

Anreize des Musizierens: Perspektiven erwachsener Hobbymusikerinnen und 15-16-jähriger Instrumentalschülerinnen sowie Schulmusikstudierender im Vergleich

Anna Merz

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Merz, Anna. 2024. "Anreize des Musizierens: Perspektiven erwachsener Hobbymusiker*innen und 15-16-jähriger Instrumentalschüler*innen sowie Schulmusikstudierender im Vergleich." In *Tagungsband Da.zwischen: interdisziplinäre musikpädagogische Arbeitstagung, Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig, 12.-13. Mai 2023*, edited by Susanne Naumann and Nora-Elisabeth Leinen-Peters, 11-22. Leipzig: Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy." <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-891572>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-ND 4.0



ANREIZE DES MUSIZIERENS: PERSPEKTIVEN ERWACHSENER HOBBYMUSIKER*INNEN UND 15-16-JÄHRIGER INSTRUMENTALSCHÜLER*INNEN SOWIE SCHULMUSIKSTUDIERENDER IM VERGLEICH

(Anna Merz, Weimar)

Die Musikszene in Deutschland blüht – das zeigt jedenfalls ein Blick auf den Musikatlas des Deutschen Musikinformationszentrums (Deutsches Musikinformationszentrum, 2023). Zur Vielfalt der deutschen Musikszene tragen auch Hobby-, Amateur- oder Freizeitmusizierende bei, zu denen sich 15,7 Prozent der Bürger*innen ab 16 Jahren zählen (Deutsches Musikinformationszentrum, 2021). Musiziert wird an verschiedenen Orten (z. B. zu Hause oder in der Kirche), bei verschiedenen Veranstaltungen (z. B. Brauchtumsveranstaltungen) und in verschiedenen Ensembles (z. B. in Bands, Sinfonieorchestern, Blasorchestern) (ebd.). Um dieses Musizieren möglich zu machen, müssen teilweise teure Instrumente angeschafft und viel Zeit in das Üben sowie Ensembleproben investiert werden. Zudem nehmen einige Hobbymusiker*innen³⁵ Instrumental- oder Gesangsunterricht an einer Musikschule, Volkshochschule oder bei einer Privatlehrkraft. Die Musikschule ist dabei längst kein Ort mehr, der nur Kindern und Jugendlichen vorbehalten ist. Die Anmeldungen von Erwachsenen jeden Alters (Deutsches Musikinformationszentrum, 2023) zeigen, dass Möglichkeiten zur (Weiter-) Entwicklung am Instrument bzw. der Stimme ein Leben lang genutzt werden. Doch was motiviert Erwachsene zum Musizieren?

Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass das Musizieren Anreize für die Motive Leistung, Macht und Anschluss bietet (Bullerjahn et al., 2017; Lothwesen, 2014; Nowak, 2020; Nowak & Bullerjahn, 2020; Roth, 2012, 2013, 2018). Als wichtige Komponenten der Motivation beeinflussen Motive und Anreize die aktuelle Motivation einer Person. Ein Anreiz wird als ein Situationsmerkmal definiert, „das aufgrund früherer Lernerfahrungen mit der Möglichkeit assoziiert wird, ein Motiv zu befriedigen und als Folge davon belohnend wirkende Affekte auskosten zu können (Gefühle des Stolzes, der Stärke, der zwischenmenschliche (sic!) Nähe usw.)“ (Brunstein, 2018, S. 276). Dabei sollten Anreize nicht als objektive Sachverhalte verstanden werden, sondern vielmehr als subjektiv wahrgenommene und affektiv bewertete Sachverhalte (Beckmann & Heckhausen, 2018). Subjektiv wahrgenommen werden Anreize auch aufgrund der individuellen Motive einer Person. David McClelland, welcher die Motivationspsychologie entscheidend prägte, definiert Motive als „a recurrent concern for a goal state based on a natural incentive – a concern that energizes, orients, and selects behavior“ (McClelland, 1987, S. 590). Darüber hinaus werden Motive als individuelle Merkmale einer Person angesehen, die eine Neigung zeigen „bestimmte Themen oder Gegenstände positiv oder negativ zu bewerten“ (Vollmeyer, 2005, S. 10). So verwundert es nicht, dass Motive die

³⁵ Da der Amateurbegriff zuweilen negativ konnotiert ist, wird im Folgenden die Bezeichnung Hobbymusiker*innen als Beschreibung für Personen verwendet, die in ihrer Freizeit (als Hobby) musizieren. Ausgeschlossen werden in dieser Beschreibung Personen, die ihren Lebensunterhalt überwiegend oder ausschließlich durch das Musizieren verdienen.

Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, das Fühlen sowie die Bewertung von Handlungssituationen beeinflussen können und zudem Einfluss darauf haben, welche Anreize in einer Situation zum Tragen kommen (Langens et al., 2005). Zudem beeinflussen sie, welche Ziele bzw. Zielzustände verfolgt oder gemieden werden und mit welcher Intensität und (Aus-)Dauer dies geschieht (ebd.).

Die von Brunstein (s. o.) genannten, belohnend wirkenden Affekte sind Ergebnisse der Befriedigung des Leistungsmotivs (Gefühl von Stolz), des Machtmotivs (Gefühl von Stärke) sowie des Affiliations-Intimitätsmotivs (Gefühl von zwischenmenschlicher Nähe).³⁶

Das Leistungsmotiv kann als ein wiederkehrendes Anliegen „sich mit Gütestandards auseinanderzusetzen und Tüchtigkeitsmaßstäbe zu übertreffen“ (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 178) betrachtet werden, wohingegen das Machtmotiv das Ansinnen darstellt, Einfluss auf andere Personen zu nehmen (Busch, 2018). Bedacht werden sollte in diesem Kontext, dass sich die Einflussnahme sowohl auf körperliche Zustände als auch auf Gedanken bzw. Emotionen beziehen kann (ebd.). Zudem kann zwischen der personalisierten sowie der sozialisierten Macht³⁷ unterschieden werden (McClelland, 1970, 1975).

Das dritte Motiv, das Affiliations-Intimitätsmotiv, lässt sich mittels humanethologischer Argumentationen in das Affiliations- sowie das Intimitätsmotiv untergliedern (Hofer & Hagemeyer, 2018; Sokolowski & Heckhausen, 2010). Kennzeichnend für Ersteres ist laut Brunstein (2018) das Streben nach Kontakt und Geselligkeit, wohingegen das Intimitätsmotiv auch als Bindungs- bzw. Nähe- oder Begegnungsmotiv bekannt ist, da es sich insbesondere auf den engeren Kontakt mit nahestehenden Menschen bezieht. Da angenommen wird, dass das Affiliationsmotiv und das Intimitätsmotiv eng miteinander verwoben sind (Hagemeyer et al., 2016; Hofer & Hagemeyer, 2018), werden im Folgenden beide Facetten unter dem Begriff Anschlussmotiv zusammengefasst.

Neben der inhaltlichen Ordnung der Motive kann eine Differenzierung zwischen impliziten sowie expliziten Motiven vorgenommen werden. Letztere sind laut Heckhausen und Heckhausen (2018, S. 5) „bewusste, sprachlich repräsentierte (oder repräsentierbare) Selbstbilder, Werte und Ziele, die sich eine Person selbst zuschreibt“, weshalb sie mithilfe eines Fragebogens erfasst werden können (Brandstätter et al., 2018). Dies trifft auf implizite Motive nicht zu, da diese auf affektiven Erfahrungen der vorsprachlichen Kindheit beruhen (ebd.) und daher nicht sprachlich repräsentiert sind. Sie sagen ein spontanes, auf Eigeninitiative beruhendes Verhalten voraus, wohingegen explizite Motive ein Verhalten voraussagen, welches durch klar identifizierbare Gegebenheiten einer

³⁶ Immer wieder berichten Erwachsene, dass sie einfach aus „Spaß“ musizieren (Klüppelholz, 1989). Spaß wird an dieser Stelle, wie auch z. B. Gefühle des Stolzes, als Ergebnis motivationaler Bewertungsprozesse begriffen (siehe auch Nowak & Bullerjahn, 2020).

³⁷ Erleben Menschen ein Gefühl von Stärke und Überlegenheit, indem sie andere manipulieren sowie dominieren, spricht man von personalisierter Macht, wohingegen eine Machtnutzung, durch welche Ziele zum Wohle einer Gruppe erreicht werden bzw. um andere Personen fördern zu können als sozialisierte Macht bezeichnet wird (Busch, 2018).

Situation hervorgerufen wird, bewusst reflektiert sowie abgewogen und zudem willentlich beeinflusst werden kann (Brunstein, 2018).

Das durch die Motivation beeinflusste Verhalten resultiert aus der Interaktion von Motiv und Anreiz. Anreize werden dabei, je nachdem wie gut die persönlichen Motive einer Person zu diesem Anreiz passen, unterschiedlich stark wahrgenommen (Vollmeyer, 2005).

FORSCHUNGSSTAND

Bereits in den Jahren 1986 und 1987 befragte Werner Klüppelholz (1989) 119 Erwachsene mittels eines halbstandardisierten Fragebogens zur Motivation in Bezug auf ihr Instrumentalspiel. Auf die Frage „Warum nehmen Sie die Mühe des Instrumentalspiels auf sich, wo es doch so viel Musik auf Schallplatten gibt?“ (Ebd., S. 119) nannten die Erwachsenen u. a. die Beweggründe, „Spaß“, „Entspannung“, „Selbstbestätigung“, „Geselligkeit, nonverbale Kommunikation“ sowie „soziales Prestige“. Etwa zehn Jahre später befragte Astrid Reimers (1996) erwachsene Hobbymusiker*innen (N=525) zu den persönlichen Beweggründen ihrer Ensembleaktivität. Reimers analysierte die Ergebnisse mittels Faktorenanalyse und eruierte die Beweggründe „musikalische Leistung und Bildung“, „Geselligkeit“, „Auftritt“, „soziale Aufgaben“, „Freizeit“ und „finanzielle Aspekte“ (ebd.), berichtete jedoch nicht über eine Überprüfung der Validität der Items und verzichtete zudem auf eine tiefergehende Analyse der Antworten. Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Studien spielten bei den 2007 von Carol Shansky befragten Hobbymusiker*innen und Profimusiker*innen soziale Faktoren eine geringere Rolle. Die befragten Erwachsenen musizierten aus Liebe zum Instrument, wollten durch das Ensemblespiel musikalisch aktiv bleiben, ihr Wissen und ihre Fähigkeit des Repertoirespiels vertiefen und sich dadurch zusätzlich herausfordern (ebd.). Vergleicht man diese drei Studien, so lassen sich auf Basis der bereits aufgeführten motivationspsychologischen Grundlagen u. a. Anschlussanreize (Geselligkeit, nonverbale Kommunikation, soziale Aufgaben), Machtanreize (soziales Prestige) sowie Leistungsanreize (musikalische Leistung und Bildung, Herausforderung, Selbstbestätigung) vermuten, aufgrund derer die befragten Erwachsenen musizieren.

In der Annahme, dass sowohl Musizieren als auch sportliche Gruppenbetätigung in der Freizeit (hier untersucht am Beispiel des Fußballspielens) Anreize für die Motive Macht, Leistung und Anschluss bieten, analysierten Jennifer Nowak und Claudia Bullerjahn (2020) Daten von 214 Hobbymusiker*innen (Altersdurchschnitt 41 Jahre³⁸) und 123 Amateurfußballer*innen (Altersdurchschnitt 38 Jahre), welche Nowak zuvor im Rahmen ihrer Dissertation erhoben hatte (Nowak, 2020). Ziel der Studie war u. a. die Validierung der ins Deutsche übersetzten Fassung der „Leisure Motivation Scale“ (Beard & Ragheb, 1983), einem Instrument zur Erhebung von Freizeitmotivation. Auf Basis ihrer Ergebnisse erklären Nowak und Bullerjahn, dass „für die

³⁸ In die Auswertung gingen Daten von 214 Musiker*innen (44 % weiblich) ein, die angaben, in einem Blasorchester bzw. einem Musikverein oder einer Blaskapelle zu spielen (Nowak & Bullerjahn, 2020).

Motivation in den untersuchten Domänen in erster Linie der Kontakt zu anderen Vereinsmitgliedern und das gemeinsame Handeln von Bedeutung sind, wovon auf die Wirksamkeit des Bedürfnisses nach Anschluss rückgeschlossen wird“ (Nowak & Bullerjahn, 2020, S. 16). Das Bedürfnis „den individuellen Leistungsstand zu verbessern oder sogar Autonomie zu erreichen“ (ebd.), war für die befragten Personen weniger wichtig (ebd.).

Einen Fragebogen, der sich explizit auf Anreize des Musizierens bezieht, entwickelte Barbara Roth (Roth, 2012, 2013, 2018). Die Items des Fragebogens wurden theoriegeleitet konstruiert und lassen sich den motivations- und willenspsychologischen Kategorien Macht, Leistung, Anschluss sowie Flow-Erleben³⁹, Emotion und Volition zuordnen. Mit dem Ziel zu überprüfen, welche Anreize für 15-16-jährige Instrumentalschüler*innen (N=44) sowie Schulmusikstudierende (N=44) im Kontext ihres Übens und Musizierens relevant sind, führte Roth (Roth, 2012) offene Interviews mit den Zielgruppen durch und erstellte auf Basis der Ergebnisse sowie bestehender Instrumente (Hentsch, 1992; Siebert & Vester, 1990) die „Anreizanalyse des Musizierens“⁴¹. Mittels Faktorenanalysen konnte Roth zeigen, „dass sich Anreizklassen bilden lassen, die weitestgehend den theoretischen motivations- und willenspsychologischen Grundlagen (Literatur, Expertenrating) entsprechen und verschiedenste Merkmale des Übens und Musizierens erfassen“⁴² (Roth, 2018, S. 5). Neben der Relevanz leistungs-, macht- und anschlussthematischer Anreize eruierte Roth (Roth, 2012, 2013, 2018), dass das Flow-Erleben einer eigenen Klasse von Anreizen angehört und „das genussvolle Aufgehen in einer Tätigkeit einen zentralen Erlebnisanreiz und ein handlungsleitendes Phänomen darstellt“ (Roth, 2018, S. 8). Zudem stellt laut Roth die Überwindung zum Üben trotz Unlust eine eigene Anreizklasse dar (ebd.). Die „Anreizanalyse des Musizierens“ wurde in der Zeitschrift Üben & Musizieren für den Praxisgebrauch veröffentlicht (Roth, 2020) und kann genutzt werden, um herauszufinden, „welche Anreize ggf. beim Üben und Musizieren fehlen oder vermehrt gesetzt werden sollten“ (Roth, 2018, S. 27). In den letzten Jahren wurde die „Anreizanalyse des Musizierens“ bzw. gewisse Teile der Anreizanalyse in weiteren Studien eingesetzt (Bullerjahn et al., 2017; Kustermann, 2017). So nutzten Claudia Bullerjahn, Florian Hantschel und Thomas Hirchenhein (2017) Teile der „Anreizanalyse des Musizierens“ als Vorlage für einen Fragebogen zur Untersuchung von Anreizen für die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Wettbewerb „Jugend musiziert“. Für die Stichprobe erwiesen sich Anreize aus den Bereichen Anschluss und Flow als am wichtigsten (ebd.), wobei die Dimension Flow für ältere Proband*innen mit längerer

³⁹ Flow-Erleben: Csikszentmihályi und Schiefele (1993, S. 209) definieren Flow als ein im Wesentlichen „...holistisches, d. h. mehrere Komponenten umfassendes, Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit.“ Einen Überblick über das Flow-Erleben geben u. a. Rheinberg & Engeser (2018).

⁴¹ Der Original-Fragebogen (Roth, 2012) enthält insgesamt 38 Items zu zweck- und tätigkeitstzentrierten Anreizen, welche im Kontext des Übens und Musizierens wirksam werden können (vgl. Roth, 2018). Diese Items werden von Proband*innen mithilfe einer 5-stufigen Likertskala bewertet (sehr unwichtig bis sehr wichtig bzw. trifft nicht zu).

⁴² Roth weist im Kontext ihrer Veröffentlichungen explizit darauf hin, dass es sich bei der „Anreizanalyse des Musizierens“ um ein Verfahren zur Messung motivationaler Selbstbilder bzw. expliziter Motive handelt und implizite Motive nur mithilfe projektiver oder semiprojektiver Testverfahren gemessen werden können (Roth, 2018).

Unterrichtsdauer eine höhere Relevanz besaß als für jüngere Proband*innen bzw. Proband*innen mit kürzerer Unterrichtsdauer (Bullerjahn et al., 2017, Bullerjahn & Gembris, 2019).

ZIELSETZUNG

Im Gegensatz zur Erhebung von Anreizen des Übens und Musizierens von Kindern und Jugendlichen stellt die Erforschung von Anreizen ausschließlich erwachsener Hobbymusiker*innen⁴⁰, welche in verschiedenen Ensembles musizieren, ein Desiderat dar. Zudem fehlt bislang ein Vergleich zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen auf Basis desselben Messinstruments.

METHODE

Diese Forschungslücken waren ausschlaggebend für die Durchführung einer querschnittlichen Surveystudie. Ab Mai 2023 wurden Daten erwachsener Hobbymusiker*innen (N=138) erhoben, die aktiv in verschiedenen Ensembles⁴¹ in den Bundesländern Bayern oder Sachsen musizieren. An der Befragung nahmen 81 Frauen und 57 Männer teil. Die Proband*innen waren im Mittel 40 Jahre alt (SD = 14,8). Die jüngsten Proband*innen waren 18 Jahre alt, die älteste Probandin war zurzeit der Erhebung 76 Jahre alt.

Tabelle 1. Darstellung der Stichprobenzusammensetzung (Instrumentengruppen)

Instrumentengruppen	N
Holzblasinstrumente (Querflöte, Oboe, Klarinette, Fagott, Saxophon)	51
Blechblasinstrumente (Trompete, Flügelhorn, Waldhorn, Posaune, Tuba, Euphonium, Bariton)	47
Streichinstrumente (Violine, Viola, Violoncello, Kontrabass)	16
Zupfinstrumente (Zither)	10
Schlaginstrumente	10
Tasteninstrumente (Klavier)	2
Keine Angabe zum Instrument	2

Um etwas über die Anreize des Musizierens erwachsener Hobbymusiker*innen, auch im Vergleich zu denen von Kindern und Jugendlichen, zu erfahren, wurde die Version der „Anreizanalyse des Musizierens“ für ältere Instrumentalist*innen (insgesamt 30 Items, $\alpha = .81$) (Roth 2018) eingesetzt.⁴²

Deren Items sowie die aus einer Faktorenanalyse und einem Experten-Rating zusammengefassten Skalen (ebd.) sind im Folgenden der Übersicht halber tabellarisch abgebildet⁴³:

⁴⁰ Obwohl es sich bei den von Roth (2012, 2013 2018) untersuchten Schulmusikstudierenden ebenfalls um Erwachsene handelt, unterscheiden sie sich durch den Grad an Expertise sowie das Ziel, Musik erwerbsmäßig zu nutzen von anderen Erwachsenen. Zudem repräsentieren Schulmusikstudierende größtenteils die Gruppe der jungen Erwachsenen.

⁴¹ Insgesamt wurden die Fragebögen von Musiker*innen aus vier Blasorchestern, einem Zither- sowie einem Sinfonieorchester in den Pausen der jeweiligen Ensembleproben ausgefüllt.

⁴² Aufgrund von Anschlussforschungen wurde der Fragebogen um drei weitere Items ergänzt, die für den vorliegenden Aufsatz sowie in den folgenden statistischen Analysen keine Rolle spielen.

⁴³ Die Nummerierung der Items in Tabelle 2 folgt einer älteren Version der Anreizanalyse, die mehr Items enthielt. In der Überarbeitung wurden einige Items gestrichen, sodass nur 30 Items (abgebildet in Tabelle 2) übrigblieben, deren ursprüngliche Nummerierungen in der Tabelle beibehalten wurden.

Tabelle 2. Darstellung der aus der Faktorenanalyse und dem Experten-Rating zusammengefassten Skalen der „Anreizanalyse des Musizierens“ der 15–16-jährigen Instrumentalschüler*innen sowie Schulmusikstudierenden (N=283) mit zugehörigen Items und internen Konsistenzen. Adaptiert aus Anreizen des Übens und Musizierens. Entwicklung und Validierung eines Anreizfragebogens für

Skala und zugehörige Items	15–16-jährige und Schulmusikstudierende	
	Item-Anzahl	α
Flow & Emotion–Flow (Gesamtskala I)	10	.79
Flow (Skala I, Subskala I): 4, 6, 12, 17, 24, 32	6	.69
Emotion-Flow (Skala I, Subskala II): 7, 22, 27, 31	4	.67
4. Innere Ruhe beim Musizieren zu erleben, ... 6. Alles zu vergessen, wenn die Finger leicht und fast ohne Mühe über das Instrument laufen und alles im Fluss ist, ... 7. Die Anregung der Sinne, z. B. des Gehörs u. die Berührung des Instruments ... 12. Meine Gefühle durch die Musik unmittelbar auszudrücken ... 17. Das Erleben und Üben von Konzentration beim Musizieren ... 22. Aus der Musik Kraft zu schöpfen, ... 24. Voll auf das, was ich spiele, konzentriert zu sein und störende Gedanken, ja sogar Schmerzen ausblenden zu können ... 27. Intensive Glücksgefühle beim Musizieren zu erleben, ... 31. Das Erlebnis, dass die Gedanken beim Musizieren manchmal direkt in meine/n Finger/Körper fließen u. plötzlich alles wie von selbst geht, ... 32. Mich beim Musizieren von Dingen, die mich belasten, angestrengt oder verärgert haben, „freizuspüren“ ...		
Leistung (Skala II)	5	.65
1. Das Erleben v. Erfolg, wenn ich ein Stück länger geübt habe und beherrsche, ... 15. Das Gefühl, durch das Üben mehr Kontrolle über mein Spiel zu erlangen, ... 33. Fachliche Kritik und hohe Anforderungen durch Lehrer/in ... 35. Eine/n eigene/n Lehrer/in zu haben, die/der mich fördert, ... 36. Fortschritte auf dem Instrument zu erzielen, ...		
Macht, Einfluss–Bühne (Gesamtskala III)	5	.58
Macht (Skala III, Subskala I): 14, 25.	2	.43
Einfluss–Bühne (Skala III, Subskala I): 3, 21, 29	3	.55
3. Auf der Bühne zu stehen und am Ende des Stücks die Anerkennung der Zuhörer/innen zu erhalten ... 4. Ähnlich gut zu werden wie andere Musiker/innen, z. B. Lehrer/in, andere Schüler/innen, Profis, ... 21. Lampenfieber vor und während der Konzerte als Herausforderung zu bewältigen ... 25. Andere beim Musizieren übertreffen zu können, ... 29. Bei den Zuhörer/innen bestimmte Gefühle auslösen zu können ...		
Anschluss (Skala IV)	5	.65
2. Beim Musizieren in der Gruppe akzeptiert zu werden, ... 8. Die wie von selbst funktionierende Verständigung mit anderen Musiker/innen beim gemeinsamen Musizieren ... 20. Das Zusammensein mit anderen beim Musizieren ... 34. Zu der Gruppe der Menschen, die Musik machen, zu gehören, ... 38. Durch das Musizieren anderen Menschen eine Freude bereiten zu können, ...		
Volition (Skala V)	5	.78
5. Trotz Unlust zu üben, um mich musikalisch weiterzuentwickeln, ... 9. Unlust vor dem Üben zu unterdrücken u. nicht aufkommen zu lassen ... 23. Mich zum regelmäßigen Üben zu überwinden, um Persönlichkeit zu festigen, ... 28. Üben, um die unangenehmen Folgen des Nicht-Übens zu vermeiden, ... 37. Zu üben und anschließend zu merken, dass es sich lohnt, diesen inneren Kampf zu führen, ...		

Instrumentalschülerinnen und -schüler und Schulmusikstudierende, von B. Roth, 2018, S. 19.

Um einen Vergleich zwischen den von Roth befragten 15-16-jährigen Instrumentalschüler*innen bzw. Schulmusikstudierenden und den erwachsenen Hobbymusiker*innen zu ermöglichen, wurden in einem ersten Schritt die von Roth (2018) durch Faktorenanalyse gebildeten Skalen und Subskalen übernommen und Skalenmittelwerte, Subskalenmittelwerte sowie die zugehörigen 95%-Konfidenzintervalle für die Gruppe der erwachsenen Hobbymusiker*innen gebildet (im Folgenden Gruppe 2). Im Anschluss wurden diese den jeweils entsprechenden Werten der Gruppe I (15-16-jährige Instrumentalschüler*innen und Schulmusikstudierende) gegenübergestellt.⁴⁴ Sowohl die

⁴⁴ Ein besonderer Dank gebührt an dieser Stelle Barbara Roth, welche ihre Daten für eine Berechnung der Konfidenzintervalle bereitstellte.

Auswertung als auch die Analyse der Daten erfolgte mit der Statistik- und Analysesoftware SPSS (Version 29).

ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Auch wenn ein Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrößen (N=283, N=138) mit Vorsicht behandelt werden sollte, lassen sich anhand der Ergebnisse Tendenzen erkennen.

Tabelle 3. Vergleich der Stichproben (M, SD, Schiefe, Kurtosis)

Skala	M		SD		Schiefe		Kurtosis	
	Gruppe 1. (N=283)	Gruppe 2 (N=138).	Gruppe 1. (N=283)	Gruppe 2 (N=138).	Gruppe 1. (N=283)	Gruppe 2. (N=138)	Gruppe 1. (N=283)	Gruppe 2. (N=138)
Flow & Emotion-Flow (Gesamtskala I)	3,57	3,82	0,74	0,65	-0,68	-0,73	0,54	1,84
Flow (Skala I, Subskala II)	3,61	3,81	0,79	0,66	-0,92	-0,372	1,32	0,10
Emotion-Flow (Skala I, Subskala II)	3,51	3,86	0,92	0,68	-0,66	-0,71	0,28	1,4
Leistung (Skala II)	4,18	3,92	0,61	0,58	-0,98	-0,68	0,88	0,74
Macht & Einfluss-Bühne. (Gesamtskala III)	3,13	3,17	0,79	0,57	-0,55	-0,19	-0,04	0,50
Macht (Skala III, Subskala I)	2,80	2,56	1,01	0,80	-0,13	0,30	-0,40	-0,24
Einfluss-Bühne (Skala III, Subskala II)	3,35	3,60	0,97	0,66	-0,65	-0,28	0,03	0,21
Anschluss (Skala IV)	3,71	4,38	0,78	0,43	-0,86	-0,89	0,80	1,00
Volition (Skala V)	2,95	3,06	0,96	0,67	-0,93	-0,17	0,85	0,34

Gruppe 1 = 15–16-jährige Instrumentalschüler*innen und Schulmusikstudierende (N=283).

Gruppe 2 = erwachsene Hobbymusiker*innen (N=138).

Tabelle 4. Vergleich der Stichproben (Konfidenzintervalle, Standardfehler)

Skala	Konfidenzintervalle (95 %)		Standardfehler	
	Gruppe 1 (N=283).	Gruppe 2 (N=138).	Gruppe 1 (N=283).	Gruppe 2 (N=138).
Flow & Emotion-Flow (Gesamtskala I)	[3,48; 3,66]	[3,71; 3,93]	0,04	0,06
Flow (Skala I, Subskala II)	[3,51; 3,70]	[3,70; 3,92]	0,05	0,06
Emotion-Flow (Skala I, Subskala II)	[3,41; 3,62]	[3,75; 3,98]	0,05	0,06
Leistung (Skala II)	[4,11; 4,25]	[3,82; 4,02]	0,04	0,05
Macht & Einfluss-Bühne (Gesamtskala III).	[3,04; 3,22]	[3,08; 3,27]	0,05	0,05
Macht (Skala III, Subskala I).	[2,68; 2,92]	[2,43; 2,70]	0,06	0,07
Einfluss-Bühne (Skala III, Subskala II)	[3,23; 3,46]	[3,48; 3,71]	0,06	0,06
Anschluss (Skala IV)	[3,62; 3,80]	[4,31; 4,45]	0,05	0,04
Volition (Skala V)	[2,83; 3,06]	[2,95; 3,18]	0,06	0,06

Gruppe 1 = 15–16-jährige Instrumentalschüler*innen und Schulmusikstudierende (N=283).

Gruppe 2 = erwachsene Hobbymusiker*innen (N=138).

Der hohe Mittelwert der Flow-Gesamtskala (Skala I) zeigt, dass das Flow-Erleben eine Relevanz für die befragten erwachsenen Hobbymusiker*innen besitzt. Die höheren Werte der Konfidenzintervalle der Flow-Gesamtskala (Skala I) sowie deren Subskalen (Skala I Subskala I, Skala I Subskala II) der Gruppe 2 lassen einen Expertise-Effekt vermuten. Laut Rheinberg und Engesser (2018) ist es bei speziellen Tätigkeiten aus verrichtungsimmanenten Gründen unwahrscheinlich, dass bei dem Aufeinandertreffen geringer Fähigkeiten und geringer Anforderungen ein Flow-Erleben auftritt. Um Flow bei komplexen Aktivitäten wie dem Musizieren erleben zu können, müssen „erst die notwendigen Basisoperationen automatisiert sein, bevor sich der flow-typische, glatte Handlungsverlauf einstellen kann“ (ebd., S. 442). Aufgrund des eher fortgeschrittenen Spielniveaus der befragten Erwachsenen ist ein solcher Expertise-Effekt des Flow-Erlebens naheliegend. Dagegen spricht, dass in der Stichprobe von Roth ebenfalls fortgeschrittene Instrumentalist*innen befragt wurden. Um genauere Aussagen treffen zu können, müssten weitere Untersuchungen, bspw. ein Vergleich zwischen einheitlicheren Gruppen mithilfe der Flow-Kurz-Skala (Rheinberg et al., 2019) durchgeführt werden.

Recht deutlich bildet sich anhand der sich nicht überlappenden Konfidenzintervalle (Skala II) der beiden Stichproben ab, dass leistungsthematische Anreize für die von Roth (2018) befragten jüngeren Instrumentalist*innen eine höhere Relevanz besitzen als für die untersuchten erwachsenen Hobbymusiker*innen. Laut Roth (2018) präferieren ältere Schüler*innen leistungsthematische Anreize, da sie sich in und nach der Pubertät bewusst für das Spiel ihres Instruments entschließen. Insbesondere die Entscheidung für ein Schulmusikstudium kann den Wunsch nach einer Weiterentwicklung der instrumentalen Fähigkeiten wecken (ebd.). Zudem ist es möglich, dass insbesondere die 15-16-jährigen Instrumentalschüler*innen sozial erwünschte Antworten abgeben und Leistungsfortschritte machen möchten, da ihre Eltern dies wünschen. Erwachsene Instrumentalist*innen haben sich hingegen vermutlich längst von ihren Eltern sowie ihren Instrumentallehrkräften emanzipiert.

Dennoch ist der Mittelwert der Leistungsskala (Skala II) der zweitgrößte Mittelwert ($M = 3,92$) der Erwachsenenstichprobe. Da Leistungsanreize in Studien mit ähnlichen Settings (Lothwesen, 2014; Nowak, 2020; Nowak & Bullerjahn, 2020) weniger deutlich präferiert werden, sollten weitere Untersuchungen mit derselben Altersgruppe angestrebt werden, um gesichertere Aussagen treffen zu können.

Im Vergleich zu den Konfidenzintervallen der Flow-, und Leistungsskalen weichen die Werte der Konfidenzintervalle der Gesamtskalen III (Macht & Einfluss – Bühne) nur gering voneinander ab. Eine mögliche Erklärung für den höheren Mittelwert der Skala III Subskala II (Einfluss – Bühne) sowie das höhere Konfidenzintervall (Einfluss – Bühne, Skala III Subskala II) der Erwachsenen sind die häufigen Auftrittsmöglichkeiten, welche den Erwachsenen durch ihre Ensembledätigkeit ermöglicht werden (vgl. Roth, 2018). Der verhältnismäßig niedrige Wert der Gesamtskala III (Macht & Einfluss – Bühne) ließe sich damit erklären, dass Menschen mit einer Präferenz für machthematische Anreize eher Tätigkeiten bevorzugen, bei welchen sie stärker Einfluss nehmen können (bspw. als Dirigent*in, als Solist*in, in kleineren Besetzungen etc.). Berücksichtigt man den Umstand der Beantwortung von Fragen aufgrund sozialer Erwünschtheit, welche insbesondere im Kontext machthematischer Items eine Rolle spielen kann, muss der Mittelwert der Skala III, Subskala I (Macht) mit Vorsicht betrachtet werden.

Dass für die befragten erwachsenen Hobbymusiker*innen anschlussthematische Anreize im Kontext ihres Musizierens eine besonders wichtige Rolle spielen, zeigt der auffallend hohe Mittelwert der Anschlusskala. Mit Blick auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse (Lothwesen, 2014; Nowak, 2020; Nowak & Bullerjahn, 2020), welche ebenfalls auf die Relevanz von Anschlussanreizen für Hobbymusiker*innen in einem Ensemble hindeuten, verwundert dies nicht. Vermutlich wirken Erwachsene auch aufgrund eines hohen Anschlussmotivs gerne in einem Ensemble mit, weshalb in der vorliegenden Stichprobe (bestehend aus Ensembledmusiker*innen) der Mittelwert in der Anschlusskala besonders hoch ist. Die sich nicht überlappenden Konfidenzintervalle der Anschlusskalen (Skala IV) lassen annehmen, dass für die befragten erwachsenen Hobbymusiker*innen anschlussthematische Anreize eine höhere Relevanz besitzen als für die von Roth befragten 15-16-jährigen Instrumentalschüler*innen und Schulmusikstudierenden. Berücksichtigt werden muss hier jedoch, dass die 15-16-jährigen Instrumentalschüler*innen und Schulmusikstudierenden im Rahmen des Musikunterrichts an Schulen bzw. im Rahmen musikpädagogischer Seminare befragt wurden (Roth, 2018) und von einer Ensembledaktivität nicht automatisch ausgegangen werden kann, wohingegen die erwachsenen Hobbymusiker*innen die „Anreizeanalyse des Musizierens“ im Kontext ihrer Ensembledmitgliedschaft ausfüllten.

Volitionale Anreize wurden bei den befragten Hobbymusiker*innen in einem geringeren Ausmaß bevorzugt. Auch bei der von Roth befragten Stichprobe fällt der Mittelwert der Skala V (Volition) verhältnismäßig gering aus. Laut Roth werden volitionale Anreize weniger präferiert, da „das menschliche Streben dahin geht, Lust zu empfinden und Unlust zu vermeiden. Willensprozesse sind per se mit Unlust bzw. mit weniger angenehmen Gefühlen verbunden und nicht jeder Instrumentalist sieht es als wichtige (Persönlichkeits-) Eigenschaft an, sich bei Unlust zum Üben überwinden zu können“ (Roth, 2018, S. 22). Zudem ließe sich der geringere Wert der erwachsenen Hobbymusiker*innen auch dadurch erklären, dass diese das Musizieren als Freizeitaktivität betreiben und ohnehin freiwillig ausüben. Demgegenüber müssen Studierende ihre Unlust im

Kontext ihres Studiums zuweilen überwinden, weshalb sie volitionalen Anreizen vermutlich auf andere Weise gegenüberstehen als die befragten Erwachsenen.

AUSBLICK

Durch die Analyse der vorliegenden Daten wurde deutlich, dass für die untersuchten erwachsenen Hobbymusiker*innen insbesondere anschluss- sowie leistungsthematische Anreize eine wichtige Rolle im Kontext ihres Musizierens spielen. Zudem scheint das Flow-Erleben bedeutsam für die Befragten. Ein Vergleich der Ergebnisse mit den bisherigen Untersuchungen zeigt, dass sich gewisse Muster, wie bspw. die Relevanz anchlusssthematischer Anreize für Hobbymusiker*innen in einem Ensemble, wiederholen. Indes wird deutlich, dass auch leistungsthematische Anreize eine Rolle im Kontext des Musizierens Erwachsener spielen können.

Einschränkend muss bedacht werden, dass in der vorliegenden Studie eine verhältnismäßig kleine Stichprobe untersucht wurde und zudem Erwachsene an der Befragung teilnahmen, die unterschiedlichen Altersgruppen angehörten. Des Weiteren wurden ausschließlich Hobbymusiker*innen befragt, die aktiv in einem Ensemble musizieren. Lohnenswert wäre es im Kontext zukünftiger Arbeiten, eine größere Stichprobe zu befragen. Zudem sollten vermehrt Daten von Musiker*innen erhoben werden, die ihr Instrument oft alleine spielen (Klavier, Harfe, Orgel). Ergänzend kommt hinzu, dass in der vorliegenden Studie nur Selbstbilder, also explizite Motive erfasst wurden. In weiteren Forschungen wäre der zusätzliche Einsatz impliziter Motivmessverfahren wie bspw. dem Operanten Motivtest (OMT) (Kuhl & Scheffer, 1999) oder dem Mult-Motiv-Gitter (MMG) (Schmalt et al., 2010) sicher gewinnbringend.

Dennoch können die Ergebnisse der vorliegenden Studie als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen. Lohnend kann es sein, die vorliegenden Ergebnisse als Normwerte für Einzelfallanalysen heranzuziehen, die somit erworbenen Informationen aktiv, bspw. im Instrumentalunterricht oder der Probenarbeit, einzusetzen und anschließend eventuelle Effekte zu untersuchen. Zudem könnte eine explorative Faktorenanalyse Aufschluss über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Skalenbildung der beiden Kohorten geben. Eine zusätzliche Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) kann die Passung der vorliegenden Daten auf das Messmodell von Roth (2018) überprüfen.

Literatur

- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of Leisure Research*, 15, 219–228.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00222216.1983.11969557>
- Beckmann, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 119–162). Springer-Verlag.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer-Verlag.
- Brunstein, J. C. (2018). Implizite und explizite Motive. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 269–295). Springer-Verlag.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 163–222). Springer-Verlag.
- Bullerjahn, C., & Gembris, H. (2019). Erste Ergebnisse der Paderborner Studie zum Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ 2017: Üben, Motivation und Lampenfieber. In H. Gembris, J. Menze, & A. Heye (Hrsg.), *Jugend musiziert. Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (S. 65–97). Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Bullerjahn, C., Hantschel, F., & Hirchenhein, T. (2017). Anreize für die Teilnahme am mittelhessischen Regionalwettbewerb „Jugend musiziert“ – eine Fragebogenstudie. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & C. Louven (Hrsg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Band 27: Akustik und musikalische Hörwahrnehmung*. Hogrefe.
- Busch, H. (2018). Machtmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 245–268). Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207–221.
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2021). *Amateurmusizieren in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in der Bevölkerung ab 6 Jahre*.
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2023). *Schülerzahlen und Altersverteilung an Musikschulen im VdM* | miz.org.
<https://miz.org/de/statistiken/schuelerzahl-altersverteilung-vdm-musikschulen>
- Deutsches Musikinformationszentrum (miz). (2023). *Musikatlas*.
[https://miz.org/de/musikatlas?filter\[geolocation\]\[center\]=54.6891107,8.5621109&widget\[atlas_map\]\[zoom\]=7](https://miz.org/de/musikatlas?filter[geolocation][center]=54.6891107,8.5621109&widget[atlas_map][zoom]=7)
- Hagemeyer, B., Dufner, M., & Denissen, J. J. A. (2016). Double dissociation between implicit and explicit affiliative motives: a closer look at socializing behavior in dyadic interactions. *Journal of Research in Personality*, 65, 89–93.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 1–11). Springer-Verlag.
- Hentsch, A. (1992). *Motivationale Aspekte des Malens. Eine Anreizanalyse (Unveröffentlichte Diplomarbeit)*.
- Hofer, J., & Hagemeyer, B. (2018). Soziale Anschlussmotivation: Affiliation und Intimität. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 223–243). Springer.
- Klüppelholz, W. (1989). Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel. In G. Holtmeyer (Hrsg.), *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven* (S. 115–122). Gustav Bosse Verlag.
- Kuhl, J., & Scheffer, D. (1999). *Der operante Multi-Motiv-Test (OMT): Manual [Scoring manual for the Operant Multi-Motive Test (OMT)]*. Sonderpunkt-Wiss.-Verlag.

- Kustermann, J. (2017). *Flow-Erleben und Anreizanalyse – Eine vergleichende Untersuchung zwischen Musikstudierenden und Freizeitmusikern* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Langens, Thomas. A., Schmalt, H.-D., & Sokolowski, Kurt. (2005). Motivmessung: Grundlagen und Anwendung. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 72–91). Kohlhammer Verlag.
- Lothwesen, K. (2014). Dimensionen von Motivation und Involvement in nicht professionellen Chören und Orchestern. Eine explorative Untersuchung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 5(1).
- McClelland, David. C. (1970). The two faces of power. *Journal of International Affairs*, 24, 29–47.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. Irvington.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Scott & Foresman.
- Nowak, J. (2020). *Musizieren und Fußballspielen in der Freizeit: Zur Motivation der Mitgliedschaft in Vereinen*. Nomos.
- Nowak, J., & Bullerjahn, C. (2020). Validierung eines Fragebogens zur Freizeitmotivation. Eine explorative Untersuchung psychologischer Grundbedürfnisse von Amateurmusizierenden und -sporttreibenden. *Jahrbuch Musikpsychologie Vol. 29: Musikpsychologie – Musik im audiovisuellen Kontext*. <https://jbdgm.psychopen.eu/index.php/JBDGM/article/view/38/38.pdf>
- Reimers, A. (1996). *Laienmusizieren in Köln. Concerto*.
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 423–450). Springer.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2019). *FKS. Flow-Kurzskala. [Verfahrensdokumentation, Fragebogen und Normtabelle]*. (L.-I. für P. (ZPID), Hrsg.; Open Test).
- Roth, B. (2012). *Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Instrumenten: eine Studie zum musikalischen Lernen von älteren Schülern und Schulmusikstudierenden*. Wißner.
- Roth, B. (2013). Anreize des Übens und Musizierens bei 15- bis 16-jährigen Schülern und bei Schulmusikstudierenden und ein erster Vergleich mit 10- bis 11-jährigen Schülern. In W. Auhagen & C. Bullerjahn (Hrsg.), *Musikpsychologie – Interdisziplinäre Ansätze. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 23*. Hogrefe.
- Roth, B. (2018). Anreize des Übens und Musizierens. Entwicklung und Validierung eines Anreizfragebogens für Instrumentalschülerinnen und -schüler und Schulmusikstudierende. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & C. Louven (Hrsg.), *Musikpsychologie - Musik und Bewegung (=Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie)* (Bd. 28, S. 1–33). Leibniz Institute for Psychology (ZPID). <https://doi.org/10.5964/JBDGM.2018V28.27>
- Roth, B. (2020). Anreize beim Üben. Wer oder was beeinflusst meine Motivation beim Üben? *Üben und Musizieren*, 4, 52–56.
- Schmalt, H.-D., Sokolowski, K., & Langes, T. (2010). *MMG. Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluss, Leistung und Macht* (2. Aufl.). Pearson.
- Shansky, C. (2010). Adult Motivations in Community Orchestra Participation: A Pilot Case Study of the Bergen Philharmonic Orchestra (New Jersey). *Research & Issues in Music Education*, 8(1).
- Siebert, T., & Vester, T. (1990). *Zur Anreizstruktur des Musizierens* (Unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Sokolowski, K., & Heckhausen, H. (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 193–210). Springer-Verlag.
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9–19). Kohlhammer Verlag.