

2 Expertise und Motivation von Musiklehrern

Expertise ist eine Folge von Lernen. Lernen bedeutet, aus Fehlern zu lernen.
Lern- und Leistungsverhalten resultieren aus Motivation.
Was sind Expertise und Motivation von Musiklehrern?

Heute werden an „Schule und Lehrpersonen erhöhte, geänderte und neue Anforderungen und Aufgaben gestellt. Dafür sind mitunter gravierende gesellschaftliche Veränderungen der letzten Jahre und Jahrzehnte verantwortlich. Schule und Lehrerarbeit sind anders geworden, die professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer haben sich nachhaltig geändert, der Bedarf an qualifizierter pädagogischer Dienstleistung hat sich erhöht“ (Buchberger, 1993, S. 10). Aber auch bildungspolitische Themen wie „Bildungsmisere“, „Lehrermangel“, „Gewalt an Schulen“ oder „PISA“ erhöhen den Druck auf die Lehrer (Schaarschmidt, 2007, S. 9). Besonders Musiklehrer müssen sich im Berufsalltag spezifischen, hohen und vielfältigen Herausforderungen stellen. Im Zuge der Professionalisierung des Lehrerberufs werden verschiedene Konzepte der Expertiseforschung verwendet. Der Expertiseerwerb wird als ein langfristiger und systematischer Prozess angesehen. Lehrer und Musiklehrer können zu Experten werden, wenn sie durch Training und Erfahrung ihre Leistung steigern.

Große Herausforderungen ergeben sich für das Lehren von Musik und damit für den Musiklehrer im musikpädagogischen, konstruktivistischen Ansatz des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 1997b, 2008). Das Subjekt, also der Schüler, ist dabei konstitutiv für den musikalischen Gegenstand und wird bestärkt, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen. Ein Musiklehrer in einem Subjektorientierten Musikunterricht sollte bspw. soziales Lernen, eine demokratische Perspektive, ein handlungs- bzw. produktionsorientiertes Vorgehen sowie die Beobachtung von Lernprozessen und die Individualisierung von Unterrichtsangeboten berücksichtigen.

In aktuellen theoretischen Ansätzen zur Erklärung und Förderung herausragender Leistung von Individuen stehen die Qualität und Quantität von Lernprozessen vermehrt im Fokus (Dresel & Lämmle, 2011). Dabei spielen besonders Prozesse der Motivation und Volition eine bedeutende Rolle. Das Lernverhalten wird durch eine positive Lernmotivation beeinflusst, was sich wiederum auf die damit einhergehenden kognitiven Prozesse und die daraus resultierenden Lernleistungen auswirkt (Pekrun & Schiefele, 1996). Ergebnisse der Expertiseforschung betonen die Wichtigkeit einer hoch organisierten, effektiv ausgeführten und auf spezifische Ziele gerichteten Lern- und Übungspraxis (*deliberate practice*) für die Entwicklung von Leistungsexzellenz. Angenommen wird, dass eine Entwicklung herausragender Leistung eine hervorragende Regulation des eigenen Lernens voraussetzt (vgl. Fischer & Fischer-Ontrup, 2010; Gagné, 2000; Sternberg, 2005; Zimmermann, 2006). Somit nehmen in theoretischen Modellen zu Hochbegabung und Hochleistung die Lern- und Leistungsmotivation eine wichtige Rolle ein (Sternberg & Davidson, 2005). Den Komponenten der Lern- und Leistungsmotivation sowie des selbstregulierten Lernens „wird eine vermittelnde, eine moderierende und oftmals auch eine – neben Begabungen und Fähigkeiten – eigenständige Rolle bei der Leistungsentwicklung zugeschrieben“ (Dresel, Backes und Lämmle, 2011, S. 3).

Im folgenden Kapitel werden die allgemeinen psychologischen Sichtweisen von Expertise und Motivation definiert und anhand verschiedener Konzepte und Forschungsansätze erläutert. Den Hauptteil des Kapitels bildet die Auseinandersetzung von Expertise und Motivation im Musiklehrerberuf. Dabei stellen sich die Fragen, was ein Musiklehrer leisten muss und was die spezifischen Berufsanforderungen sind. Da Musiklehrer immer Musiker und Lehrer zugleich sind, stehen zusätzlich Expertiseansätze des Musiker- und Lehrerberufs im Fokus. Zur Motivation im Musikunterricht werden nach einer Darstellung des am musikalischen Üben entwickelten Motivationsmodells musikbezogenen Handelns (Harnischmacher, 2008) verschiedene Aspekte der Schüler- und der Lehrermotivation im Fach Musik aufgeführt.

2.1 Expertise von Musiklehrern

Im ersten Teil des Kapitels werden die für die vorliegende Arbeit entscheidenden theoretischen Konzepte und Ergebnisse der psychologischen Expertiseforschung dargestellt. Auf dieser Grundlage folgt ein Überblick über die drei Bereiche Musikerexpertise, Lehrerexpertise und Musiklehrerexpertise inklusive der spezifischen Anforderungen und Herausforderungen. Musiklehrer sind besonders gefordert, vor allem in einem Subjektorientierten Musikunterricht. Daher werden abschließend die Herausforderungen an einen Subjektorientierten Musikunterricht herausgearbeitet.

2.1.1 *Was ist Expertise?*

Als Experten werden Personen bezeichnet, die dauerhaft, also nicht zufällig und nicht nur ein einziges Mal, herausragende Leistungen erbringen (Posner, 1988). Experten sind „outstanding individuals in a domain.“ (Ericsson & Smith, 1991, S. 2). Innerhalb eines Berufsfeldes sind sie somit besonders leistungsstarke Vertreter. Expertise ist eine „außergewöhnlich gute Problemlösefähigkeit oder Performanz in einem bestimmten Bereich, die auf extensive Erfahrung gründet“ (Müsseler, 2008, S. 591) und bezeichnet „das Vorhandensein auffälliger sozial erwünschter Kompetenzen in einem Wissens- oder Lebensbereich“ (Dorsch, 2013, S. 513). Die langfristige und systematische Beschäftigung mit einem Gegenstand ist über verschiedene Domänen hinweg ein wesentliches Merkmal von Expertenleistung. Die Aneignung erfolgt durch ein Studium oder eine Ausbildung sowie autodidaktisch. Mindestens 10 Jahre werden benötigt, um solche Spitzenleistungen zu erbringen. Folgende Schlüsseigenschaften von Experten gelten im jeweiligen Fachgebiet (Chi, Glaser und Farr, 1988, S. xvii ff.): Sie erkennen große Bedeutungszusammenhänge und arbeiten schneller sowie machen weniger Fehler. Experten haben ein besseres Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis und achten mehr auf Strukturen als auf oberflächliche Eigenschaften. Zudem verwenden sie viel Zeit auf qualitative Analysen und können ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen richtig beurteilen.

Diese hochspezialisierten psychologischen bzw. kognitiven Fertigkeiten werden in der Expertiseforschung systematisch untersucht. Den Ausgangspunkt bilden die Ausführungen zu Problemlöseprozessen von unterschiedlich qualifizierten Schachspielern (de Groot, 1965). Später untersuchten Chase und Ericsson

(1981) mit der *Skilled Memory-Theory*, wie sich das herausragende Gedächtnis von Experten entwickelt und wie diese ihre Gedächtnisstrukturen nutzen. Die Kritik an den bisher rein wissenspsychologischen Mechanismen führte zur Entwicklung eines deskriptiven und induktiven Rahmenkonzepts, um Grundmechanismen von Experten in unterschiedlichen Domänen zu ermitteln. Die Expertiseforschung wurde stark von K. Anders Ericsson geprägt. Sein *Expert-Performance-Approach* (Ericsson & Smith, 1991) sollte der Bestimmung von kognitiven sowie physiologischen Mechanismen dienen. Heute wird dieser Ansatz verstärkt diskutiert, weil er vor allem kognitive Komponenten untersucht, aber die genetischen Faktoren vernachlässigt. In den letzten beiden Jahrzehnten wurden viele wissenschaftliche Sammelbände und Artikel über Expertise im Allgemeinen veröffentlicht (vgl. Chi, Glaser & Farr, 1988; Ericsson & Smith, 1991; Ericsson, 1996; Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman, 2006).

Expertise wird als Produkt von umfangreichen langjährigen Übungsprozessen angesehen (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, S. 363). Dabei spielen Dispositionen bzw. Talent keine Rolle. Diese Annahme des *deliberate practice* (zielorientiertes Training) formulierten Ericsson et. al (1993) mit retrospektiven Untersuchungen an professionellen Musikern (Violinisten und Klavierspieler). Dabei fiel auf, dass eine bestimmte Art der Übung im direkten Verhältnis zum erreichten Leistungsniveau steht. Folgende Eigenschaften beschreiben *deliberate practice* (Abernethy, Farrow & Berry, 2003):

1. Einsatz zur Leistungssteigerung
2. Relevanz für die jeweilige Domäne
3. Durchführung mit bestimmten Einsatz
4. Empfindung als unangenehm

Neben retrospektiven Methoden dominieren *Experten-Novizen-Studien* mit kognitiver Ausrichtung. Experten-Novizen-Vergleiche bieten sich an, da wissenschaftliche Untersuchungen zum Expertiseerwerb über einen langen Zeitraum von 10 Jahren schwer zu realisieren sind. In Quasi-Längsschnitt-Untersuchungen werden die Leistungen von Anfängern, Fortgeschrittenen und Könnern miteinander verglichen. Folgende Unterschiede zeigten sich in verschiedenen Studien zwischen Novizen und Experten: Experten encodieren Probleme effizienter als Novizen und haben besser ausgearbeitete Problemrepräsentationen. Sie erinnern problemrelevante Informationen besser und wenden andere Problemlösestrate-

gien an als Novizen. Experte wird man durch extensive Übung (Ericsson, 1996; Ericsson & Lehmann, 1996). Es wird in diesem Zuge auch erforscht, welche psychischen Faktoren diese Leistungsunterschiede erklären könnten. Dabei werden insbesondere Konstrukte wie Emotionen, Motivation und Selbstwirksamkeit hinzugezogen.

Das Üben einer Tätigkeit dient der Performanzsteigerung und somit der Erlangung von Expertise. Üben ist immer ein aktiver Prozess und erfordert Anstrengung. Für die Aufrechterhaltung des Übens spielen Motivation und selbst-regulierende Prozesse eine große Rolle (vgl. Ericsson et al., 1993; Harnischmacher, 1993, 1995, 1997a; vgl. Kap. 2.2). Die Entwicklung vom Novizen zum Experten kann in drei Stufen dargestellt werden. Nach Glaser (1996) ist die erste Phase durch externe Unterstützung (*external support*) geprägt. Dabei gestalten meist Eltern oder Lehrer geeignete Lernumgebungen und bieten Methoden und Inhalte an. An dieser Stelle ist besonders das soziale Lernen ausschlaggebend, welches im sozialkonstruktivistischen Ansatz von Vygotsky (1978) im Zentrum steht. Demnach spielen fähigere Erwachsene und Lehrer eine wichtige Rolle bei der Anregung von Lernprozessen (Zone der nächsten Entwicklung). In der mittleren Übergangsphase (*transitional stage*) benötigt die Person immer weniger äußere Hilfe. Das dritte Stadium beinhaltet selbstständig organisiertes Lernen (*self-regulatory stage*), wobei der angehende Experte nun keine externe Hilfe braucht und seine Lernumgebung selbst gestaltet.

In ihrem Kompetenzmodell der Entwicklung von Expertise unterscheiden Dreyfus und Dreyfus (1987, S. 41 ff) fünf Ebenen, welche hier abschließend genannt werden:

- Novize
 - Erwerb der Fähigkeiten durch Instruktion
 - Problemlösung durch Anwendung von Regeln
- Fortgeschrittener Anfänger
 - erste Erfahrungen und Bewältigung
 - unstrukturiertes Problemlösen
- Kompetenter Praktiker
 - weniger starre Orientierung an Regeln
 - kontextuelles Wissen

- unstrukturiertes, aber outcome-orientiertes, Problemlösen
- Gewandter Praktiker
 - bewusste Entscheidungen und überlegtes Handeln
 - Abgleich mit Erfahrungswissen
 - Grundsätzliches Verstehen und unabhängige Entscheidungen
- Experte
 - hohe Flexibilität
 - Abgleich mit Erfahrungswissen
 - Routiniert
 - intuitive kategoriale Wahrnehmung
 - kritische Betrachtung der eigenen Ausgangslage

2.1.2 *Expertise bei Musikern, Lehrern und Musiklehrern*

Für die Erlangung von Expertise sind langjährige Erfahrung und Training notwendig. Im folgenden Kapitel werden für diese Arbeit der Forschungsstand der Expertiseforschung und daraus entstandene grundlegende Konzepte bei Musikern, Lehrern und Musiklehrern dargestellt. Im Zuge der Professionalisierung des Lehrerberufs wird auf der Suche nach dem guten Lehrer zusätzlich die Fülle an Anforderungen an Lehrpersonen aufgeführt. An Musiklehrer werden spezifische, meist besonders hohe und vielfältige, Anforderungen gestellt. Diese werden auf der Grundlage der Forschungsliteratur erläutert und durch die Herausforderungen an einen Subjektorientierten Musikunterricht ergänzt.

2.1.2.1 Musikerexpertise

Leistung wird in erster Linie als Ergebnis von Lernprozessen und langfristigen Effekten von Training erklärt, was in der Forschung neben dem Leistungssport anhand des musikalischen Übens gezeigt wurde (Ericsson & Crutcher, 1990).² Die Expertiseforschung in der Musik hat eine lange Tradition. Im Modell der

² Bei der Betrachtung von musikalischem Talent wird in der Forschung zusätzlich das Begabungskonzept als ausschlaggebend für außergewöhnliche musikalische Leistung angesehen (Heller, 2004; Gembris, 1998).

Entwicklung von Höchstleistungen beim Musizieren von Ericsson, Tesch-Römer und Krampe (1990) spielt extensives Üben und Trainieren über lange Zeiträume eine zentrale Rolle und gliedert sich in drei Phasen:

Die Einführung in eine Domäne mit einem eher spielerischen Umgang in der Kindheit umfasst die *erste Phase*. Hier spielen „vor allem individuelle Neugier und Aufgabenmotivation, Interessen und lustvolle Aktivitäten [...] eventuell angeregt durch Erwachsene oder ältere Geschwister bzw. Freunde oder andere relevante Bezugspersonen“ (Heller, 2004, S.18) eine Rolle.

Die *zweite Phase* beinhaltet den Beginn des systematischen Übens oder Trainings. Die Expertisierung erfordert in diesem Stadium „ein hohes Maß an Konzentration, Ausdauer und Selbstdisziplin, gepaart mit einer klaren Zukunftsperspektive und konkreten Zielvorstellungen“ (ebd., S. 18 f.). In einer Studie mit drei unterschiedlich guten Expertengruppen von Violinisten kurz vor dem Ende der Phase zwei wurde gezeigt, „dass der Erwerb außergewöhnlicher Fertigkeiten mit einem langwierigen hohen Einsatz von Zeit und Mühe verbunden ist“ (Krampe, Tesch-Römer & Ericsson, 1991, S. 177).

Die Professionalisierung bildet in der *dritten Phase* den Abschluss des Prozesses und ist „durch einen stabilen Zeit- und Arbeitsaufwand auf sehr hohem Experteniveau“ (Heller, 2004, S. 20) charakterisiert. Krampe (1994) konnte zeigen, dass Erwachsenenexperten auf sehr hohem Niveau im Vergleich zu Amateuren einen starken Trainingsvorsprung haben. Dieser konnte bei Pianisten bis ins hohe Alter nachgewiesen werden. Prognosen späterer Leistungsexzellenz konnten bisher nur unzureichend erstellt werden, daher eignen sich Studien in retrospektiver Form besser zur Erklärung von Expertise erfolgreicher Musiker (vgl. Bloom, 1985; Bastian, 1989, 1996; Radford, 1990; Sloboda, 1993, 1996; Krampe, 1994; Krampe & Ericsson, 1995, 1996; Winner 1996/1998). Folgende wichtige pädagogische bzw. erzieherische Bedingungen für die Ausbildung musikalischer Expertise (vgl. auch Bastian, 1993b; Gembris, Kraemer & Maas, 1995) sind nach Sloboda (1993, zitiert nach Heller, 2004) :

- „eine musikalische Kultur mit für die Heranwachsenden beobachtbaren Strukturen und Regeln;
- häufiges informelles Hören von signifikanten Beispielen für solche musikalischen Formen im sozio-kulturellen Kontext;
- normale Emotionsfähigkeit in einem genügend breiten Spektrum und die Möglichkeit ihrer Vermittlung durch entsprechend beobachtbare musikalische Strukturen;

- die Ermöglichung musikalischer Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten und Formen sowie
- die Unterstützung ungezwungener, spielerischer Auseinandersetzung mit musikalischen Aufgaben und der Experimentierfreude ohne negative Sanktionen.“ (S. 26)

Ein aktuelles Beispiel der Expertiseforschung in der Musik bietet die Studie von Kaczmarek (2012). Dabei wurde in einer Stichprobe von hochbegabten Jugendlichen gezeigt, dass es verschiedene Unterschiede bezüglich des musikalischen Übens zwischen Experten (Musikstudenten) und Novizen (Musikschülern) gab (ebd., S. 335): Die Experten übten mehr, intensiver und zielgerichteter. Auch bei der Planung, Durchführung und in Kontrollstrategien waren sie überlegen. Sie spielten sich länger ein und verfügten über andere Einspielstrategien als die Musikschüler. Diese wurden beim Üben unterstützt und nutzten Rituale.

2.1.2.2 Lehrerexpertise

Zur Beschreibung von Expertise eignen sich drei Modelle, welche auch für die Suche nach der „guten“ Lehrkraft in der Forschung Anwendung finden: das Persönlichkeitsparadigma, das Prozess-Produkt-Paradigma und das Expertenparadigma. Auf der Grundlage des *Persönlichkeitsparadigmas* wird ein Zusammenhang zwischen bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen einer Lehrkraft und deren Auswirkung bei pädagogischem Handeln angenommen. Demnach verfügt plakativ formuliert ein „guter“ Lehrer über „gute“ Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Helmke, 2003; Bromme & Rheinberg, 2006; Köller, 2008). Das *Prozess-Produkt-Paradigma* beschreibt einen „guten“ Lehrer darin, dass sein Unterricht zu einem möglichst hohen Leistungszuwachs der Schüler führt. Der Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln (Prozess) und Lehrerfolg (Produkt) steht hier im Fokus. Das für die vorliegende Arbeit als Grundlage verwendete *Expertenparadigma* beinhaltet Ideen der allgemeinen Expertiseforschung (vgl. Kap. 2.1.1) zur Suche nach dem „guten Lehrer“. Ein Beispiel für den Expertenansatz ist die Untersuchung des Professionswissens von Mathematiklehrern in der COACTIV-Studie: „Cognitive Activation in the Classroom: Professionswissen von Lehrkräften“ (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011).

Seit den 80er-Jahren existiert eine große Menge an Forschungsliteratur zur Lehrerexpertise für die Erklärung individuell unterschiedlicher Lehr-Lern-Leistungen. Der „Lehrer als Experte“ und die Professionalisierung von Lehrern

steht seitdem vermehrt im Fokus. Professionalität im Lehrerberuf beruht „auf einer spezifischen Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen“ (Terhart, 2007, S. 460). Die Verwendung des Expertisebegriffs im Lehrerberuf kann problematisch sein, welches durch folgende Fragestellungen von Besser und Kraus (2009) ersichtlich wird:

„Wann wird man wohl die Leistung eines Lehrers als „herausragend“ bezeichnen? Was genau kann als „das Gebiet“ angesehen werden, auf dem ein Lehrer eine geforderte, herausragende Leistung erbringen soll? Wie kann letztendlich die Leistungsstärke eines Lehrers tatsächlich gemessen bzw. ermittelt werden, wenn nicht einmal klar zu sein scheint, auf welchem speziellen Gebiet eine Lehrkraft welche Leistung zu erbringen hat?“ (S. 74)

Vor allem Bromme (1992, 1997, 2006, 2008) hat sich im deutschsprachigen Raum mit der Lehrerexpertise beschäftigt, welche er als das berufsbezogene, professionelle Wissen und Können von Lehrern bezeichnet. Lehrer werden demnach als Experten für das Lernen und Lehren in der Schule und der Lehrerberuf als eine Profession gesehen (Bromme, 2008, S. 159). Lehrer sollten sich „für den entscheidenden Faktor des Schülerlernens halten“ (Bromme, 1997, S. 203). Jedoch ist zu berücksichtigen, dass sie „ihren relativ geringen Anteil an dem Zustandekommen von Lernleistungen realistisch beurteilen, um den beruflichen Belastungen standzuhalten und nicht ‚auszubrennen‘“ (ebd.). Da hohe Anforderungen und Gefahren von Stressbelastungen sowie Burnout-Symptomen eng zusammenhängen, ist die Formulierung von Leitbildern nötig, welche Grenzen der Erziehung und Erfolgchancen beinhalten.³ Aus Brommes Ansatz ergeben sich Fragen, welches Professionswissen den „Lehrer als Experten“ charakterisiert und wie die Lehrerexpertise gestaltet sein sollte. Seine theoretische Analyse fasst die beruflichen, professionsbezogenen Anforderungen an Lehrer wie folgt zusammen: „a) Die Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüleraktivitäten, b) die Entwicklung des fachbezogenen Wissens und c) die Aufteilung von Unterrichtszeit und die Steuerung des Unterrichtstempus“ (Bromme, 1992, S. 76).

Mit dem Begriff *expert teacher* wird im englischsprachigen Raum ein Ansatz in der Lehrerforschung vertreten, welcher Brommes Verständnis eines Experten entgegensteht (vgl. u.a. Berliner, 2001; Palmer, Stough, Burdinski &

³ Detaillierte Ausführungen zum Stresserleben und zu Burnout von Lehrern und Musiklehrern sind in Kapitel 3 nachzulesen.

Gonzalez, 2005). In diesem Ansatz werden in Anlehnung an das ursprüngliche Expertenverständnis der allgemeinen kognitiven Psychologie „Expertenlehrer“ mit Novizen verglichen. Dabei werden in einem klassischen Experten-Novizen-Vergleich Unterschiede des professionellen Wissens und Könnens beider Gruppen untersucht. Expertise wird hier vielmehr als besondere Leistung oder hohe Ausprägung von Professionalität interpretiert (vgl. Berliner, 2001; Baumert & Kunert, 2006). Lehrer als Experten sind also nach Bromme (2008) Fachleute generell, welche mit Menschen, die nicht dem Lehrerberuf angehören (Laien) verglichen werden. Der Begriff *expert teacher* meint dagegen, dass der Vergleich innerhalb der Profession mit Experten und anderen Mitgliedern (Novizen) gezogen wird. Beide Ansätze haben das gemeinsame Ziel, die Determinanten eines „guten Lehrers“ zu erforschen.

Die Anforderungen, die Lehrerexpertise ausmachen, sind vielfältig und hoch. Nach Shulman (1987) lassen sich folgende Facetten als professionelles Wissen von Lehrern zusammenfassen:

- „content knowledge’
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as ‘tools of the trade’ for teachers
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding
- knowledge of learners and their characteristics
- knowledge of educational context, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and finance of school districts, to the character of communities and cultures and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds” (S. 8)

Weitere Anforderungen an Lehrer (Kramis-Aebischer, 1996, S.12 f.) sind neben einer hohen Fach-, Sozial- und Personalen Kompetenz die Aneignung eines breiten Repertoires an Handlungsmöglichkeiten. Voraussetzung ist eine hohe persönliche und soziale Handlungsfähigkeit und -bereitschaft (vgl. Joyce, Brown & Peck, 1981; Buchberger, 1993). Lehrer müssen sich in den Fachwissenschaft-

ten genauso gut auskennen wie in den Fachdidaktiken sowie den Erziehungswissenschaften. Gefordert wird von ihnen eine „informierte, fürsorglich-gerechte und wahrhafte Interaktion“ (Oser, Dick & Patry, 1992) und eine „wirksame und humane Kommunikation“ (Kramis, 1981). Ihr Unterricht sollte zudem gut und bedeutsam sein und in einem effizienten Klima stattfinden (Kramis, 1990, S. 281). Schaarschmidt (2004, S. 15 f.) betont insbesondere die sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderung mit deren Erfüllung Lehrer konfrontiert sind.

Ein Lehrer muss auf der einen Seite soziale Sensibilität verkörpern, auf der anderen Seite wird ein hohes Maß an Robustheit von seiner Person gefordert. Auf Schüler sollte die Lehrperson autoritativ eingehen, zugleich empathisch und partnerschaftlich sowie selbstbehauptend und durchsetzend sein. Im Zentrum stehen Verantwortungsbewusstsein und ein hoher Anspruch an die Güte der eigenen Arbeit. Ein Lehrer hat permanent das Gefühl, nicht fertig zu sein und muss sich mit Unvollkommenheit und Unerreichtem abfinden. Aber auch die ständige Aufmerksamkeitsleistung in Form von fokussierter und geteilter Aufmerksamkeit stellt eine große Herausforderung an einen Lehrer dar. Die kurzen Unterrichtspausen dienen selten der Entspannung und sind neben der Aufsicht von Schülern häufig mit organisatorischen Aufgaben gefüllt. Eine weitere große Anforderung an einen Lehrer stellt die ständige Lärmbelastung dar. Besonders dieser Belastungsfaktor spielt bei Musiklehrern eine große Rolle (vgl. Kap. 3.1.3.3). Ebenfalls sollten sich Lehrer von ihren manchmal frustrierenden und ärgerlichen Berufserfahrungen distanzieren können. Allerdings gilt eine eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit als lehrertypisches Problem. Viele Lehrer können schlecht außerhalb der Schule abschalten und es fällt ihnen schwer, zwischen Dienst und Freizeit zu trennen. Die Schule ist dann auch im Familienleben ständig präsent. Ein Grund hierfür ist die Erledigung etlicher Arbeiten zu Hause. Eine weitere Herausforderung ist der Umgang mit Emotionen bzw. negativen Gefühlen wie Enttäuschung, Ärger und Kränkung. Meist empfinden Personen in einer Arbeit mit Menschen stärkere und länger anhaltende Emotionen als solche mit primär sachbezogenen Tätigkeiten.

Zudem erfordert unser Schulsystem mit Schülern unterschiedlicher Schulformen den Umgang mit sehr inhomogenen Lerngruppen. Binnendifferenzierung stellt eine stetige pädagogische und psychologische Herausforderung an Lehrer dar. Sie müssen auf hochbegabte oder weniger begabte Schüler und auf verhaltensauffällige „schwierige“ Schüler eingehen. Schüler mit diagnostizierter oder

Anzeichen von ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung) oder Lernstörungen sowie mit Suchtproblemen oder gesteigerter Aggressivität fordern die Lehrkraft in besonderer Weise. Zusätzlich verlangen Kinder nicht-deutscher Herkunft eine fortlaufende sprachliche und kulturelle Integration. Die Inklusion in Form der Eingliederung aller bisher in Förderschulen unterrichteten Schüler stellt die Lehrer vor eine große Aufgabe und viele fühlen sich mehr als überfordert. Große Klassenfrequenzen von bis zu 32 Schülern pro Lerngruppe sind trotz allem durchaus üblich. Gudjons (1990, S. 6) stellte passend fest: „Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“

Im Zuge der Diskussionen um die Professionalität von Lehrpersonen ergeben sich folgende Dimensionen (Calderhead, 1992, zit. n. Furrer, 1993). Lehrpersonen sollten:

- „sowohl die Vermittlung von Wissen wie auch das Erlernen von Fertigkeiten so zu *individualisieren* verstehen, dass eine *bestmögliche Förderung* der jeweils sich in einer Klasse befindenden Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist.
- neben der praktischen und intellektuellen Aktivität das Unterrichten auch als *moralisches Unterfangen* verstehen, im Sinne eines pädagogischen Wirkens, das auf Seiten der Lehrperson *Reflexion des eigenen Menschenbildes* erfordert.
- die *persönliche Dimension* in den Lernprozess einfließen lassen: ihre eigene persönliche Entwicklung, die eigenen Erfahrungswelt, ihr In-der-Welt-Stehen.
- ihre *eigene Tätigkeit* immer wieder *hinterfragen* (Einzel- oder Gruppensupervision, Praxisberatung) und daraus Schlussfolgerungen für die Zukunft des eigenen Lehrerinnen- und Lehrerdaseins ziehen.“ (S. 52)

Hattie (2013) legte mit „Visible Learning“ einen bedeutenden Ansatz zur Qualität von Unterricht vor. Seine „evidenzbasierte Theorie, die ausgehend von empirischen Ergebnissen versucht, ein fundiertes Lehr-Lern-Modell [...] zu entwickeln“ (Beywl & Zierer, 2013, S. XI) wird einerseits hoch gelobt und andererseits viel diskutiert. Das Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens wird wie folgt beschrieben: „Wenn Lehrer das Lernen durch die Augen ihrer Schüler

sehen und wenn Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen sehen“ (Hattie, 2013, S. 281).

Besonders wichtig für guten Unterricht scheint die *Qualität der Lehrperson* zu sein. Als ausschlaggebende Lehreraufgaben für hohe Schülerleistung fasst er folgende Faktoren zusammen: bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen (Hattie, 2013, S. 151). Damit betont er, dass es nicht reicht, über die Qualität von Lehrpersonen zu diskutieren. Vielmehr sei es notwendig, sich auf die Qualität der Effekte von Lehrpersonen auf das Lernen zu konzentrieren. Für eine erfolgreichere Lehrerbildung fordert er, dass diese „Lehr- und Lernstrategien mehr betonen und die Vorstellungen der Lehrpersonen über das Unterrichten als evidenzbasierte Tätigkeit (Lernen aus Erfolgen wie aus Fehlern) entwickeln würde“ (ebd.). In seinen sechs Wegweisern für Exzellenz im Bildungsbereich kommt der Lehrperson eine bedeutende Rolle zu (Hattie, 2013):

- „Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.
- Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernen engagiert sein.
- Lehrpersonen müssen wahrnehmen, was Lernende denken und wissen, um Bedeutung und sinnstiftende Erfahrungen im Lichte dieses Wissens zu konstruieren. Zudem müssen sie ein kompetentes Wissen und Verständnis vom Stoff ihres Faches besitzen [...]
- Lehrpersonen müssen die Lernintention und Erfolgskriterien ihrer Lehrsequenzen kennen und wissen, wie gut sie diese Kriterienpunkte für alle Lernenden erreichen. Sie müssen die nächsten Schritte identifizieren [...]
- Lehrpersonen müssen von der einzelnen Idee zu vielfältigen Ideen schreiten und diese Ideen so miteinander verknüpfen und erweitern, dass die Lernenden Wissen und Ideen konstruieren und rekonstruieren. Nicht das Wissen und die Ideen, sondern die Konstruktion dieses Wissens durch die Lernenden sind entscheidend.
- Schulleitende und Lehrpersonen müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten willkommen sind, in denen das Verwerfen von fehlerhaftem Wissen und Erkenntnissen begrüßt wird und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen, neu zu lernen und Wissen und Erkenntnisse zu erkunden.“ (S. 280)

2.1.2.3 Musiklehrerexpertise

Zu musikpädagogischer Lehrprofessionalität und somit zur Expertise von Musiklehrern liegen nur wenige Forschungsergebnisse vor. Was macht einen guten Musikunterricht und einen guten Musiklehrer aus? Ein guter Musikunterricht muss laut des Deutschen Musikrats (2005):

1. „Freude an Musik wecken durch
 - eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),
 - vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,
 - eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;
2. die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;
3. im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;
4. anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;
5. die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik außereuropäischer Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;
6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;
7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen.“ (S. 11 f.)

Zur Beantwortung der Frage nach einem guten Musiklehrer werden analog zur Erforschung der Lehrerexpertise drei Modellen in der wissenschaftlichen Musikpädagogik verwendet: Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma und Expertenparadigma (vgl. Kap. 2.1.2.2). Das Expertenparadigma scheint aufgrund folgender Gründe für die Identifikation des Musiklehrerexperten besonders geeignet (Hofmann, 2011):

„Expertenwissen ist stets domänenspezifisch und daher innerhalb der Grenzen authentischer professioneller Kontexte zu erforschen. So ist eine sorgfältige Verzahnung von Theorie und Praxis möglich.

Das Expertise-Konzept erlaubt die klare Analyse von Lehrerkompetenzen.

Expertise lässt sich durch gezielte Übung erwerben und erweitern. Expertise ist nicht naturgegeben, sondern erlernbar – etwa im Rahmen von Lehrerausbildung und -weiterbildung.“ (S. 100)

In einer Studie der Pädagogischen Hochschule in Freiburg wurden Musiklehrer, Eltern und Schüler zu ihren Vorstellungen eines guten Musikunterrichts mittels Fragebogen befragt (Brunner, 2009). Als Kompetenzen wurden organisatorische sowie fachliche (instrumentale) Fähigkeiten und vor allem schulpraktische Fertigkeiten, wie Liedbegleitung, Bandpraxis und Percussion, gefordert (ebd., S. 7 f.). „Als wichtig erachtet wird nicht die überwiegend künstlerische Ausbildung auf einem einzelnen Instrument, sondern der Erwerb von musikpraktischen Fertigkeiten, die auf die Schulsituation anwendbar sind, wie das Musizieren auf einem Akkordinstrument oder auf Instrumenten, die für das Gruppenmusizieren im Schulverband geeignet sind“ (ebd., S. 8). Praktisches Musizieren, Handlungs- und Schülerorientierung inklusive Aktivierung der Schüler sind aus Sicht der Musiklehrer inhaltlich sowie methodisch bedeutend. Weitere Voraussetzungen für einen guten Musikunterricht liegen neben dem Lernzuwachs der Schüler in äußeren Faktoren (Ausstattung in der Schule, Größe der Klassen etc.), der Unterrichtsvorbereitung und in Persönlichkeitseigenschaften. Besonders Flexibilität wird als wichtig erachtet, welche sich meist durch Berufserfahrung entwickelt. Abschließend gibt Brunner (2009, S. 10 f.) auf der Grundlage der Studienergebnisse Praxistipps für Musiklehrer. Da es sich um eine kleine Stichprobe handelt, können die Ergebnisse dieser Studie eher als Basis für weitere Studien dienen und Anregungen liefern. Dennoch lohnt der Blick auf die nach Bedeutung geordneten Qualitätskriterien⁴ für einen guten Musikunterricht (ebd., S. 9):

⁴ Die hier aufgelisteten Kriterien entsprechen den Nennungen der drei ersten Kategorien 1 bis 3 (1 = sehr große Bedeutung bis 6 = sehr geringe Bedeutung).

Tabelle 1: Guter Musikunterricht aus Lehrer-, Eltern- und Schülersicht (Brunner, 2009, S. 9)

Guter Musikunterricht		
aus Lehrersicht	aus Elternsicht	aus Schülersicht
▪ praktisches Musizieren vermitteln ▪ Werkhören ▪ Inhalte interessieren die Schüler und die Lehrer selbst ▪ Musikgeschichte ▪ Schüler haben Erfolgserlebnis ▪ Musiklehre ▪ Schüler arbeiten aktiv mit ▪ Schüler haben sukzessiven Lernzuwachs ▪ intensives Lehrer-Schüler-Gespräch ▪ Produkt am Ende der Stunde ▪ andere musikbezogene Aktivitäten ▪ aktives Musizieren ▪ keine Disziplinprobleme ▪ Lernzuwachs in Musiktheorie/ auf Instrument	▪ Musizieren mit Instrumenten ▪ Projektarbeit ▪ Partner- und Gruppenarbeit ▪ Singen ▪ Medieneinsatz ▪ Werkhören ▪ Referate/ Präsentationen ▪ Musiklehre vermitteln ▪ Musikgeschichte: Pop/Rock ▪ Musikgeschichte: Klassik	▪ Musik anhören ▪ Filme anschauen ▪ ein Musiktheater/Musical aufführen ▪ an einem Computer arbeiten ▪ meine Lieblingsmusik vorstellen ▪ Infos über verschiedene Musikarten ▪ über Musik sprechen ▪ Tanzarten kennenlernen ▪ zu Musik tanzen ▪ Singen

Eine weitere Studie zur Qualität von Musikunterricht legte Beck (2012) vor. In einem qualitativen Ansatz konnten Kriterien eines guten Musikunterrichts aus der Sicht von Schülern eruiert werden. Dabei wurden auf der Grundlage eines videobasierten Tests Aussagen über die Güte von Musikunterricht erfasst. Auf die Frage „Was verstehst du unter einem guten Musikunterricht?“ dominierten die Kategorien „praktisches Musizieren“, „Motivation“, „Kooperation“, „Theorie und Praxis“, „Disziplin“ und „gute/ fähige Lehrkraft“ (Beck, 2012, S.39 f.).

2.1.2.4 Expertise im Subjektorientierten Musikunterricht

Die Vorstellung von gutem Musikunterricht unterliegt einem Wandel, was etliche musikdidaktische Konzeptionen aufzeigen (vgl. dazu Jank, 2005, S.45-68). Die *Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (Harnischmacher, 2008) und der daraus erwachsene Ansatz eines *Subjektorientierten Musikunterrichts* bilden die Basis der vorliegenden Arbeit. Wird hier von Musikunterricht gesprochen, ist damit ein Subjektorientierter Musikunterricht gemeint. Subjektorientierter Musikunterricht (Harnischmacher, 2008) stellt eine Anknüpfung und Fortschreibung des „Schülerorientierten Musikunterrichts“ (Günther, Ott & Ritzel, 1982, Günther, 1987) dar. Der konstruktivistische Ansatz meint den Schüler in seinem Denken in Musik: Das Subjekt, also der Schüler, ist konstitutiv für den musikalischen Gegenstand.

Für das Lehren von Musik und damit für den Musiklehrer eines Subjektorientierten Musikunterrichts ergeben sich besondere Herausforderungen oder auch damit verbundene Probleme. Die konstruktivistische Sichtweise betont, dass man „Lernen“ nicht erzwingen kann (Jürgens, 1996; Schmidt, 2001, S. 23). Zentrale Aspekte sind zudem das soziale Lernen, eine demokratische Perspektive und ein handlungs- bzw. produktionsorientiertes Vorgehen im Musikunterricht (Harnischmacher, 2008, S. 183). Die Beobachtung von Lernprozessen und die Individualisierung von Unterrichtsangeboten stellen den Musiklehrer vor eine große Aufgabe. Der Umgang mit der Heterogenität in einem Musikunterricht mit einer Klassenstärke voller „Musiken“ bzw. „Musik-Erlebenden“ will gelernt sein. Aber auch die Förderung von Selbstverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse sind besonders wichtig (Balgo, 1998; Reich, 2000). Charakteristisch für eine konstruktivistische Gestaltung der Lehre ist darüber hinaus die Orientierung des Lernens an komplexen Ausgangsproblemen, Authentizität und Situiertheit, multiplen Perspektiven, Übungen in komplexen Zusammenhängen und Reflexionskompetenz (Harnischmacher, 2008, S. 184; vgl. dazu auch Lave & Wenger, 1999; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Reich, 2002).

Ein Lehrender ist zudem für die Qualität der eigenen Lehre verantwortlich und sollte als Schlüsselqualifikation die Befähigung zur Reflexion besitzen (Siebert, 2001, S. 109). Hauptaufgabe aller Lehrenden ist die Beobachtung zweiter Ordnung: „Beobachte, wie die Lerner beobachten, das heißt, wie sie ihre Wirklichkeit konstruieren. Und Probleme lösen! Und befähige Lerner, ihr eigenes Unterscheidungsmanagement beobachten zu können, das heißt kognitiv selbstständig und eigenverantwortlich werden zu können“ (Schmidt, 2001, S. 45). Der

Musiklehrer ist damit nicht mehr wie bisher der Vermittler, sondern schlüpft in eine Beobachterrolle. Er ist Moderator und Öffner von Zeiträumen und nicht mehr Lehrkontrolleur und Zeitverwalter (Reich, 1998, S. 45). In konstruktivistische Didaktiken sind Lehrende aufgefordert, normative Vorgaben, wie bspw. Bildungsstandards, im Rahmen der Viabilität⁵ zu hinterfragen.

Abschließend werden die Herausforderungen an einen Subjektorientierten Musikunterricht zusammengefasst:

1. Lernen lässt sich nicht erzwingen.
2. Förderung sozialen Lernens
3. demokratische, multiple Perspektiven
4. Handlungs- bzw. Produktionsorientierung
5. Beobachtung von Lernprozessen
6. Heterogenität
7. Individualisierung
8. Förderung der Selbstverantwortung
9. komplexe Ausgangsprobleme
10. Authentizität
11. Situiertheit
12. Übungen in komplexen Zusammenhängen
13. Förderung von Reflexionskompetenz
14. Reflexion des eigenen Unterrichts
15. Beobachtung zweiter Ordnung
16. Moderator und Öffner von Zeiträumen
17. Hinterfragen von normativen Vorgaben

⁵ „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen“ (Glaserfeld, 1997, S. 43).

Die empirischen Studien dieser Arbeit gehen der Frage nach, ob und wie sich Expertise von Musiklehrern mit den vielschichtigen Herausforderungen und ständig wachsenden Anforderungen nach Qualität und Professionalisierung innerhalb der ständigen rapiden Veränderungen im Bildungsbereich und der meist entgegengesetzten Ansprüche von Schülern, Eltern, Kollegen und Gesellschaft auf die Stressbewältigung auswirkt.⁶

2.2 Motivation von Musiklehrern

Dazu bin ich heute nicht motiviert! Habe ich dich nicht genug motiviert? Solche Sätze spiegeln die Verwendung des Motivationsbegriffs im Alltag wieder. Meist wird davon ausgegangen, dass es nur eines bestimmten Kniffs bedarf, um „motiviert zu sein“ oder jemanden „zu motivieren“. Besonders für Lehrer des Faches Musik ist es im Unterrichtsalltag wichtig zu wissen, wie ein motivierender Musikunterricht gelingen kann. Dabei spielt nicht nur die Schülermotivation eine Rolle, sondern auch die eigene Lehrermotivation ist ausschlaggebend. Motivation ist ein komplexer Prozess, welcher gemeinsam mit volitionalen Prozessen in der Motivationsforschung detailliert beschrieben wird. Im folgenden Kapitel wird nach einem Überblick über verschiedene Konzepte der allgemeinen psychologischen Motivationsforschung die Motivation beim musikalischen Üben und im Musikunterricht erläutert. Für die Motivation im Musikunterricht sind einerseits die Schülermotivation sowie die Lehrermotivation ausschlaggebend, diese Aspekte werden demnach separat dargestellt.

2.2.1 *Was ist Motivation?*

Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit Fragen über Aktivitäten wie Handlungen und Erleben. Neben willentlichen Handlungen, die vorausgeplant werden, stehen auch geistige Aktivitäten wie Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Vorstellungen im Fokus der Motivationsforschung (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 1). Motivation wird „als aktivierender, richtungsgebender und richtungshaltender Prozess“ (Mietzel, 2007, S. 344) und im engeren Sinne als ein Prozess des Abwägens und Wählens zwischen verschiedenen Handlungs-

⁶ vgl. Empirischer Teil (B)

tendenzen beschrieben (Heckhausen, 1989, S. 17). Zusätzlich sind Prozesse der Volition (Wollen) für die Überführung der Motivation (Wünschen) in eine Handlung notwendig.⁷ „Wünschen - Wählen – Wollen: Diese drei Verben umspannen alles, womit sich die Motivationspsychologie befassen kann“ (Heckhausen, 1987, S. 3).

Rheinberg (2000, S. 15) beschreibt Motivation als „eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“. Zwei wesentliche Elemente von Motivation sind demnach ein *affektiv bewerteter Zielzustand* (positiv oder negativ bewertet) und eine *aktivierende Ausrichtung*, welche aus der Bewertung des Zielzustands resultiert. Eine aktivierende Ausrichtung wird aufgesucht, wenn der Zielzustand positiv bewertet wird. Hingegen wird eine aktivierende Ausrichtung vermieden, wenn der Zielzustand negativ bewertet wird. Der Anreizcharakter eines Zielzustands spielt eine bedeutende Rolle.

Motive sind Bewertungsdispositionen, welche bestimmen, ob und in wie weit ein Reiz, ein Ereignis oder ein Zielzustand Anreizcharakter hat. Man unterscheidet zwischen biogenen und soziogenen sowie zwischen impliziten und expliziten Motiven. Biogene Motive sind bspw. Hunger, Durst und Sexualität. Als soziogene Motive werden nach Atkinson (1958) das Anschluss-, Macht- und Leistungsmotiv unterschieden. Diese werden stark durch Lern- und Sozialisationsprozesse geformt. Implizite Motive sind unbewusst und beeinflussen spontanes Verhalten. Explizite Motive sind bewusst und werden durch Anforderungen aus dem sozialen Umfeld angeregt.

Motivation und *Leistungsverhalten* hängen eng zusammen (vgl. Ramseier, 2001; von Rhoebeck, 2001). Motivation hat daher eine besondere Bedeutung im Schullalltag auf Schülerseite sowie auf Lehrerseite. Da Lernende mit hoher Motivation mehr Informationen verarbeiten und behalten können, profitieren sie in höherem Maße von Übungsaktivität als geringer Motivierte (vgl. Harp & Mayer, 1997; Jetton & Alexander, 2001; Krapp, 2001). Hoch motivierte Personen können demnach höhere Leistungen erbringen als niedrig motivierte.⁸

In der Motivationsforschung werden verschiedene Ursachen für Motivation unterschieden: extrinsische Motivation, intrinsische Motivation und Flow-Erleben. *Extrinsische Motivation* bedeutet, dass das motivierte Verhalten von

⁷ Zu volitionalen Prozessen vgl. die Ausführungen auf S. 31 f.

⁸ In der vorliegenden Arbeit wird in den empirischen Studien geprüft, ob diese Annahme auch auf Schulmusikstudierende zu übertragen ist.

außen kontrolliert wird. Ein Schüler tut dann bspw. etwas aufgrund einer Belohnung von anderen. *Intrinsische Motivation* meint, dass das motivierte Verhalten unter der Kontrolle des Handelnden selbst liegt. Die Ausführung der Aktivität macht Spaß und die Motivation richtet sich auf die Qualität des Tuns selbst (Pekrun, 1993). Vor allem die subjektive Selbstbestimmung des eigenen Verhaltens ist ein wesentliches Merkmal von intrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 2000). Das *Flow-Erleben* steht in enger Beziehung zur intrinsischen Motivation (vgl. Csikszentmihalyi, 1991, 1997a, 1997b; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Im Flow erleben Menschen das Gefühl tiefster Zufriedenheit während der Beschäftigung mit einer herausfordernden Aufgabe. Die Aufgabe nimmt dabei die körperlichen und kognitiven Fähigkeiten in einem Höchstmaß in Anspruch. Dieses Phänomen tritt häufig bei Sportlern und Musikern auf. Die Personen berichten, während der Tätigkeit Raum und Zeit vergessen zu haben. Sie machten sich keine Gedanken über Erfolg oder Misserfolg der Handlung und schienen ihre Leistungen ohne jegliche Anstrengung zu erbringen. „Das Flow-Erleben tritt vor allem dann auf, wenn Menschen in solchen Bereichen Aktivitäten zeigen, in denen sie hochgradig qualifiziert sind und in denen sie sich mit Aufgaben auseinandersetzen, die ihr Können in hohem Maße herausfordern“ (Mietzel, 2007, S. 351).

Zur Erklärung und Vorhersage von motivierendem Verhalten wurden in der kognitiv orientierten Psychologie verschiedene Theorien entwickelt. Folgende fünf Sichtweisen werden in ihrer Relevanz für pädagogische Kontexte beschrieben.⁹

In der *Erwartungs-x-Wert-Theorie* wird Motivation als ein Produkt zweier Variablen gesehen. Die Erwartung eines Individuums, ein Ziel zu erreichen, ist einerseits ausschlaggebend. Andererseits spielt der Wert, den es diesem Ziel zuschreibt, eine Rolle. Ein Lehrender sollte daher dafür sorgen, dass der Lernende eine Wertschätzung gegenüber den Aufgaben entwickelt und bei der Auseinandersetzung mit den vorgelegten Aufgaben bei genügender Anstrengung erfolgreich sein kann.

Menschen besitzen selbst-leitende Fähigkeiten, womit sie ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen beobachten und kontrollieren (Bandura, 1986). Die sozial-kognitive Theorie schreibt dem Schüler eine aktive Rolle beim Lernen zu. So können Überzeugungen des Einzelnen Einfluss auf sein Verhalten und auf

⁹ Die folgenden Ausführungen orientieren sich eng am Kapitel „Kognitive Theorien der Motivation“ (Mietzel, 2007, S. 356-383).

seine Umgebung haben. Unter *Selbstwirksamkeitserwartungen* versteht man die „selbst konstruierte Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, unter ihrem Einsatz vorliegende Aufgaben bewältigen zu können“ (Mietzel, 2007, S. 360). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen weisen Personen auf, die intrinsisch motiviert sind. Sie haben die Überzeugung, die zu bewältigende Aufgabe erfolgreich zu lösen. Selbstwirksamkeitserwartungen sind sehr spezifisch, da es sich dabei um eine Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten handelt. Besonders interessant für das Lernen und Lehren ist, dass Selbstwirksamkeitserwartungen einen Einfluss auf das Leistungsverhalten haben. Nach Schunk (2004) betrifft dies unter anderem die Auswahl von Aufgabenbereichen, die Bestimmung von Schwierigkeitsniveaus, die Ausdauer und den Einfluss auf Lernen und Verhalten. Folgende vier Faktoren haben einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997):

1. vorausgegangene Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben
2. stellvertretende Erfahrungen
3. Ermutigungen
4. subjektive Befindlichkeit

Fraglich ist, ob die Voraussetzungen für Selbstbestimmung und eigene Entscheidungen als Grundlage für intrinsische Motivation und damit hohe Selbstwirksamkeitserwartungen unter schulischen Bedingungen überhaupt zu verwirklichen sind (vgl. dazu Brophy, 2004). *Selbstbestimmung* beschreibt nach der Theorie von Deci und Ryan einen Prozess, wie eine Person in einer aktuellen Situation frei über das eigene Verhalten entscheidet (vgl. Deci, 1980, Deci & Ryan, 2000). Drei angeborene Motivationstendenzen sind demnach ausschlaggebend: das Bedürfnis nach *Kompetenz*, das Bedürfnis nach *Kontrolle* und das Bedürfnis nach *sozialer Zugehörigkeit* (Mietzel, 2007, S. 363 f.). Für den Lehrenden bedeutet dies, den Schülern möglichst Wahlmöglichkeiten und die Übernahme persönlicher Verantwortung zu ermöglichen. Zudem sollte an den Interessen der Schüler angeknüpft und die Kompetenzentwicklung gefördert werden.

Die *Attribuierungstheorie* nach Weiner (1979, 1990, 1992) dient der Erklärung von Leistungsursachen und baut auf früheren Arbeiten zur Leistungsmotivation von Atkinson (1964) auf. Im Alltag sammeln Menschen Erfahrungen, welche den eigenen Erwartungen nicht immer entsprechen. Solche Ereignisse stören die Ordnung vorübergehend. Nach Festinger (1957) streben Personen

danach, diese Ordnung wieder herzustellen (Theorie der kognitiven Dissonanz). Kausalattributionen (Ursachenzuschreibungen) beschreiben, wie diese kognitiven Manöver unter verschiedenen Bedingungen ablaufen. Das dreidimensionale Klassifikationsschema nach der Theorie Weiners (1985, 1986) unterscheidet als kausale Dimensionen zwischen Lokalität, Stabilität und Kontrollierbarkeit.

Tabelle 2: Dreidimensionales Klassifikationsschema (Weiner, 1985, 1986)

Kausale Dimensionen	Ursachen		
	<i>Fähigkeit</i>	<i>Anstrengung</i>	<i>Zufall</i>
<i>Lokalität</i>	internal	internal	external
<i>Stabilität</i>	stabil	variabel	variabel
<i>Kontrollierbarkeit</i>	unkontrollierbar	kontrollierbar	unkontrollierbar

Lokalität beschreibt die Wahrnehmung einer Ursache innerhalb oder außerhalb einer Person. Die Fähigkeit und Anstrengung eines Lernenden liegen demnach innerhalb der Person. Dagegen liegt Zufall, wie Glück oder Pech, außerhalb. *Stabilität* meint, ob die Ursache variabel (veränderlich) oder stabil (unveränderlich) ist. Fähigkeit wird als stabil angesehen. Hingegen ist es möglich, sich mehr oder weniger anzustrengen und mit Zufall kann man nicht rechnen. Dweck (1999, 2002) konnte allerdings zeigen, dass einige Schüler und Studierende ihre Fähigkeiten als veränderbar, andere als stabil wahrnehmen. *Kontrollierbarkeit* ist eine Ursache, auf die sich verändernd einwirken lässt. Fähigkeit und Zufall werden als unkontrollierbar wahrgenommen, die eigene Anstrengung lässt sich dagegen kontrollieren. Zusätzlich werden der Aufgabenschwierigkeit die Dimensionen external, stabil und unkontrollierbar zugeordnet.

Der Begriff der *Erlernenen Hilflosigkeit* wurde von Seligmann (1992) geprägt. Dabei handelt es sich um einen Zustand, wo „Menschen die Überzeugung entwickeln, dass sie Ereignisse und Ergebnisse trotz ihrer Bemühungen in Leistungssituationen nicht mehr kontrollieren können“ (Mietzel, 2007, S. 371). Diese Menschen attribuieren häufige Misserfolge mit ihren unzureichenden Fähigkeiten. Daraus ergibt sich ein Teufelskreis, welcher mit emotionalen, motivationalen und kognitiven Defiziten einhergeht (Alloy & Seligmann, 1979). Ein Schüler mit der Überzeugung, dass Misserfolge aufgrund unzureichender Fähigkeiten entstehen, unterliegt dann einer Verzerrung der Wahrnehmung. Damit dieser

Zustand erst gar nicht eintritt, haben Lehrer die Aufgabe, der Entwicklung von erlernter Hilflosigkeit rechtzeitig vorzubeugen. Dies erfolgt am ehesten, indem der Schüler aktiviert wird und sich wieder als Verursacher sieht. Hilflose Kinder können dies mit einem von DeCharms (1973, 1984) entwickelten *Re-Attribuierungstraining* wieder lernen (vgl. McCombs, 1994; Försterling, 1985; Struthers & Perry, 1996).

Ziel-Orientierungstheorien gehen einen Schritt über die Attribuierungstheorie hinaus und dienen der Erklärung von Lern- und Leistungsverhalten in der Schule. Wann nehmen Schüler Fähigkeiten als variabel oder stabil wahr? Schüler haben verschiedene Gründe möglichst gute Leistungen zu erbringen. So ist bspw. ein Schüler im Musikunterricht motiviert, da er besonders gut singen kann, und somit stellt er sich den neuen, herausfordernden Aufgaben gerne (*Lernziel*). Ein anderer Schüler strengt sich an, gute Leistungen beim Musizieren zu erbringen. Er möchte sich als fähiger, guter Musiker vor seinem Umfeld darstellen, weil seine Eltern Musizieren hoch bewerten (*Darstellungsziel*). Die Zuschreibung von Erfolgen und Misserfolgen hängt von den verschiedenen Lernzielen ab. So führen Schüler, die den Unterricht an Lernzielen orientiert wahrnehmen, ihre Erfolge auf hohe Anstrengung zurück. Erfolgt die Orientierung an Darstellungszielen, sehen sie Ursachen des Versagens in ihrer mangelnden Fähigkeit (Ames & Archer, 1988). Vorerst wurden in älteren Studien nur zwei Zielorientierungen unterschieden: die Orientierung an Lernzielen bzw. Aufgabenorientierung und die Orientierung an Darstellungszielen bzw. Folgenorientierung (Heckhausen & Kuhl, 1985). Zusätzlich differenzieren neuere Studien zwischen *Annäherung* und *Vermeidung* (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Die Übersicht in Tabelle 3 zeigt die zwei Zielorientierungen und mögliche Annäherungs- und Vermeidungsperspektiven.

Motivation steht immer im Zusammenhang mit willentlichen Prozessen wie der *Volition*. Diese bezieht sich auf das erfolgreiche Streben nach gesetzten Zielen mit der Frage danach, wie die Umsetzung eines bereits gesetzten Ziels am besten reguliert werden kann, z.B. indem man sich nicht ablenken lässt (Wirtz, 2013, S. 1646). „Um [...] die Realisierung langfristiger Ziele zu gewährleisten ist es erforderlich, sensorische, emotionale und motorische Prozesse im Sinne übergeordneter Ziele zu koordinieren und dabei unter Umständen starke, aber unerwünschte Reaktionen oder Motivationstendenzen zu unterdrücken“ (Müsseler, 2008, S. 235).

Tabelle 3: Zwei Zielorientierungen und mögliche Annäherungs- und Vermeidungsperspektiven (Mietzel, 2007, S. 380)

Ziel-Orientierung	Annäherungsperspektive	Vermeidungsperspektive
<i>Lernziel</i>	Hohes persönliches Interesse am Fach, intensive Aufarbeitung des Gelernten, Bemühen um tiefes Verständnis und dauerhaftes Behalten.	Perfektionistisches Streben, um jegliches Missverstehen oder Nichtbewältigen einer Aufgabe auszuschließen.
<i>Darstellungsziel</i>	Hohe Leistungsmotivation bei starker Furcht vor Misserfolg. Starker Wunsch, Erwartungen anderer zu erfüllen, hohe Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer beim Lernen, aber Neigung zur Oberflächlichkeit (mechanisches Lernen).	Strategien zur Vermeidung von Misserfolg. Wahrnehmung geringer Selbstwirksamkeit, hohe Prüfungsangst, Einsatz von Strategien, um Eindruck mangelnder Fähigkeiten zu vermeiden.

In Anknüpfung an Ansätze der älteren Willenspsychologie beschäftigt sich die motivationspsychologische Volitionsforschung demnach mit Kontrollprozessen bei der Realisierung von Absichten, besonders wenn diese im Konflikt mit konkurrierenden Motivationstendenzen stehen (vgl. Heckhausen, 1989, 2010; Kuhl & Heckhausen, 1996).

Volitionsprozesse bestehen aus der „Koordination einer großen Zahl einzelner Teilfunktionen [...] wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Kognition, Emotion, Motivation, Aktivierung [...] und Bewegungssteuerung [...] aufgrund eines einheitlichen Steuerungsprinzips vermittelt, das wir als ‚Absicht‘ oder ‚Ziel‘ bezeichnen“ (Kuhl & Heckhausen, 1996, S. 678) und dienen dazu, „die mit einem Vorsatz kompatiblen Reaktionstendenzen so deutlich [zu] verstärken, dass sie anstelle der zunächst stärkeren gewohnheitsmäßigen oder impulsiven Reaktionen ausgeführt werden können“ (Kuhl, 2001, S. 145).

Neben der Zielpsychologie (vgl. Klinger, 1977; Wicklund & Gollwitzer, 1982) basiert die Volitionspsychologie auf der *Psychologie der Handlungskontrolle* (Kuhl, 1983). Kuhl (1994) unterscheidet im Prozess der volitionalen Entscheidungsbildung zwischen Handlungs- und Lageorientierung. *Lageorientierte* Personen sind in ihrer Handlungsfähigkeit beeinträchtigt, besonders unter Belas-

tung. „Sie schauen dann gebannt auf die eingetretene Lage, ohne dass sie überhaupt darauf kommen, an Handlungsmöglichkeiten zu denken, die sie aus dieser Lage wieder herausbringen könnten“ (Kuhl, 1994, S.1). Dagegen sind Menschen *handlungsorientiert*, wenn sie „ihre Handlungskompetenz unter Belastung genauso gut oder sogar besser ausschöpfen können als unter entspannten Bedingungen“ (ebd.).

Im *Rubikon-Modell der Handlungsphasen* (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) werden im Gegensatz zu traditionellen Motivationstheorien die Auswahl von Zielen und deren Realisierung unterschieden. Das Modell beschreibt den Wechsel zwischen motivationalen und volitionalen Phasen. Der Wechsel von der Motivationsphase vor einer Handlungsentscheidung zur Volitionsphase nach einer Handlungsentscheidung, der Übergangs zur eigentlichen Handlungsinitiierung und der Übergang von der Handlungsphase zurück in die motivationale (postaktionale) Bewertungsphase sind die drei wichtigsten Phasenübergänge (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 310 ff.).

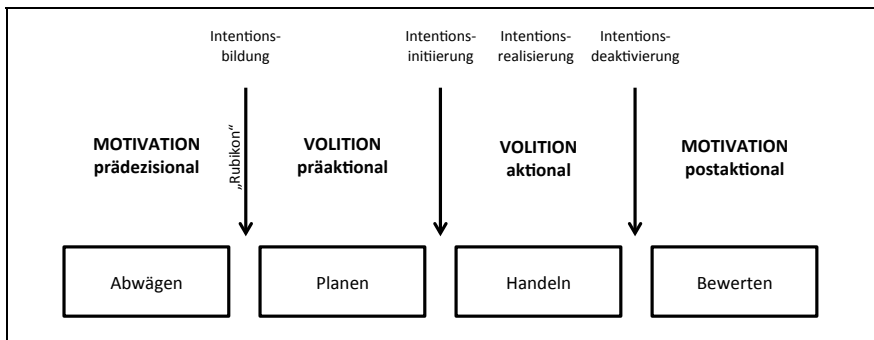


Abbildung 1: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987)

Die *Selbstregulation* läuft während der aktionalen Phase ab. Sie ist eine motivationale Komponente, die Aktivitäten zur Initiierung und Aufrechterhaltung (volitionale Steuerung) des Lernens sowie handlungsfördernde Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beschreibt (Wild & Möller, 2009, S. 50). In der Volitionstheorie bezeichnet Selbstregulation demnach eine Tendenz, schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, welche die Motivation beeinträchtigen (vgl. Bandura, 1990; Schwarzer, 2000). Eine hohe Neigung zur Selbstregulation be-

günstigt die Bewältigung von neuen und komplexen Leistungssituationen. Nach Bandura (1990) wird der Prozess der Selbstregulation in drei Komponenten unterteilt: Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion. Unter *Selbstbeobachtung* wird das Wissen über das eigene Selbst verstanden. *Selbstbewertung* beinhaltet einen Abgleich des Beobachteten oder Erreichten mit den eigenen Zielen bzw. mit dem Anspruchsniveau. An die Selbstbewertung schließt die *Selbstreaktion* an, welche sowohl affektiv als auch kognitiv sein kann.

2.2.2 Motivation beim musikalischen Üben und im Musikunterricht

Motivation in der Musik wurde hauptsächlich im Bereich des musikalischen Übens untersucht. Am Anfang des folgenden Kapitels werden verschiedene Forschungsansätze der Übemotivation skizziert und das Motivationsmodell musikbezogenen Handelns (Harnischmacher, 2008) dargestellt. Zur Motivation im Musikunterricht liegen nur wenige bereichsspezifische Forschungsergebnisse vor. Der Forschungsstand der Schülermotivation und Lehrermotivation im Musikunterricht wird im weiteren Verlauf des Kapitels erläutert. Abschließend folgt eine Adaption des Motivationsmodells musikbezogenen Handelns und dessen Übertragung auf die Motivation musikpädagogischen Handelns, der Motivation von Musiklehrern. Dieses adaptierte Modell bildet die Grundlage für das Stressbewältigungsmodell (Kap. 3.2.3) und die empirischen Studien der vorliegenden Arbeit.

2.2.2.1 Motivation beim musikalischen Üben

In der Musikforschung wird Motivation meist im Zusammenhang mit dem Üben oder dem Instrumentalspiel untersucht (vgl. u.a. Bastian, 1991; Harnischmacher, 1993a, b, c, 1995, 1997a, 1998; Hallam, 1997a, b; Gellrich, 1997, 1998; O'Neill, 1997, 1999; Gembis, Kraemer & Maas, 1998; McPherson & McCormick, 1999; Mahler, 2006; Roth, 2011, 2012, 2013; Kaczmarek, 2012).

In einem hypothetischen Modell nennt Gellrich (1997, S. 102) drei Hauptfaktoren, die sich auf die Übemotivation auswirken: 1. *Individuelle Dispositionen* (Persönlichkeit, Begabung, Übestil etc.), 2. *Gegenstandvariablen* (Ziele, Zusammenspiel, Unterrichtsmaterial etc.) und 3. *Umweltbedingungen* (soziales Bezugsfeld sowie materielle Bedingungen). In einer experimentellen Studie erforschte er auf der theoretischen Grundlage der Leistungsmotivation und Attri-

butionsforschung das selbstgeplante Üben von Klavierschülern zwischen 7 und 14 Jahren (Gellrich, 1998). Sogar junge Klavierschüler waren bereits in der Lage, ihren Übeprozess über mehrere Wochen vor auszuplanen. Motiviertere wählten zudem mehr Übungen zur Bewältigung von Schwierigkeiten. Für die Übemotivation spielte das Gefallen eine größere Rolle als der Schwierigkeitsaspekt. O'Neill (1997) fand in einer Studie heraus, dass für die Motivation beim Üben von Kindern zwei unterschiedliche Typen von Zielen bedeutend sind. Dabei entwickelten Kinder mit einem adaptiven Motivationstypus eine höhere musikalische Leistung als Kinder, die sich kompetent zeigten und Versagen vermieden (O'Neill, 1997, S. 64 f.).

Welche Rolle die Volition für musikalische Übungsprozesse spielt, wurde erstmals von Harnischmacher (1993a, b, c, 1995, 1997a, 1998) und im Anschluss von Roth & Sokolowski (2011) sowie Roth (2012, 2013) untersucht. In einer Tagebuchstudie mit 15-16-jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden wurden die Variablen Motivation, Volition, Emotion und Einschätzung vor dem und nach dem Üben erhoben. Dabei wurde das Üben unter Lust und Unlust, als motivationale versus volitionale Lage beschrieben, gegenüber gestellt. Wie erwartet übten die Instrumentalisten effektiver mit Lust als mit Unlust. Die Versuchspersonen verfügten jedoch über volitionale Strategien der Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle, sodass sie trotz Unlust einen mittleren Übungserfolg und einen Teil des Übungspensums schafften. Als zentrale musikpädagogische Konsequenz der Studie wird gesehen, „dass das Üben auch bei Unlust gelingen kann und sich lohnt“ (Roth & Sokolowski, 2011, S. 25).

Kaczmarek (2012) befasste sich in ihren Studien zum Üben bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen auch mit der Motivation. Dabei zeigte sich, dass sich Experten und Musikschüler (Novizen) in ihren motivationalen Faktoren des Übens unterscheiden.¹⁰ Mit Hilfe von Faktorenanalysen wurden signifikante Unterschiede über die „Übemotivation“ in folgenden drei Faktoren gefunden: Unterstützung, Flow und Hindernisse beim Üben. Interessant ist der Befund bezogen auf die „Unterstützung“ durch andere. Als Erklärung zieht die Autorin das Konzept des selbstregulierten Lernens (Zimmermann, 2002) heran, da Experten ihren Übeprozess selbstständiger kontrollieren können und im Gegensatz zu den Musikschülern keine elterliche Unterstützung mehr benötigen (ebd., S. 321). Auch wiesen die Experten höhere Werte in den Faktoren „Flow“ und

¹⁰ Zu weiteren Ergebnissen des Experten-Novizen-Vergleichs beim musikalischen Üben von Kaczmarek (2012) vgl. Kap. 2.1.2.1.

„Hindernisse beim Üben“ auf. Diese beiden Ergebnisse werden auf die ernsthaftere Einstellung zum Üben zurückgeführt.

Harnischmacher (1993a, b, c, 1995, 1997a, 1998) legte zur Entwicklung eines Motivationsmodells eine Reihe von empirischen Befunden im Bereich des musikalischen Übens vor.¹¹ Das *Motivationsmodell musikbezogenen Handelns* (Harnischmacher, 2008, S. 149) baut auf den Überlegungen von Heckhausen (1977a, b; 1989) und Krampen (1987) auf.¹² Motivation wird dabei als ein Produkt von *Person* und *Situation* aufgefasst (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 3 f.). Der Prozess der Intentionsbildung stellt zudem *Erwartungen* in den Fokus (Krampen, 1987; Heckhausen, 1989). Hierbei sind vor allem die Erwartungen ausschlaggebend, welche sich aufgrund zahlreicher Erfahrungen in generalisierter Form gebildet haben. Das Modell unterscheidet Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen. Als personenbezogene Komponenten sind generalisierte Erwartungen den verschiedenen Erwartungsformen (Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen) zugeordnet. Zusätzlich zu den Faktoren des Motivationsprozesses braucht es zur Vorhersage des Handelns noch volitionale Prozesse (vgl. Kap 2.2.1).

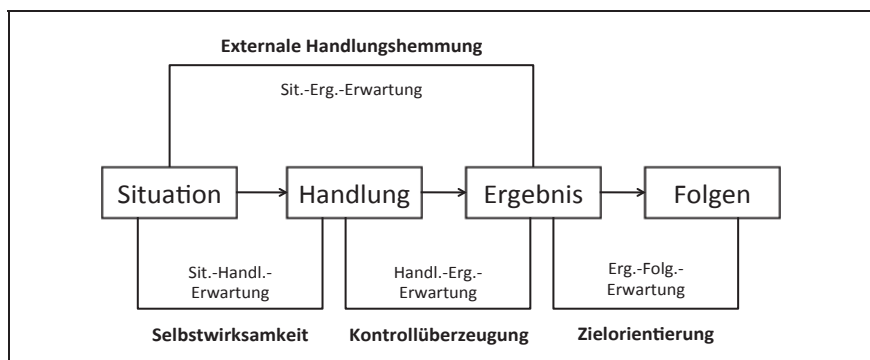


Abbildung 2: Motivationsmodell musikbezogenen Handelns (Harnischmacher, 2008, S. 149)

¹¹ In der vorliegenden Arbeit wird das Motivationsmodell musikbezogenen Handelns in einem erweiterten Stressbewältigungsmodell (vgl. Kap.3.2.2.3) anhand einer Stichprobe von Musiklehrern (Novizen und Experten) empirisch überprüft (vgl. Kap. 4.1. und 0).

¹² Die Ausführungen zum Motivationsmodell musikbezogenen Handelns orientieren sich eng am Kapitel „Motivation musikbezogenen Handelns“ des Buches „Subjektorientierte Musikerziehung“ (Harnischmacher, 2008, S. 147-155).

Generalisierte Situations-Handlungs-Erwartungen darüber, dass man in einer Situation über bestimmte Handlungen verfügt, werden als *Selbstwirksamkeit* bezeichnet (vgl. Kap. 2.2.1). Schon die Auswahl der Stücke oder der Anstrengungsgrad beim Üben kann von der Kenntnis verschiedener Übemethoden abhängen. *Kontrollüberzeugungen* sind generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen hinsichtlich der Handlungseffizienz. Eine Person schätzt dabei die Effektivität des eigenen Handlungsrepertoires ab. Kontrollüberzeugungen sind im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit antizipierend, da besonders Planungsaspekte musikbezogenen Handelns im Fokus stehen. Situations-Ergebnis-Erwartungen in generalisierter Form bilden die *Externale Handlungshemmung*. Handlungsergebnisse (meist negative) werden dabei nicht auf die eigene Aktivität, sondern auf äußere Umstände zurückgeführt. Solche handlungshemmenden Momente beim Üben können dann externe Faktoren wie das Wetter, Termine, andere Personen oder ungeliebte Musikstücke sein. Meist reicht schon der Gedanke daran, um den Handlungsfluss zu hindern. Harnischmacher (1995) zeigte in einer Studie zum Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen, dass u.a. ungeliebte Musikstücke und Freizeitaktivitäten handlungshemmende Momente darstellen können. Der ungünstige Einfluss auf das Üben wurde zudem mit Hilfe einer Skala zur Externalen Handlungshemmung gezeigt (Harnischmacher, 1997a). Unter *Zielorientierung* werden generalisierte Ergebnis-Folge-Erwartungen verstanden. Diese Erwartungen beziehen sich auf die Zukunft, also auf langfristige Folgen. Als wichtigstes Ziel des Übens wird das gemeinsame Musizieren genannt, danach folgen geliebte Musikstücke, Instrumentallehrer oder das Instrument (Harnischmacher, 1995; 1997a). Ein eher analytischer und kreativer Übestil ist charakteristisch für Musiker mit einer hohen Neigung zur Zielorientierung (Harnischmacher, 1997a).

2.2.2.2 Schülermotivation im Musikunterricht

Im Musikunterricht sind vor allem die bereichsspezifischen Auslegungen der Motivation zu berücksichtigen (Harnischmacher, 2008, S. 150). Nur weil ein Schüler gerne tanzt, heißt das noch lange nicht, dass er gerne singt. Mit Hilfe des Motivationsmodells lässt sich bspw. beobachten, warum ein Schüler eine Tätigkeit nicht gerne ausführt. Gehen wir davon aus, dass wir einen Schüler haben, der nicht gerne singt. Da er nur wenige Lieder beherrscht, ist seine Selbstwirksamkeit gering. Beim gemeinsamen Singen in der Klasse kann er nicht fehlerlos

die Melodie halten, was eine niedrige Kontrollüberzeugung widerspiegelt. Singen kann er in diesem Musikraum sowieso nicht, da es darin viel zu stickig ist (hohe Externale Handlungshemmung). Seine Zielorientierung ist schwach, er benötigt das Singen nicht für seine Zukunft, denn er möchte einmal Fußballer werden.

Neben der musikbezogenen Motivation im Kontext des Übens wurden auch Aspekte der *Schülermotivation im Musikunterricht* bereits empirisch untersucht. McPherson und O'Neill (2010) legten eine Studie zur Motivation in der Musikpädagogik vor, in welcher sie die Unterschiede der Motivation im Fach Musik im Vergleich zu anderen Fächern erforschten. Busch (2013) ging in seiner Studie (N=725) der Frage nach, wie sich die musikalische Selbstwirksamkeit im schulischen Zusammenhang der Sekundarstufe 1 operationalisieren lässt und wie sich diese in Musik- und Regelklassen über einen Zeitraum von zwei Jahren entwickelt. Die entwickelte Skala der musikalischen Selbstwirksamkeit erwies sich dabei als reliabel und die Entwicklung verlief im Verlauf der siebten und achten Klassenstufe positiv. In einem Strukturgleichungsmodell konnte die musikalische Selbstwirksamkeit durch das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept, Gelingenserfahrungen im Umgang mit Musik und internale Ursachenattributionen im Falle eines erfolgreichen Umgangs mit Musik erklärt werden. Mit einer motivationsnahen Skala zur schulischen Selbstwirksamkeit beobachtete Adam (2011) nur einen geringen Vorhersagewert im Zusammenhang mit dem Stresserleben und der Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht (vgl. auch Heß, 2011). Aussagekräftige Effekte werden eher von solchen Konstrukten erwartet, die sich auf den interessierenden Bereich im engeren Sinne beziehen (vgl. Krampen, 1987; Herber, Astleitner & Faulhammer, 1999). Bereichsspezifische Motivationsmodelle oder verwandte Konstrukte werden in der pädagogischen Psychologie schon seit längerer Zeit für verschiedene Unterrichtsfächer zunehmend entwickelt und getestet.

Zur Motivation im Musikunterricht entwickelten Harnischmacher & Hörtzsch (2011) erstmals ein domänenspezifisches, empirisch bestätigtes Motivationsmodell im musikbezogenen Kontext (*Motivation im Musikunterricht Inventar - MMI*). Dabei wurde das Motivationsmodell musikbezogenen Handelns (vgl. Abb. 2) auf die Schülermotivation im Musikunterricht übertragen und auf dieser Grundlage eine Kurzskala erstellt. Diese konnte anhand einer Fragebogenstudie mit Schülern der Gymnasial- und Gesamtschule (N=302) überprüft und bestätigt werden (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Die Motivation musikbezogenen

Handelns erklärte in dieser Studie zu 52% die Einstellung zum Musikunterricht.

Die Skala MMI wurde in verschiedenen, aktuellen Studien empirisch bestätigt (vgl. Fritsche, 2014; Röhlig, 2014; Fraisse, 2014) und ermöglichte interessante Ergebnisse im Bereich Schülermotivation im Musikunterricht. Fritsche (2014) stellte anders als erwartet fest, dass an einer Musikbetonung teilnehmende Schüler eine gleich ausgeprägte oder geringere Motivation für das Fach Musik besitzen als Schüler mit regulärem Musikunterricht. Röhlig (2014) konnte zeigen, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen eine höhere Motivation für das Fach Musik aufweisen. In einer Replikationsstudie zur Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive an kanadischen Schulen erklärte die Motivation zu 41% die Einstellung zum Musikunterricht (Fraisse, 2014). Hierfür wurde die Skala MMI in die französische Sprache übersetzt und wies wie die deutsche Fassung hohe Reliabilitätswerte auf. Die kanadischen Schüler wiesen höhere Motivationswerte im Fach Musik auf als die Schüler der deutschen Stichprobe.

2.2.2.3 Lehrermotivation im Musikunterricht¹³

Das pädagogische Handeln von Lehrenden im Musikunterricht hängt in hohem Maße von der Motivation der Beteiligten ab. Die Motivation von Schülern wurde intensiv erforscht (vgl. Kap. 2.2.2.2), es besteht jedoch ein erhöhter Forschungsbedarf zur Beschreibung und möglichen Wirkungen der Motivation von Lehrenden. Aufgrund aktueller Forschungsergebnisse betont Trautwein (2012, S. 48) die Notwendigkeit einer praxisrelevanten und nachhaltigen Motivationsforschung und deren Vermittlung in der Lehrerbildung. Zur Motivation von Musiklehrern, im Weiteren bezeichnet als *Motivation musikpädagogischen Handelns*, liegen noch keine forschungsrelevanten Untersuchungen vor. Musikpädagogisches Handeln meint ein zielorientiertes Verhalten von Musiklehrenden, welches im engeren Sinne der Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht dient (vgl. dazu auch Vogt & Rolle, 1999).

In einem Motivationsprozess bilden sich Handlungsintentionen heraus. Das Wünschen und Wählen im Prozess der Intentionsbildung ist gleichermaßen von situativen Gegebenheiten wie auch von den Lernerfahrungen des Akteurs abhängig. Solche Lernerfahrungen werden als die generalisierten, über viele Situationen gelernten Erwartungen einer Person beschrieben (vgl. Rotter, 1966; Heck-

¹³ Teile dieses Kapitels wurden aus dem bereits veröffentlichten Artikel „Das Schulmusikstudium macht mich krank!“ (Hofbauer & Harnischmacher, 2013) übernommen.

hausen, 1989). Gelernte Erwartungen können somit als motivationale Dispositionen einer Person verstanden werden. Das Modell zur Motivation musikbezogenen Handelns (Harnischmacher, 2008, S. 149) unterscheidet die Erwartungskonstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung (vgl. Kap. 2.2.2.1). In der vorliegenden Studie wird dieses Motivationsmodell erstmals im Kontext der Motivation musikpädagogischen Handelns adaptiert und empirisch geprüft.

Der Grad subjektiver und generalisierter Erwartungen darüber, ob ein Musiklehrer für verschiedene Unterrichtssituationen über methodische Vorgehensweisen verfügt, wird als *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1977) des musikpädagogischen Handelns bezeichnet. Da das Handlungsrepertoire vor allem durch Praxiserfahrungen erworben wird, hängt Motivation somit eng mit *Erfahrung* zusammen (Gruber, 1999, S. 13). Erste Praxiserfahrungen werden von Musiklehrern meist innerhalb der ersten Phase der Musiklehrerausbildung in Schulpraktika und vermehrt im Referendariat erworben. Dort werden die Schulmusikstudierenden neben allgemein-pädagogischen Herausforderungen mit dem Alltag des Musiklehrerberufs konfrontiert. Weiß ein (angehender) Musiklehrer, worauf er hinaus möchte? Hat er Ideen und genug Methoden für den Musikunterricht, um zu handeln? Glaubt er, dass er gut Musik unterrichten kann bzw. ihm Musik unterrichten leicht fällt? Kann er adäquat reagieren, wenn etwas nicht Eingeplantes passiert? Fühlt er sich sicher? Je häufiger er diese Fragen mit ja beantworten kann, desto höher werden seine Selbstwirksamkeitserwartungen des musikpädagogischen Handelns sein.

Selbstwirksamkeit bezieht sich in einer Unterrichtssituation auf prinzipielle Handlungsmöglichkeiten von Musiklehrern. Daraus wird jedoch nicht ersichtlich, ob die Handlungen auch wirkungsvoll sind. Die Erwartung einer Lehrperson, inwieweit sie beim Unterrichten z.B. durch den Einsatz von Methoden eine Wirkung und somit das gewünschte Ergebnis erzielen kann, werden als *Kontrollüberzeugungen* (Rotter, 1966) beschrieben. Besonders Lernangebote in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sind wie beim Repertoire ausschlaggebend für die Effektivität von Unterrichtsmethoden. Ein Musiklehrer mit hohen Kontrollüberzeugungserwartungen schätzt sein Handeln im Musikunterricht als effektiv ein und glaubt daran, seine Unterrichtsziele bspw. aufgrund funktionierender Methoden zu erreichen. Er kann sein Handeln im Musikunterricht kontrollieren, indem er bei möglichen Problemen flexibel reagiert, den Unterricht gut strukturiert und vorbereitet.

Kontrollüberzeugungen sind also die Erwartungen, dass ein Lehrer mit seinen Handlungen ein Ergebnis erzielt. Situations-Ergebnis-Erwartungen sind davon abzugrenzen. Kann der Musiklehrer das Ergebnis einer Unterrichtssituation maßgeblich durch sein Handeln beeinflussen oder schreibt er das (negative) Ergebnis bestimmten Umweltgegebenheiten zu? Im Konstrukt der *Externalen Handlungshemmung* ist diese motivationale Disposition in Form von generalisierten Erwartungen enthalten (vgl. Harnischmacher, 1997a). Musiklehrer mit hoher Externaler Handlungshemmung schreiben ihre Misserfolge weniger dem eigenen Handeln, sondern äußeren Faktoren zu (Größe der Klasse, Ausstattung des Musikraums usw.). Die Motivation musikpädagogischen Handelns ist somit höher, wenn die Externale Handlungshemmung gering ist. Dies bedeutet, dass der Musiklehrer das Scheitern seines musikpädagogischen Handelns nicht auf verschiedene Störfaktoren schiebt wie Brücken- und Randstunden, unmotivierte Schüler, eine unzureichende Ausbildung, fehlende methodische Anregungen, räumliche Einschränkungen, fehlende Instrumente, zu große Klassen, geringe Stundenanzahl, Disziplinprobleme etc. Gemeint sind demnach handlungsfördernde oder eher handlungshemmende Einflüsse der Situation. Lehrpersonen mit einer geringen Neigung zur Externalen Handlungshemmung gelingt vermutlich eher adaptives Verhalten bei schwierigen Umgebungsbedingungen.

Die Erwartung des Akteurs zu den langfristigen Folgen des Handlungsergebnisses wird als *Zielorientierung* beschrieben. Beim Üben von Kindern und Jugendlichen wurde als vorrangigstes Ziel das gemeinsame Musizieren genannt (Harnischmacher, 1995, 1997a). Warum unterrichte ich Musik oder welches langfristige Ziel verfolge ich mit einer konkreten Stunde? Diese Fragen spiegeln die Zielorientierung wider. Als langfristige Ziele werden bspw. Unterrichtssituationen im Rahmen von Projektarbeit oder Konzertvorbereitungen usw. angesehen. Dabei steht der Aspekt des gemeinsamen Musizierens im Vordergrund sowie das Ziel, den Schülern unterschiedliche Musikrichtungen nahe zu bringen. Weitere Ziele sind bspw., die Kinder zu motivieren und nachhaltig für Musik zu begeistern, sodass sie ihre Musikkultur aktiv gestalten können.

Zur Handlungsausführung spielen neben dem Motivationsprozess des Wünschens und Wählens auch volitionale Prozesse eine Rolle (vgl. Kap. 2.2.1). Die „willentliche“ und konkrete Realisierung von Handlungszielen wird als Volition beschrieben (Heckhausen, 1989, S. 189 f.). Aus starken Situationen mit hohem Aufforderungsgehalt kann sich Handlungskontrolle ergeben. Die Bewältigung von neuen und komplexen (Leistungs-)Situationen wird dagegen durch eine hohe

Neigung zur Selbstregulation begünstigt. Selbstregulation ist innerhalb der Volitionstheorie eine Tendenz, schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, welche die Motivation beeinträchtigen (vgl. Bandura, 1990; Schwarzer, 2000).

In der vorliegenden Arbeit wird als Grundlage der empirischen Studien eine Skala der Motivation musikpädagogischen Handelns mit den einzelnen Konstrukten des adaptierten Motivationsmodells entwickelt. Es wird erwartet und geprüft, dass sich die einzelnen Konstrukte des Motivationsmodells musikpädagogischen Handelns auf einen Faktor der „Motivation“ zurückführen lassen, der sich gegenüber der Selbstregulation als ausreichend trennscharf erweist.

Motivation von Musiklehrern

Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die
Stressbewältigung

Hofbauer, V.

2017, XVII, 287 S. 72 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15205-5