

Hofbauer, Viola C.; Harnischmacher, Christian

"Das Schulmusikstudium macht mich krank". Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 13-28. - (Musikpädagogische Forschung; 34)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hofbauer, Viola C.; Harnischmacher, Christian: "Das Schulmusikstudium macht mich krank". Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 13-28. - (Musikpädagogische Forschung; 34) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95703

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Martina Krause-Benz</i> Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort	7
<i>Focusing on music teacher (training)</i>	
<i>Viola C. Hofbauer & Christian Harnischmacher</i> „Das Schulmusikstudium macht mich krank“ Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden	13
<i>“Studying music education is making me sick” An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout among students of school education</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Musikunterricht im Rückspiegel Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase	29
<i>Looking back on music lessons Construction of music teaching in discussions held during a teacher training course</i>	
<i>Annkatriin Babbe & Maren Bagge</i> „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht	45
<i>„Than I won’t be needed anymore, right?“ Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>	
<i>Heike Gebauer</i> „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht	61
<i>„Describe the musical form that we justed played.“ Cognitive activation in the music classroom</i>	

Anne Niessen

Das Unterrichten großer Lerngruppen
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“
(An Instrument for Every Child) program
from the perspective of elementary and music school teachers*

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm
„Jedem Kind ein Instrument“ 99

*Individualized education in group instrumental lessons
One aspect of teaching skills from the program
„An Instrument for Every Child“*

Natalia Ardila-Mantilla

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen
Eine qualitative Studie 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims
A qualitative study*

Anne Weber-Krüger

Batman, Beatbox, Blinde Kuh
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff
Preschoolers' music related constitution of meaning
based on everyday life competences*

Viola C. Hofbauer & Christian Harnischmacher

„Das Schulmusikstudium macht mich krank“

Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden

„Studying music education is making me sick.“

An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout among students of school education

In comparison to their colleagues who teach other subjects, music teachers most frequently suffer from burnout. Most teachers diagnosed with burnout already felt mentally overstrained during their studies. To date, only a few research studies on burnout suffered by music education students have been carried out. This study illustrates the positive influence of motivation on managing music education student stress levels (N=238) in a structural equation model. Teaching experiences encourage the motivation to study music education. When combined with a high degree of self-regulation, it leads to an increase in educational achievement. If this process is indicative of an overall development, it could signify a positive prognosis for burnout prevention.

Einleitung

Lehrer müssen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit Abstand die größten psychischen Belastungen bewältigen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 42). Dies zeigt sich auch in einem drastischen Anstieg von Arbeitsunfähigkeitstagen aufgrund psychischer Belastungen und durch das Burnout-Syndrom (vgl. BKK, 2011, S. 4). Besonders stressinduzierend scheint das Unterrichtsfach Musik zu sein. Im Vergleich zu Kollegen mit anderen Fächern erleiden Lehrer mit dem Fach Musik am häufigsten ein Burnout (vgl. McLain, 2005; Allsup, 2005).

Die meisten der ausgebrannten Lehrer fühlten sich bereits im Studium überfordert (vgl. Rauin, 2007). In der aktuellen Situation von Bachelor-Studierenden ist der Prozess von Burnout schon während des Studiums ein gravierendes Problem (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010). Jeder dritte Student bringt ein problematisches Belas-

tungsprofil mit in das Lehramtsstudium (vgl. Herlt & Schaarschmidt, 2007) und viele betroffene Studierende weisen ungünstige Bewältigungsstile auf (vgl. Christ, van Dick & Wagner, 2004; Nieskens, 2009; Sieland, 2004). Bisher liegen nur wenige forschungsrelevante Untersuchungen zu Burnout bei Schulmusikstudierenden vor (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010; Bailer, 2009; Dews & Williams, 1989).

Eine Burnout-Prävention ist daher bereits im Schulmusikstudium sinnvoll. Voraussetzung dafür ist zunächst die Durchführung von Grundlagenstudien zu möglichen Ursachen und Einflüssen, welche eine Stressbewältigung verhindern oder begünstigen (vgl. auch Henning & Keller, 1998; Kretschmann, 2001; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Die vorliegende Studie will dazu einen Beitrag leisten, indem sie im musikpädagogischen Kontext der Frage nachgeht, ob die Motivation musikpädagogischen Handelns einen Einfluss auf Burnout bei Schulmusikstudierenden hat.

Stand der Forschung

Bin ich Musiker oder bin ich Lehrer? Dieser Spagat ist charakteristisch für den Beruf des Musik-Lehrers (vgl. Scheib, 2003). Die damit verbundene Doppelbelastung wurde bislang kaum untersucht. Forschung findet man hier noch am ehesten zum Beruf des Musikers (vgl. Gembris, 2008; Spahn, Richter & Altenmüller, 2010). Wir vermuten, dass Musiklehrer belasteter als Fachlehrer sogenannter Hauptfächer sind (vgl. Körner, 2003, S. 108). Ein meist hoher Lärmpegel im Musikunterricht durch gemeinsames Musizieren, Singen oder durch das Abspielen von Musik können Stressfaktoren im Musikunterricht darstellen. Das Beobachten von musikalischen Erarbeitungen wie bspw. beim Klassenmusizieren erfordert besonders hohe Aufmerksamkeit. Zudem wird das Fach Musik häufig als Entlastungsfach angesehen, was vermehrt zu Disziplinproblemen führen kann. Musiklehrer nennen als bedeutende Stressoren die ständige Legitimierung von Musikunterricht, das fehlende Ausleben ihrer musikalischen Fähigkeiten, administrative Verantwortung, den Rollenkonflikt zwischen der persönlichen und professionellen Rolle und die zeitliche Restriktion im Fach Musik (vgl. Scheib, 2003, S. 124 ff.).

Eine unzureichende Stressbewältigung geht mit einem Abbau von Motivation einher, was im ungünstigsten Fall ein Burnout zur Folge haben kann. Der Abbau von Motivation in Form von verringerter Initiative, verringerter Produktivität und Dienst nach Vorschrift ist demnach eine Symptomausprägung von Burnout. (vgl. Burisch, 2010, S. 26). Ein psychologischer Rückzug von der Arbeit signalisiert häufig eine Reaktion auf übermäßigen Stress und Unzufriedenheit (vgl. Cherniss, 1980). Nach der Arbeitsdefinition von Schaufeli und Enzmann (1998, S. 36) ist „Burnout [...] ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand ‚normaler‘ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (distress), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung disfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen

Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus seiner Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“ Eine allgemein akzeptierte Burnout-Definition fehlt und macht die Eingrenzung des Phänomens schwierig (vgl. Burisch, S. 20). Burnout wird im medizinischen Klassifikationssystem International Classification of Diseases (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation nicht als international anerkannte Krankheit, sondern als Problem im Bezug auf Bewältigung von Lebensschwierigkeiten aufgelistet (vgl. ICD-10, Kapitel XXI, Z73.0). Als Kernsymptome werden in der Literatur häufig emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsunzufriedenheit genannt, welche mit dem viel verwendeten Maslach Burnout Inventory (MBI) gemessen werden (vgl. Maslach & Jackson, 1981). Jedoch greift diese Aufzählung zu kurz, da etliche weitere Symptome beim Burnout-Syndrom eine Rolle spielen. Übereinstimmungen in Forscherkreisen herrschen in der Symptomatologie und im Verlauf von Burnout. Eines der Burnout-symptome ist bspw. Depression. Eine „ausgebrannte“ Person reagiert dann depressiv, wenn diese die Ursachen der Probleme in erster Linie bei sich selbst sieht. Weitere Symptome können Schuldgefühle, Selbstmitleid, Humorlosigkeit und Hilfslosigkeitsgefühle sein (vgl. Burisch, S. 25 f.).

Der Abbau von Motivation zählt ebenfalls zur Burnout-Symptomatik (vgl. Burisch, S. 26). Im musikpädagogischen Kontext hat Harnischmacher eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen vorgelegt, die den Zusammenhang von musikbezogener Motivation und funktionaler Hilfslosigkeit beschreibt (vgl. Harnischmacher, 1998). Motivation bildet eine vorauslaufende Bedingung von Stressbewältigung. Im engeren Sinne meint Motivation den Prozess des Abwägens und Wählens von verschiedenen Handlungstendenzen (vgl. Heckhausen, 1989). Das pädagogische Handeln von Lehrenden im Musikunterricht hängt in hohem Maße von der Motivation der Beteiligten ab. Die Motivation von Schülern wurde intensiv erforscht. Fabian Adam (2011) beobachtete mit einer motivationsnahen Skala zur schulischen Selbstwirksamkeit nur einen geringen Vorhersagewert im Zusammenhang mit dem Stresserleben und der Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht (vgl. auch Heß, 2011). Es werden aussagekräftige Effekte eher von solchen Konstrukten erwartet, die sich auf den interessierenden Bereich im engeren Sinne beziehen (vgl. Krampen, 1987; Herber, Astleitner & Faulhammer, 1999). In der pädagogischen Psychologie werden entsprechend zunehmend bereichsspezifische Motivationsmodelle oder verwandte Konstrukte entwickelt und getestet. Mit dem Inventar zur Motivation im Musikunterricht MMI (Harnischmacher & Hörtsch, 2011) bewährte sich im musikbezogenen Kontext erstmals ein domänenspezifisches und umfassendes Motivationsmodell.

Es besteht 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 musikpädago-

gischen 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).

Im Motivationsprozess bilden sich Handlungsintentionen heraus. Das Wünschen und Wählen im Prozess der Intentionsbildung ist gleichermaßen von situativen Gegebenheiten abhängig wie auch von den Lernerfahrungen des Akteurs. Heckhausen (1989) beschreibt solche Lernerfahrungen als die generalisierten, über viele Situationen gelernten Erwartungen einer Person. Gelernte Erwartungen können somit als motivationale Dispositionen einer Person verstanden werden. Das Modell zur Motivation musikbezogenen Handelns (Autorenpublikation) unterscheidet die Erwartungskonstrukte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung. In der vorliegenden Studie wird dieses Motivationsmodell erstmals im Kontext der Motivation musikpädagogischen Handelns adaptiert und empirisch geprüft.

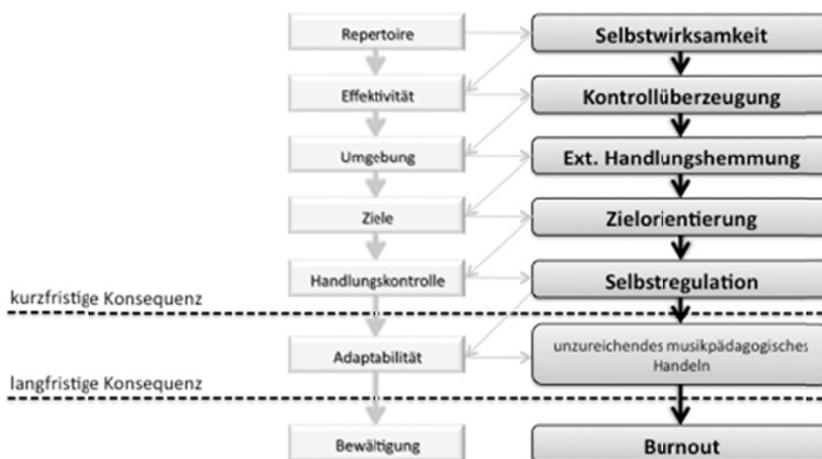


Abb. 1: Modell der Aussagenlogischen Sequenzierung

Das Modell (vgl. Autorenpublikation) unterscheidet einen situativen (links) und einen dispositionalen Pfad (rechts) des Bewältigungsprozesses nach Misserfolg zur Vorhersage von adaptivem Handeln bzw. Burnout durch Motivation. Burnout ist demnach nicht nur eine Folge der motivationalen Disposition einer Person, sondern resultiert stets aus Person-Umwelt-Interaktionen (vgl. Krampen, 1987; Heckhausen, 1989). Angenommen wird, dass starke Situationen wie bspw. Routinehandlungen, deren Abläufe bestens trainiert und bekannt sind, keine Anforderungen an motivationale Dispositionen erfordern. Umgekehrt erfordern schwache Situationen (vgl. Krampen, 1987), die keine situativen Handlungsaufforderungen, Handlungspläne, übersichtliche Strukturen, langfristige Handlungsanreize usw. bereitstellen, eine

größere Herausforderung bzw. Kompensation durch motivationale Dispositionen (Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung, Zielorientierung).

Die Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1977) des musikpädagogischen Handelns bezeichnet den Grad subjektiver und generalisierter Erwartungen darüber, ob ein Musiklehrer für verschiedene Unterrichtssituationen über methodische Vorgehensweisen verfügt. Das Handlungsrepertoire wird vor allem durch Praxiserfahrungen erworben.

In einer Unterrichtssituation bezieht sich Selbstwirksamkeit auf prinzipielle Handlungsmöglichkeiten von Musiklehrern. Dies sagt aber noch nichts darüber aus, ob die Handlungen auch wirkungsvoll sind. Kontrollüberzeugungen (vgl. Rotter, 1966) beschreiben die Erwartung einer Lehrperson, inwieweit sie beim Unterrichten z. B. durch den Einsatz von Methoden etc. eine Wirkung und somit das gewünschte Ergebnis erzielen kann. Die Effektivität von Unterrichtsmethoden ist wie beim Repertoire auch eine Frage der Lernangebote in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.

Kontrollüberzeugungen beschreiben die Erwartungen, dass ein Lehrer mit seinen Handlungen ein Ergebnis erzielt. Davon abzugrenzen sind Situations-Ergebnis-Erwartungen. Vertraut der Lehrer darauf, dass er das Ergebnis einer Unterrichtssituation maßgeblich durch sein Tun beeinflussen kann oder schreibt er das (negative) Ergebnis bestimmten Umweltgegebenheiten zu? Das Konstrukt der externalen Handlungshemmung beschreibt diese motivationale Disposition in Form von generalisierten Erwartungen (vgl. Harnischmacher, 1997). In einer Studie zum Überverhalten von Kindern und Jugendlichen wurden u. a. ungeliebte Musikstücke und Freizeitaktivitäten als handlungshemmende Momente genannt (vgl. ebd., 1997). Mit Hilfe einer Skala zur externalen Handlungshemmung konnte der ungünstige Einfluss auf das Üben gezeigt werden. Wir nehmen an, dass Musiklehrer mit hoher externaler Handlungshemmung, ihre Misserfolge nicht dem eigenen Handeln, sondern äußeren Faktoren zuschreiben wie z. B. der Größe der Klasse, der Ausstattung des Musikraums usw. Der situative Pfad des Modells berücksichtigt die Gegebenheiten der Umgebung. Gemeint sind damit handlungsfördernde oder eher handlungshemmende Einflüsse der Situation. Adaptives Verhalten bei schwierigen Umgebungsbedingungen gelingt vermutlich Lehrpersonen mit geringer Neigung zur externalen Handlungshemmung.

Zielorientierung beschreibt die Erwartung des Akteurs zu den langfristigen Folgen des Handlungsergebnisses. Im Zusammenhang mit dem Üben von Kindern und Jugendlichen ist das gemeinsame Musizieren das vorrangigste Ziel (vgl. Autorenpublikation). Für den Musiklehrer stellt sich mit der Zielorientierung die Frage, warum er Musik unterrichtet oder welches langfristige Ziel er mit einer konkreten Stunde verfolgt. Langfristige Ziele bieten vor allem Unterrichtssituationen, welche im Rahmen von Projektarbeit oder Konzertvorbereitungen usw. stattfinden.

Neben dem Motivationsprozess des Wünschens und Wählens spielen zur Handlungsausführung volitionale Prozesse eine Rolle. Volition meint die „willentliche“ und konkrete Realisierung von Handlungszielen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Handlungskontrolle kann sich auch aus starken Situationen mit hohem Aufforderungsgehalt ergeben. Umgekehrt wird die Bewältigung von neuen und komplexen (Leistungs-)Situationen durch eine hohe Neigung zur Selbstregulation begünstigt. In der Volitionstheorie bezeichnet Selbstregulation eine Tendenz, schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, welche die Motivation beeinträchtigen (vgl. Bandura, 1990; Schwarzer, 1999). Es wird erwartet, 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.

Wir gehen davon aus, dass Motivation durch Lehrerfahrungen erhöht werden kann. In der vorliegenden Studie meint Lehrerfahrung die Praxiserfahrung in pädagogischen Kontexten. Diese beinhaltet sowohl lehrende Tätigkeiten im schulischen Musikbereich, im Instrumentalunterricht oder allgemeine Erfahrungen in der Lehre von Musik wie bspw. Gruppenleitung in verschiedenen Bereichen (Chor, musikalische Früherziehung etc.).

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss schulmusikspezifischer Variablen (Motivation musikpädagogischen Handelns, Lehrerfahrung, Studienleistung) und der Selbstregulation auf Burnout im Studium. Selbstregulation wird als nicht musikbezogene Variable verwendet, um mögliche Unterschiede im Erklärungsbeitrag zu den domänenspezifischen Motivationskonstrukten zu beobachten. Es wird geprüft, inwieweit Lehrerfahrung über die Motivation musikpädagogischen Handelns und über die Selbstregulation einen positiven Einfluss auf die (selbsteingeschätzte) Studienleistung hat. In der Folge wird bei einem positiven Prozessverlauf ein positiver Einfluss auf die Stressbewältigung vermutet und damit eine negative Vorhersage von Burnout (vgl. Abb. 2).

- H1: Lehrerfahrungen fördern die Motivation musikpädagogischen Handelns. Je höher die Lehrerfahrung ist, desto höher ist die Motivation musikpädagogischen Handelns.
- H2: Je höher die Motivation musikpädagogischen Handelns ist, desto höher ist die Selbstregulation.
- H3: Je höher die Selbstregulation ist, desto höher ist die Studienleistung.
- H4: Ein positiv verlaufender Prozess von Lehrerfahrung zu Studienleistung wirkt sich positiv auf die Stressbewältigung aus. Je höher die Lehrerfahrung, die Motivation musikpädagogischen Handelns, die Selbstregulation und die Studienleistung ist, desto geringer sind die Werte von Burnout bei Studierenden.

Abb. 2: Übersicht Hypothesen

Methode

Die Skala zur Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L) basiert auf dem Modell zur Motivation musikbezogenen Handelns (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011). Die Motivationsskala setzt sich aus den Konstrukten Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung zusammen. Jedes Konstrukt wurde mithilfe von 12 Items operationalisiert (vgl. Anhang). Ein Pretest mit 65 Schulmusikstudenten der Universität der Künste Berlin diente der Reliabilitätsprüfung des MMI-L (Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer).

An der Hauptuntersuchung in Form einer Fragebogenerhebung nahmen Schulmusikstudenten (N=238) aus verschiedenen deutschen Bundesländern¹ und Österreich teil. Da Online-Erhebungen aufgrund der Selbstselektion meist von höher motivierten Studenten bearbeitet werden (vgl. Welker, Werner & Scholz, 2005, S. 39), wurden die Fragebögen an die entsprechenden Musikhochschulen und Universitäten per Post versendet und vor Ort in Seminaren ausgefüllt. Der Fragebogen enthielt neben der Angabe von demographischen Daten folgende Skalen: Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L, vgl. Anhang), Selbstregulation (Schwarzer, 1999), Lehrerfahrung, Selbsteinschätzung der Studienleistung und Burnout im Studium (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Die einzelnen Skalen wurden auf Ihre Reliabilität (Cronbachs Alpha) getestet.

Die Skala Lehrerfahrung setzt sich aus sechs Items zu lehrenden Tätigkeiten im schulischen Musikbereich sowie im Instrumentalunterricht und zu allgemeinen Erfahrungen in der Lehre zusammen. Die Studenten wurden aufgefordert auf einer fünfstufigen Antwortvorgabe ihre Lehrerfahrungen anzugeben (bis zu einem Monat, zwischen 1 und 12 Monaten, zwischen 2 und 3 Jahren, zwischen 4 und 5 Jahren, mehr als 5 Jahre). Anhand von drei Items schätzten die Studenten ihre Studienleistung ein. Zuerst verorteten sie ihre Leistung zwischen sehr gut und mangelhaft (fünf Stufen) und nahmen einen Vergleich zu ihren Kommilitonen vor. Abschließend gaben Sie sich noch einmal eine Zensur zwischen 1 und 5. Eine „objektive Leistungsmessung“ über tatsächliche Zensuren, an sich schon problembehaftet, verbietet sich aus datentechnischen Gründen und ist für die vorliegende Fragestellung zudem nicht zielführend. Wir gehen davon aus, dass tatsächliche Zensuren nicht zwangsläufig das Kompetenzerleben der Versuchspersonen widerspiegeln. Das subjektive Leistungsempfinden spielt dagegen im Burnout-Prozess eine zentrale Rolle.

Da unsere Fragestellungen komplexe Wirkungszusammenhänge implizieren, wurde die Verwendung eines linearen Strukturgleichungsmodells gewählt. Diese Modelle sind im Gegensatz zu den meisten anderen statistischen Verfahren messfehlerbereinigt und lassen dadurch detailliertere Aussagen über Beziehungen zwischen Konstrukten zu. In einem linearen Strukturgleichungsmodell wurde der ange-

1 Bayern, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bremen, Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen, Saarland, Sachsen, Niedersachsen.

nommene Einfluss domänenspezifischer und allgemeiner Prädiktoren auf Burnout von Schulmusikstudierenden (N=238) mit Hilfe des Programms Amos überprüft.

Ergebnisse

In einem Pretest mit 65 Schulmusikstudenten der Universität der Künste Berlin wurde die Reliabilität des MMI-L (Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer) getestet. Der Pretest ergab eine hohe Reliabilität mit Cronbachs Alpha von .84 bis .91 und eine mittlere bis hohe Reliabilität von .71 bis .84 für die übrigen Skalen. Die hohen Reliabilitätswerte konnten auch in der Hauptuntersuchung (N=238) bestätigt werden.

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Lehrerfahrung	6	.74
Selbstwirksamkeit	12	.94
Kontrollüberzeugung	12	.96
Externale Handlungshemmung	12	.88
Zielorientierung	12	.88
Selbstregulation ²	10	.75
Selbsteinschätzung der Studienleistung	3	.70
Burnout im Studium ³	15	.74

Abb. 3: Skalenübersicht

Die Gesamtmotivation, operationalisiert als Summenwert der einzelnen Konstrukte, ergab ein Cronbachs Alpha von $\alpha=.91$. In einem linearen Strukturgleichungsmodell mit N=238 (vgl. Abb. 4) beträgt die durchschnittlich erfasste Varianz (DEV) 70 % der Gesamtmotivation als Faktor zweiter Ordnung (vgl. Fornell & Larcker, 1981). Die Modellgüte (vgl. Hu & Bentler, 1999; Browne & Cudeck, 1993) ergibt einen guten bis akzeptablen Fit (CMIN/DF=1,281; $p=0,087$; CFI=0,932; TLI=0,895; RMSEA=0,072). Das Motivationsmodell (vgl. Harnischmacher & Hörtsch, 2011) konnte erneut bestätigt werden. Das entwickelte Messinventar zur Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L) erweist sich als höchst reliabel.

² Schirzer, 1999.

³ Schaufeli et al., 2002.

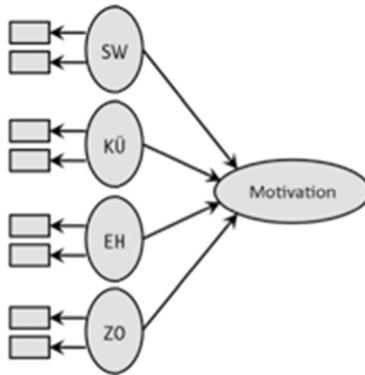


Abb. 4: Strukturgleichungsmodell der Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L)

Die Hypothesen (vgl. Abb. 2) wurden in einem Strukturgleichungsmodell mit einem guten Model Fit bestätigt (CMIN/DF=1,142; $p=0,085$; CFI=0,989; TLI=0,987; RMSEA=0,025). Die Motivation musikpädagogischen Handelns hat einen positiven Einfluss auf die Stressbewältigung zukünftiger Musiklehrer. Dabei spielt folgender komplexer Prozess eine Rolle: Lehrerfahrungen beeinflussen die Motivation musikpädagogischen Handelns, die wiederum einen positiven Effekt auf die Selbstregulation hat. Selbstregulation beeinflusst die (selbsteingeschätzte) Studienleistung positiv. Verläuft dieser Prozess insgesamt positiv, ergibt sich ein negativer Einfluss auf Burnout. Anders gesagt, signalisiert ein insgesamt positiver Verlauf eine gute Prognose für eine Burnout-Prävention (vgl. Abb. 5).

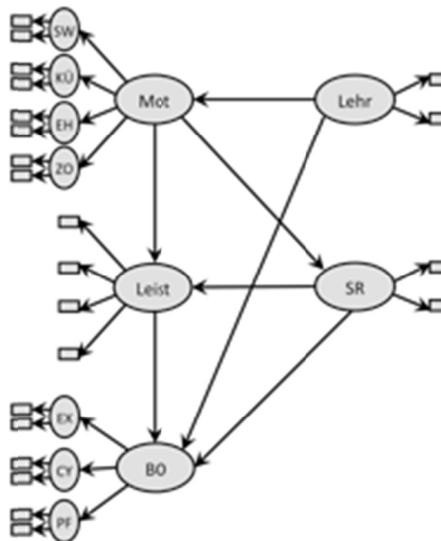


Abb. 5: Strukturgleichungsmodell Hypothesen

Diskussion

In der vorliegenden Studie konnte der positive Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns auf die Stressbewältigung von Schulmusikstudierenden bestätigt werden. Die Variable praktische Lehrerfahrung bedingt eine gesteigerte Motivation und dies wirkt sich in Verbindung mit einer hohen Selbstregulation auf die Studienleistung aus. Verläuft dieser Prozess insgesamt positiv, bestehen gute Chancen für eine Burnout-Prävention. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Theorie zur Überwindung von Handlungshindernissen, dem Motivationsmodell musikbezogenen Handelns (Autorenpublikation) und aktuellen Befunden und Erkenntnissen der Burnout-Forschung (vgl. Burisch, 2010).

Das Burnout-Syndrom wird aktuell in verschiedenen Kontexten diskutiert. Auf der einen Seite wird Burnout als Modevokabel inflationär verwendet, auf der anderen Seite berichten Gesundheitsberichte von einem starken Anstieg in verschiedenen Bevölkerungsschichten (vgl. BKK, 2011). Nach dem aktuellen Forschungsstand wird Burnout als arbeitsbezogene Motivationsstörung verstanden, welche sich in verschiedenen Symptomatiken widerspiegelt (vgl. 3. Stand der Forschung). Unsere Studien vertiefen daher besonders den Faktor Motivation und die Folgen von Motivationsabbau bzw. die Chancen durch Bewältigung von Handlungshindernissen in Form einer Steigerung von Motivation.

Der Fokus lag in dieser Studie auf Schulmusikstudierenden. Aus der Perspektive der Expertiseforschung ergeben sich weiterführende Fragestellungen. Wie gestaltet sich dieser Prozess bei Musiklehrern, die mitten im Beruf stehen? Wie unterscheiden sich Stressbewältigungsstrategien erfahrener und angehender Schulmusiker? Diese Fragestellungen greift eine derzeit laufende Folgestudie mit einer Stichprobe von Musiklehrern auf. Anzunehmen ist, dass der aufgezeigte Prozess der Stressbewältigung sich auch bei erfahrenen Musiklehrern in ähnlicher Weise bestätigen lässt. Zudem gehen wir von Expertiseeffekten aus, wobei erfahrene Musiklehrer neben mehr Lehrerfahrung vermutlich auch eine höhere Motivation zeigen. Andererseits stellen sich mit der beruflichen Tätigkeit eine Reihe neuer Herausforderungen und Belastungen, die möglicherweise mit höheren Burnoutwerten einhergehen (vgl. Schaar-schmidt, 2005). Inwieweit auch in der Folgestudie eine positive Motivation eine günstige Burnoutprävention signalisiert, ist eine empirische Frage.

Zusätzlich zu den quantitativen Erhebungen werden im Anschluss an diese Studie verwendete Stressbewältigungsstrategien bzw. der Umgang mit Belastungen in einem qualitativen Ansatz untersucht. Interviews mit Schulmusikstudierenden und Musiklehrern ermöglichen einen Experten-Novizen-Vergleich. Neben Fragen zur Belastungsempfindung im Schulmusikstudium bzw. im Musiklehrerberuf liegt der Fokus auf vorhandenen Stressfaktoren sowie möglichen und verwendeten Stressbewältigungsstrategien der Probanden.

Ziel unserer Forschung ist eine Burnout-Prävention, welche bereits im Schulmusikstudium ansetzt. Diese könnte durch einen größeren Anteil von Praxiserfahrun-

gen während des Studiums und dem gelernten Umgang mit Belastungen und Stress geprägt sein. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung geeigneter Bewältigungsstrategien. Mit der Entwicklung einer reliablen Skala der Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L) und der Beschreibung von komplexen Wirkungszusammenhängen ist mit der vorliegenden Studie ein erster Schritt getan.

Literatur

- Adam, F. (2011). *Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Stresswahrnehmung im Musikunterricht. Eine empirische Studie*. Berlin. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [4.12.2012].
- Allsup, R.E. (2005). Stress and the music teacher: Preventing burnout. *Teaching Music*, 12 (5), 50-54.
- Bailer, N. (Hrsg.) (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf: Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien: Universal Edition.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (1), 191-215.
- Bandura, A. (1990). Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. In R.A. Dienstbier (Hrsg.), *Perspectives on Motivation, Nebraska Symposium on Motivation 1990* (S. 69-164). University of Nebraska Press.
- BKK Bundesverband (2011). *BKK Faktenspiegel. 09/2011*. Essen: BKK Bundesverband. Verfügbar unter: http://www.bkk.de/fileadmin/user_upload/PDF/Faktenspiegel/Aktuelle_Ausgaben/FS_1109_AU.pdf (2.12.2012)
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen, & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in the Human Service*. New York: Praeger.
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 113-119). Stuttgart: Schattauer.
- Dews, C.L.B. & Williams, M.S. (1989). Student Musician's Personality Styles, Stresses and Coping Patterns. *Psychology of Music*, 17 (1), 37-47.
- Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Gembris, H. (Hrsg.) (2008). *Musik im Alter: Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5 (3), 271-275.

- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. In H. Jorgensen & A.C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfekt? Current theory and research on instrumental music practice*, NMH-publikasjoner: 1 (S. 71-88). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Harnischmacher, C. (1998). Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maaß (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung, Musikpädagogische Forschungsberichte 1997* (S. 168-207). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation in Music Education Inventory (MMI)*. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [4.12.2012].
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. völlig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2010). *Motivation und Handeln* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Henning, C. & Keller, G. (1998). *Anti-Streß-Programm für Lehrer – Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung von Berufsstreß*. Donauwörth: Auer.
- Herber, H.-J., Astleitner, H. & Faulhammer, E. (1999). *Musikunterricht und Leistungsmotivation*. Verfügbar unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbg.ac.at%2Fferz%2Fsalzburger_beitraege%2Fherbst99%2Fhh_ha_ef_1999_2.pdf&ei=Y2H5UfPzGYrKsgbuyYGgDQ&usg=AFQjCNHfRfjOsG4_Bx9LA99jbovBPO58NA&bvm=bv.49967636,d.Yms&cad=rja [31.7.2013].
- Hernt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kleschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–187). Weinheim: Beltz.
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnis aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (1). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=104](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=44&path[]=104) [4.12.2012].
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Körner, S.C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (Hrsg.) (2001). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McLain, B.P. (2005). Environmental support and music teacher burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164 (2), 71-84.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 03/2007, 83-87.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 33 (1), 300-303.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz: Weinheim.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33 (5), 464-481.
- Scheib, W.S. (2003). Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher: A Collective Case Study. *Journal of Research in Music Education*, 51 (2), 124-136.
- Schwarzer, R. (1999). Selbstregulation. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Selbstregulation/selbstregulation.htm> [4.12.2012].
- Sieland, B. (2004). Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrer/innen und Lehrern* (S. 143-160). Stuttgart: Schattauer.
- Spahn, C., Richter, B. & Altenmüller, E. (2010). *MusikerMedizin: Diagnostik, Therapie und Prävention von musikspezifischen Erkrankungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Trautwein, U. (2012). Anstöße für die Bildung. In Vodafone Stiftung Deutschland, *Lehrer(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. (S. 48-56). Düsseldorf: Vodafone-Stiftung
- Vogt, J. & Rolle, C. (1999). „Ja mach nur einen Plan ...“ Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. *Musik & Bildung*, 3, 16-23.
- von Georgi, R. & Lothwesen, K. (2010). Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik, Musikpädagogische Forschung: Bd. 31* (S. 305-324). Essen: Die Blaue Eule.
- Welker, Werner & Scholz (2005). *Online-Research: Markt- und Sozialforschung mit dem Internet*. Heidelberg: dpunkt.

Anhang

Motivation im Musikunterricht Inventar - Lehrer

Motivation in Music education Inventory

Hofbauer, Harnischmacher (C) 2012 – Universität der Künste Berlin

 Forschungsstelle
 Empirische
 Musikpädagogik
 

Im folgenden Fragebogen geht es um Motivation musikpädagogischen Handelns. Es handelt sich nicht um einen Leistungstest. Bei dieser Art von Untersuchung gibt es also keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte achten Sie darauf, alle Fragen zu beantworten. Antworten Sie bitte aufrichtig und möglichst zügig. Die Untersuchung dient lediglich Forschungszwecken. Der Datenschutz ist gewährleistet. Bitte bemühen Sie sich, jede Frage zu beantworten, auch wenn nur minimale Erfahrungen im Unterrichten vorliegen. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und viel Spaß!

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	Ich fühle mich sicher, wenn ich Musik unterrichte.					
2	Wenn im Musikunterricht etwas nicht Eingeplantes passiert, weiß ich, was ich tun muss.					
3	Beim Unterrichten ist mir klar, auf was ich hinaus möchte.					
4	Ich habe genug Methoden, um Musik zu unterrichten.					
5	Wenn ich Musik unterrichte, fällt mir was ein.					
6	Ich habe Ideen, um meinen Musikunterricht zu gestalten.					
7	Ich weiß, wie ich in Musik vorgehen muss.					
8	Ich kann gut Musik unterrichten.					
9	Musikunterrichten fällt mir leicht.					
10	Beim Musikunterrichten habe ich keine Schwierigkeiten.					
11	Ich weiß, dass ich eine gute Musiklehrerin bin.					
12	Im Musikunterricht kann ich mich verwirklichen.					
13	Ich weiß, wie ich effektiv im Musikunterricht vorgehe.					
14	Meine Methoden im Musikunterricht funktionieren gut.					
15	Meine Unterrichtsziele kann ich im Musikunterricht erreichen.					
16	Ich habe im Musikunterricht keine Schwierigkeiten, effektiv zu unterrichten.					
17	Wenn ich mich gut vorbereite, funktioniert mein Musikunterricht.					
18	Ich unterrichte gut Musik, weil ich flexibel reagiere.					
19	Die von mir eingesetzten Methoden führen zum gewünschten Ergebnis.					
20	Probleme im Musikunterricht kann ich gut meistern.					
21	Weil ich meine Stunden gut strukturiere, funktioniert mein Musikunterricht.					
22	Da ich reflektiere, kann ich meinen Musikunterricht effektiv gestalten.					
23	Mein Handeln im Musikunterricht ist effektiv.					
24	Das, was ich mir vorgenommen habe, erreiche ich in meinem Musikunterricht auch.					

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
25	Verschiedene Störfaktoren haben einen starken Einfluss auf mein musikpädagogisches Handeln.					
26	Mein Musikunterricht ist nicht effektiv, da ich immer Brücken- oder Randstunden bekomme.					
27	Mein Musikunterricht verläuft nicht gut, weil die Schüler nicht motiviert sind.					
28	Ich fühle mich nicht gut ausgebildet genug, um Musik zu unterrichten.					
29	Mein Musikunterricht ist nicht gut, weil ich keine methodischen Anregungen bekomme.					
30	Ich unterrichte nicht gut Musik, weil ich keinen Musikraum zur Verfügung habe.					
31	Mein Musikunterricht ist schlecht, weil Instrumente fehlen.					
32	Die Klasse ist zu groß, um guten Musikunterricht durchzuführen.					
33	Da ich nur wenige Stunden zur Verfügung habe, erreiche ich meine Ziele im Musikunterricht nicht.					
34	Die Akustik des Raumes ist so schlecht, dass ich keinen guten Musikunterricht durchführen kann.					
35	Durch große Unruhe der Schülerinnen und Schüler kann ich meine Ziele im Musikunterricht nicht erreichen.					
36	Das gemeinsame Musizieren ist nicht möglich, weil die Schüler zu unruhig sind.					
37	Der Aspekt des gemeinsamen Musizierens ist für mich von großer Bedeutung.					
38	Ich unterrichte Musik, um den Schülern unterschiedliche Musikrichtungen nahe zu bringen.					
39	Ich unterrichte Musik, damit die Schüler ein Gefühl für Musik entwickeln.					
40	Ich unterrichte Musik, um Kinder nachhaltig für das Musizieren zu begeistern.					
41	Ich unterrichte Musik, um Kindern musikalische Möglichkeiten zu eröffnen.					
42	Mein Musikunterricht ist darauf ausgelegt, dass die Schüler motiviert werden.					
43	Wenn ich einen Schüler für Musik begeistern kann, hat sich mein Unterricht gelohnt.					
44	Ich möchte mit den Schülern größere Musik-Projekte im Musikunterricht machen.					
45	Die Schüler möchte ich befähigen, ihre Musikkultur aktiv zu gestalten.					
46	Das Interesse an der Musik zu vermitteln, ist mir wichtig.					
47	Ich unterrichte Musik, um soziale Aspekte zu fördern.					
48	Wenn ich Musik unterrichte, trage ich zur Integration bei.					

Vielen Dank!

Viola C. Hofbauer
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
hofbauer@fem-berlin.de

Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
harnischmacher@fem-berlin.de