? Eine induktive Anreizanalyse. *Report Psychologie*, 28, 222–234.
- Rheinberg, F., Manig, Y., Kliegl, R., Engeser, S. & Vollmeyer, R. (2007). Flow bei der Arbeit, doch Glück in der Freizeit. Zielausrichtung, Flow und Glücksgefühle. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51, 105–115.
- Roth, B. (2012). *Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Instrumenten – Eine Studie zum musikalischen Lernen von älteren Schülern und Schulmusikstudierenden*, *Forum Musikpädagogik*, Bd. 113. Augsburg: Wißner.
- Roth, B. & Sokolowski, K. (2011). Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudie-



- renden. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der Musikpädagogischen Forschung* (S. 113–146). Essen: Die blaue Eule.
- Schallberger, U. & Pfister, R. (2001). Flow-Erleben in Arbeit und Freizeit. Eine Untersuchung zum Paradox der Arbeit mit der Experience Sampling Method. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 176–187.
- Schmalt, H.-D. & Heckhausen, H. (2010). Machtmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 211–236). Berlin: Springer.
- Schmalt, H.-D. & Langens, T. (2009). *Motivation* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2006). Motivation. In H. Spada (Hrsg.), *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 501–551). Bern: Huber.
- Siebert, T. & Vester, T. (1990). *Zur Anreizstruktur des Musizierens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33 (1), 36–57.
- Sokolowski, K. & Heckhausen, H. (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 193–210). Berlin: Springer.
- Sonderegger, H. (1996). *Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg*. Salzburg: Müller-Speiser.
- Stroh, W. (1988). Scheitern kann zum Durchbruch verhelfen. Projekt zur Erforschung neuer Motivationsformen für den Instrumentalunterricht. *Neue Musikzeitung*, 37 (5), 48.
- Switlick, B. & Bullerjahn, C. (1999). Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 167–195). Essen: Die blaue Eule.
- Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: The Free Press.