

Roth, Barbara; Sokolowski, Kurt

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 113-146. - (Musikpädagogische Forschung; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Roth, Barbara; Sokolowski, Kurt: Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 113-146 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89738 - DOI: 10.25656/01:8973

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89738>

<https://doi.org/10.25656/01:8973>

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.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Bernd Clausen
(Hrsg.)

Vergleich in der
musikpädagogischen Forschung
Comparative Research in Music Education



Themenstellung: Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. Die AMPF-Tagung 2010 im Kloster Frenswegen/Nordhorn widmete sich dem Vergleich in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren eindrücklich seine hohe Relevanz in der musikpädagogischen Forschung, regen zu weiteren Untersuchungen an, machen aber gleichzeitig auf Desiderate aufmerksam. So weist beispielsweise der Gastbeitrag von Lucy Green auf die komplexe Bildung musikalischer Identitäten in einer globalisierten und glocalisierten Welt hin, die bisher zu wenig Berücksichtigung in der Musikpädagogik gefunden hat.

Subject: Comparison as a method to determine and quantify relationships has widely been accepted as an indispensable element of research. This edition of the proceedings of the 32nd annual conference of the German Association for Research in Music Education (AMPF) covers a wide range of topics from improvisational strategies, to vocal practice in schools from a systemic constructivist perspective etc. In addition several quantitative and qualitative studies put emphasis on comparison in music educational research from various perspectives.

Der Herausgeber: *Bernd Clausen*, seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg, arbeitet vor allem in den Bereichen der Komparativen Musikpädagogischen Forschung sowie der Inter-/Transkulturellen Musikdidaktik an der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik.

Inhalt

Bernd Clausen:

Vorbemerkung	9
Introductory Remark	

Beiträge zum Tagungsthema

Lucy Green:

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues	11
--	----

Michael Ahlers:

Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation	35
Text – Music – Image. An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies	57

Nina Dyllick:

Vokalpraxis in der Schule – Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?	59
Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?	83

L. Oberhaus, J. von Hasselbach, A. Glatz, D. Oesterreich, Eva Schulze:

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbände Baden-Württembergs	85
Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning. Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg	111

Barbara Roth, Kurt Sokolowski:

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden 113

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly? Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic 144

Philipp Ahner:

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II 147

Choosing Music in Secondary Education 174

Winfried Sakai:

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund 177

Music Preferences of Primary school children in urban context. Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion 202

Shengying Luo:

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule. Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover 205

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education. A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover) 209

Methodologisches Forum

Stefan Hörmann:

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik 211

Under discussion: Systematic Music Pedagogy 223

Anne Niessen, Ulrike Kranefeld, Andreas Lehmann-Wermser:

Bericht über die Sitzung des „Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM) 225

Report on the meeting of the Study Group “Qualitative Research in Music Education“ (QFM) 229

Christine Moritz:

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse – die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung 231

Transcription of video data over a timeline: the ‘Feldpartitur’ in Music Educational Research 259

Freie Beiträge

Julia Wieneke:

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit 261

Learning Music Through Composing. A Qualitative Study of Art Projects in Schools 292

Anja Bossen:

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training 295

“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups 314

BARBARA ROTH, KURT SOKOLOWSKI

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust?

Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden

1 Einleitung

Jeder Mensch, der ein Musikinstrument erlernt (hat), weiß, dass die Motivation zum regelmäßigen Üben Schwankungen unterliegt. Einerseits gibt es Tage, an denen man sich auf das Üben freut, sehr viel Spaß daran hat und im Idealfall Flow-Erleben eintritt; andererseits gibt es aber auch Tage, an denen man überhaupt keine Lust zum Üben hat, es als unangenehm und mühsam empfindet und sich dazu überwinden muss. Hat jemand Lust zum Üben, so befindet er sich in einer sog. „motivationalen Steuerungslage“ (SOKOLOWSKI 1993), die von einer „aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (RHEINBERG 2002b: 18) geprägt ist. Ein „positiver Zielzustand“ kann beispielsweise das Beherrschen der Lieblingskomposition sein oder einfach ein gutes Gefühl, das sich beim Üben einstellt. Hier kommt ein appetitives Motivationssystem zum Tragen; wird hingegen ausschließlich geübt, um beispielsweise den Tadel des Instrumentallehrers zu vermeiden, so ist ein aversives Motivationssystem aktiv. Der Zielzustand besteht in diesem Fall in der „Vermeidung oder Abwehr unerwünschter Ereignisse“ (RHEINBERG 2006: 331).

Immer dann, wenn Unlust zu einer Tätigkeit vorherrscht und innere Widerstände überwunden werden müssen, um ein Ziel zu erreichen, kommen Willensprozesse in Gang: Es liegt eine „volitionale Steuerungslage“ vor (SOKOLOWSKI 1993).

[Volition ist der] „Sammelbegriff für metakognitive oder selbstregulatorische Funktionen, die die Verwirklichung von Absichten in Konfliktsituationen unterstützen, in denen starke Gewohnheiten, emotionale Versuchungen oder konkurrierende Motivationstendenzen unterdrückt werden müssen oder in denen perzeptuelle, kognitive und motorische Prozesse auf neue Weise im Sinne eines übergeordneten Ziels koordiniert werden müssen“ (GOSCHKE 2002: 325).

Volition hilft dabei, Intentionen trotz fehlender oder nicht ausreichender Motivation, umzusetzen. Damit dies gelingt, werden volitionale Strategien wie Motivations-, Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle eingesetzt¹: Durch die Motivationskontrolle werden die mit einem Ziel verbundenen positiven Anreize gezielt beachtet und aufgewertet, Anreize von konkurrierenden Zielen werden abgewertet; mittels der Aufmerksamkeitskontrolle werden nur absichtsförderliche Informationen zugelassen, absichtshemmende ausgeblendet; durch die Emotionskontrolle werden beispielsweise mittels Antizipationen „realisationsfördernde Gefühle“ (KUHL 1983: 305) angeregt und beeinträchtigende Gefühle unterbunden, um eine handlungsförderliche Emotionslage herzustellen.

Motivationale und volitionale Steuerungslage unterscheiden sich in erster Linie im phänomenalen Erleben. Motivational gesteuerte Handlungen scheinen wie von selbst zu gehen und kommen, auch bei objektiv schwierigen Handlungen, ohne aufwendige Kontrollprozesse aus. Verhaltensenergetisierung und Aufmerksamkeitslenkung finden unwillkürlich statt². Diese Steuerungslage ist durch Spaß an der Tätigkeit, Verlust des Zeiterlebens und niedriges Anstrengungserleben gekennzeichnet. Wenn sich dabei Schwierigkeiten ergeben oder äußere Hindernisse in den Weg stellen, kommt es zur unwillkürlichen Anstrengungssteigerung und automatischen Problemlösungsprozessen, um diese zu überwinden. Im Gegensatz dazu sind Handlungen, zu deren Ausführung volitionale Vorgänge nötig sind, gekennzeichnet durch intensives Anstrengungserleben, durch mangelnden Spaß bei der Ausführung und verlangsamte Zeitwahrnehmung („die Zeit kriecht“). Damit willentlich gesteuerte Handlungen trotzdem effizient ausgeübt werden können, muss eine angemessene Motivation bewusst geschaffen und simuliert werden. Dies betrifft die Verhaltensenergetisierung genauso wie die oben erwähnten willkürlichen Kontrollvorgänge wie Emotions- und Kognitionskontrolle sowie die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit.

¹ Siehe KUHL (1983).

² Siehe SOKOLOWSKI (1993: 120ff.).

2 Stand der Forschung

In der musikpädagogischen, instrumentalpädagogischen und musikpsychologischen Literatur wird auf die Bedeutung von Motivation und Volition für den Instrumentalunterricht und das Üben zwar hingewiesen und ein entsprechender Forschungsbedarf konstatiert³. Empirische Studien, in denen das Üben eines Musikinstrumentes mit Konzepten und Methoden der aktuellen Motivations- und Volitionspsychologie untersucht wird, sind jedoch rar. In den Blick genommen wurde bisher v.a. die Bedeutung der Motivation im Hinblick auf Übungsmethoden⁴, das Konzept der „deliberate practice“, in dem die Planung des Übungsprozesses von dem Instrumentalschüler selbst in die Hand genommen wird und das deshalb als besonders motivationsfördernd gilt⁵, der Einfluss des Leistungsmotivs⁶ sowie die Abbruchgründe von Instrumentalunterricht, also der Frage danach, warum (plötzlich) keine Motivation (mehr) besteht, das Instrument weiter zu erlernen⁷.

Unsere Studie widmet sich besonders der Aufklärung über die Bedeutung der Volition für musikalische Übungsprozesse. Die Forschung hat diesem Aspekt des Übens bisher wenig Beachtung geschenkt. Eine Ausnahme stellt HARNISCHMACHER (1993a, b, c; 1997a, b) dar. Seinen Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass das Üben eines Musikinstrumentes zum individuellen Alltagshandeln gehört und ein täglich stattfindender Prozess ist⁸, bei dem volitionale und motivationale Prozesse berücksichtigt werden müssen (HARNISCHMACHER 1993a: 49).

Etwas häufiger beachtet wird das Konzept des Flow-Erlebens⁹. Flow-Erleben ist eine besondere Form der motivationalen Steuerungslage, dessen Kennzeichen das völlige Aufgehen in der Tätigkeit, ein fließender und glatter Handlungsablauf und der Verlust des Zeitgefühls sind. Musiker aller Altersklassen berichten von Flow-Erlebnissen bei musikalischen Tätigkeiten und in Gesprächen werden immer wieder Merkmale genannt, die eindeutig dem Flow-Zustand zuzuordnen sind. Im Hinblick auf das Musizieren kristallisiert sich zum einen heraus, dass Flow-Erleben eine positive Begleiterscheinung

³ Siehe GELLRICH (1997a); GEMBRIS (1998).

⁴ Siehe KOPIEZ (1990); RIBKE (1993); HALLAM (1997a; b); MANTEL (2001).

⁵ Siehe GELLRICH (1997b); ERICSSON, KRAMPE, TESCH-RÖMER (1993).

⁶ Siehe DE LA MOTTE-HABER (1996).

⁷ Siehe SCHEUER (1988); SWITTLICK, BULLERJAHN (1999: 176).

⁸ Siehe HARNISCHMACHER (1997a: 71).

⁹ Siehe CSIKSZENTMIHALYI, SCHIEFELE (1993); CSIKSZENTMIHALYI (2000).

der Tätigkeit ist, zum anderen stellt es aber auch einen wichtigen Anreiz dar¹⁰. Auch BURZIK (2002; 2006) berücksichtigt das Flow-Konzept in seinen Arbeiten, in denen er eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode vorstellt, die Instrumentalisten dabei helfen soll, möglichst häufig beim Üben in Flow-Zustände zu gelangen.

Untersuchungen, in denen die Auswirkungen motivationaler und volitionaler Steuerungslagen während des Übens eines Musikinstrumentes genauer erfasst wurden, liegen unseres Wissens noch nicht vor, genau so wenig wie deren Einflüsse auf das Übungsergebnis.

3 Eigene Studie

3.1 Forschungsanliegen

Mit der Studie sollte untersucht werden, ob die in der psychologischen Forschung beschriebenen Unterschiede zwischen motivationaler und volitionaler Steuerungslage - also beim Üben unter Lust und unter Unlust – auch beim Üben eines Musikinstrumentes zum Tragen kommen. Dabei ging es zunächst um die Frage, worin genau sich der Ausgangszustand beim Üben unter Lust von demjenigen unter Unlust unterscheidet. Dann sollte erfasst werden, welche Auswirkungen dies auf das Üben hat. Berücksichtigt wurden dabei die Schwierigkeit der Stücke, die Erwartungen an Konzentration, Ablenkbarkeit und das Gelingen des Übens. Erhoben wurden auch der Erfolg des Übens und die Häufigkeit und Dauer des Flow-Erlebens.

Folgende Hypothesen wurden für die Untersuchung formuliert:

- H₁ Bei Lust sind die Einschätzungen und Erwartungen der situativen Faktoren in Bezug auf das Üben sowie die Emotionslage vor dem Üben deutlich besser als bei Unlust.
- H₂ Bei Lust gelingt das Üben besser als bei Unlust und entsprechend sind die Bewertungen der situativen Faktoren des Übens sowie die Emotionslage nach dem Üben bei Lust deutlich besser als bei Unlust.
- H₃ Durch den Einsatz der volitionalen Strategien Motivations-, Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle kann das Üben trotz Unlust gelingen.
- H₄ Beim Üben unter Lust kommt es zu deutlich mehr Flow-Erleben als beim Üben unter Unlust.

¹⁰ Siehe SIEBERT, VESTER (1990: 135f.); RHEINBERG (2006: 348ff.).

Weiterhin sollte überprüft werden, ob und wie sich die Einschätzungen des Gelingens, der Ablenkung, des Befindens und der Müdigkeit unter Lust bzw. Unlust im prae-post-Vergleich verändern.

3.2 Stichprobe

Mit der Studie wurde die Bedeutung von Motivation und Volition bei 15- bis 16jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden untersucht.

Die Wahl der Probandengruppe „Schüler“ (in diesem Alter) erfolgte vor dem Hintergrund der Überlegung, dass Jugendliche mit der Pubertät mehr und mehr Selbstverantwortung für ihre musikalische Entwicklung übernehmen, das Üben zunehmend selbstbestimmt stattfindet und immer weniger durch die Steuerung der Eltern external gelenkt wird. Instrumentalschüler, die keinen Gefallen mehr an ihrem Instrument finden, brechen den Instrumentalunterricht spätestens in der Pubertät ab¹¹. Die Gruppe der Schulmusikstudierenden wurde gewählt, weil hier die vollzogene Wahl des Musikstudiums (mit dem vorhersehbaren hohen Übungsaufwand) eine klare Ausprägung von Motivation und volitionalen Kompetenzen nahelegte. Bei beiden Gruppen wird davon ausgegangen, dass das Üben zielgerichtet und konzentriert stattfindet und dass die damit verbundenen Prozesse bei Lust wie bei Unlust differenziert reflektiert werden.

3.3 Forschungsmethode

3.3.1 Ablauf der empirischen Untersuchung

Für die Instrumentalschüler und Musikstudierenden gliederte sich die Studie in drei Teile. Den ersten Teil bildete ein Treffen, das als Einzelsitzung oder in Kleingruppen stattfand. Bei diesem erhielten die Probanden Informationen über die Studie, es waren Fragebögen zur Person und zum Übungsverhalten auszufüllen und das Übungstagebuch wurde erläutert und ausgehändigt. Den zweiten Teil bildete das Ausfüllen des Übungstagebuches in Eigenregie. Der dritte Teil bestand in einem Abschlussgespräch, bei dem auch noch einmal ausführlich auf Fragen der Teilnehmer eingegangen wurde.

Um den Zwischenstand zu erfragen, wurden die Pbn während der Durchführung der Tagebuchstudie in der Regel zwei Mal per Telefon oder E-Mail kon-

¹¹ Siehe u.a. GEMBRIS (1998); SWITLICK, BULLERJAHN (1999).

taktiert. Weiterhin gab es eine wöchentlich stattfindende Sprechstunde zum Übungstagebuch.

3.3.2 Das Übungstagebuch als Haupterhebungsinstrument

Das Übungstagebuch wurde eigens für diese Studie entwickelt und ist für einen Zeitraum von 14 Übungstagen angelegt. Es handelt sich um ein halbstandardisiertes Erhebungsinstrument mit überwiegend respondent und einigen operant zu beantwortenden Fragen. Auf den ersten beiden Seiten des Übungstagebuches finden sich ausführliche Informationen zu den Inhalten und zum Ausfüllen sowie die Kontaktdaten für Rückfragen. Diesen beiden Seiten angeschlossen sind Probeseiten mit sämtlichen Items eines Übungstages, um vor dem tatsächlichen Beginn einen Probedurchlauf zu ermöglichen, damit im Vorfeld etwaige Fragen geklärt werden können. Um die Anonymität zu gewährleisten, enthält das Übungstagebuch lediglich die Code-Nummer des Pb.

Die Itemkonstruktion für das Übungstagebuch erfolgte theoriegeleitet auf Grundlage der motivations- und volitionspsychologischen Theorien, die für das Üben eines Musikinstrumentes von Bedeutung sind, und unter der Beachtung spezifischer Merkmale des instrumentalen Übens¹². Es wurde mittels einer Pilotstudie getestet und für die Hauptstudie überarbeitet.

Ein großer Teil der Items wurde so formuliert, dass ein Vergleich von Motivation, Volition, Emotionen, Erwartungen und Einschätzungen *vor dem Üben* mit den entsprechenden Einschätzungen und Bewertungen *nach dem Üben* möglich ist.

Vor dem Üben werden die Instrumentalstücke, deren Schwierigkeitsgrade, die Beschäftigungsdauer mit ihnen, Schwerpunkte beim Üben, Einschätzung der subjektiven Schwierigkeit des aktuell anstehenden Übens und der Lust bzw. Unlust (d.h. motivationaler oder volitionaler Lage) erhoben. Es wird davon ausgegangen, dass die Motivation zum Üben auch von den Gelingenserwartungen, der allgemeinen Ausgangslage (z.B. den Übungsbedingungen) und der emotionalen Ausgangslage sowie der Müdigkeit beeinflusst wird.

Nach dem Üben werden Anzahl und Gründe für Unterbrechungen, Flow-Erleben (Details in 3.3.4.3) erhoben, falls Unlust vorherrschte die Gründe für die Überwindung zum Üben trotz Unlust und der Einsatz volitionaler Strategien. Weiterhin erfasst werden Wechsel zwischen motivationaler und volitionaler Steuerungslage, die Bewertung des Gelingens, die Emotionslage, Erschöpfung und Müdigkeit sowie die Angemessenheit der Anforderungen.

¹² Siehe MANTEL (2001); MAHLERT (2006).

Schließlich werden noch Gewohnheits- und Ritualhandlungen vor und während des Übens sowie besondere Vorkommnisse und der Einfluss des Übungstagebuches selbst erhoben.

Ganz am Ende des Übungstagebuches befinden sich noch abschließende Fragen zu den Daten der zurückliegenden und kommenden Vorspiele, Konzerte und Prüfungen, zum Gefallen bzw. Nicht-Gefallen der Stücke sowie Raum für Besonderheiten und Notizen.

Mit Ausnahme der Flow-Kurz-Skala, der eine sieben-stufige Likert-Skalierung von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ zugrunde liegt, sind alle anderen respondenten Items auf fünfstufigen Likert-Skalen von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ zu beantworten.

3.3.3 Durchführung der Erhebung

Die Hauptstudie wurde von Beginn des SS 2008 bis Ende des SS 2009 durchgeführt. Die Schulmusikstudierenden wurden im Fachbereich 4 Musik & Kunst an der Universität Siegen, die Schüler an Gymnasien und Gesamtschulen in und um Siegen rekrutiert. Das Übungstagebuch wurde insgesamt 88 Pbn, 44 Instrumentalschülern im Alter von 15 bis 16 Jahren und 44 Schulmusikstudierenden, ausgehändigt. 39 Instrumentalschüler und 37 Musikstudierende gaben das Übungstagebuch zurück, das entspricht einer Rücklaufquote von 86%. Jeweils zwei Tagebücher der Instrumentalschüler und zwei der Musikstudierenden wurden ausgeschlossen, da weniger als fünf Übungstage ausgefüllt waren. In die Analysen gehen folglich 72 Tagebücher (82%) ein. Die Dauer der Tagebuchbenutzung war davon abhängig, wie oft die Pbn pro Woche übten, und lag zwischen zwei Wochen bis zu vier Monaten. Die zeitliche Dauer des Ausfüllens für einen Übungstag betrug maximal 10 Minuten.

3.3.4 Darstellung der mittels Faktorenanalyse gebildeten Skalen sowie der einzelnen Items

3.3.4.1 Darstellung der mittels Faktorenanalyse gebildeten Skalen

Die in der Hauptstudie gewonnenen Daten aus 72 Übungstagebüchern mit insgesamt 1009 Übungstagen wurden mittels Faktorenanalyse untersucht (Hauptkomponentenanalyse). Aus den Ergebnissen lassen sich gut interpretierbare Skalen ableiten. Die für den vorliegenden Beitrag relevanten Skalen mit den jeweiligen zugehörigen Items werden im Folgenden vorgestellt.

Um zu untersuchen, ob es Unterschiede beim Üben mit Lust im Vergleich zum Üben mit Unlust gibt und worin diese Unterschiede bestehen, sind für die Analyse *vor dem Üben* drei Skalen relevant (Tabelle 1).

Skala mit zugehörigen Items	Anz. Items	Cronb. Alpha
Skala Konzentrationserwartung Heute werde ich mich gut auf das Üben konzentrieren können. Heute richte ich meine Wahrnehmung auf für das Üben wichtige Dinge.	2	.70
Skala Gelingenserwartung Heute wird mich das Üben weiterbringen. Heute wird das Üben gut klappen.	2	.65
Skala emotionale Ausgangslage Heute bin ich in einer ruhigen und ausgeglichenen Stimmung für das Üben. Ich fühle mich im Augenblick...	2	.63

Tabelle 1: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Subskalen des Übungstagebuches *vor dem Üben* mit den zugehörigen Items

Für die Analyse *nach dem Üben* sind vier Skalen relevant (Tabelle 2).

Skala mit zugehörigen Items	Anz. Items	Cronb. Alpha
Skala Konzentration trotz Unlust Heute ist es mir gelungen, meine Konzentration auf das Üben zu lenken. Heute habe ich meine Wahrnehmung auf für das Üben wichtige Dinge gelenkt.	2	.83
Skala Gelingensbewertung Heute hat mich das Üben weiter gebracht. Heute hat das Üben gut geklappt.	2	.72
Skala emotionale Übenseffekte Heute fühle ich mich nach dem Üben besser als vorher. Ich habe durch das Üben neue Energie getankt. Ich bin durch das Üben in gehobener Stimmung.	3	.77
Skala Erschöpfung Verglichen mit anderen Tätigkeiten, die ich sonst ausübe, war das Üben heute anstrengend. Ich fühle mich durch das Üben körperlich erschöpft. Ich fühle mich durch das Üben geistig erschöpft.	3	.82

Tabelle 2: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Skalen des Übungstagebuches *nach dem Üben* mit den zugehörigen Items

3.3.4.2 Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Items

Neben den Skalen sind für die Analysen auch einige einzelne Items wichtig. Diese sind für *vor dem Üben* (Tabelle 3) und *nach dem Üben* (Tabelle 4) getrennt dargestellt.

Die Gesamtschwierigkeit, gebildet aus den einzelnen Schwierigkeits-einschätzungen der Stücke, sowie das Item „Heute muss ich mich zum Üben überwinden“ wurden ausschließlich *vor dem Üben* erhoben und konnten daher zu keiner Skala hinzugefügt werden. Ebenfalls zu keiner Skala hinzugefügt werden konnte „Heute werde ich mich nach dem Üben besser fühlen als jetzt“, da es sich bei den beiden anderen Items der „Skala emotionale Ausgangslage“ um Bewertungen des Ist-Zustandes handelt, dieses Item aber eine Erwartung erfasst. Weiterhin einzeln berücksichtigt werden die drei Items „Heute fühle

ich mich durch die vielen anderen Dinge, die ich sonst noch erledigen muss, abgelenkt“, „Ich fühle mich im Augenblick“ und „Ich fühle mich müde“, da sie wie die Skalen zum Vergleich zwischen dem Üben bei Lust mit dem Üben bei Unlust relevant sowie für einen prae-post-Vergleich wichtig sind.

Item	Item-Kurzbez. Text
Gesamtschwierigkeit	Gesamtschwierigkeit
Heute fühle ich mich durch die vielen anderen Dinge, die ich sonst noch erledigen muss, abgelenkt.	Ablenkung (prae)
Heute werde ich mich nach dem Üben besser fühlen als jetzt.	Stimmungsverbesserung (prae)
Heute muss ich mich zum Üben überwinden.	Überwindung (prae)
Ich fühle mich im Augenblick...	Befinden (prae)
Ich fühle mich müde.	Müdigkeit (prae)

Tabelle 3: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten einzelnen Items des Übungstagebuches *vor dem Üben* mit Item-Kurzbezeichnungen

Aus den Angaben im Übungstagebuch, die *nach dem Üben* auszufüllen waren, konnte die „Gesamtübezeit“ berechnet werden, da der Übungsbeginn vor dem Üben wie das Übungsende nach dem Üben und Pausen und Unterbrechungen in Minuten erfasst wurden. Die drei folgenden Items waren ausschließlich bei Unlust auszufüllen und konnten aufgrund der verschiedenen Inhalte nicht zu einer Skala zusammengefasst werden:

- „Heute habe ich es geschafft, die Unlust zu Üben willentlich zu überwinden.“
- „Heute konnte ich mich zum Üben kaum motivieren.“
- „Heute habe ich es geschafft, beim Üben ruhig und ausgeglichen zu werden.“

Alle anderen hier angeführten Items für *nach dem Üben* waren immer auszufüllen. Nach dem Üben zu beantworten waren auch die Items „Heute habe ich mein Übungspensum für heute geschafft“ und „Für mich sind die jetzigen Anforderungen angemessen“. Diese beiden Items werden als Ergänzung zu der Einschätzung der „Gesamtschwierigkeit“ vor dem Üben herangezogen, um beurteilen zu können, ob die Übungsanforderungen adäquat sind. Mit den nachfolgenden drei Items werden die Abgelenktheit beim Übungsprozess aus

der Retrospektive beurteilt bzw. das aktuelle Befinden und die Müdigkeit erfasst:

- „Heute habe ich während des Übens häufig an Dinge gedacht, die ich sonst noch erledigen muss.“
- „Ich fühle mich im Augenblick...“
- „Ich fühle mich müde.“

Sie werden als Pendant zu den drei Items vor dem Üben für einen prae-post-Vergleich herangezogen.

Item	Item-Kurzbez. Text
Gesamtübezeit (Pausen abgezogen)	Gesamtübezeit
Heute habe ich es geschafft, die Unlust zu Üben willentlich zu überwinden.	Unlust überwinden (post)
Heute konnte ich mich zum Üben kaum motivieren.	kaum motivieren (post)
Heute habe ich es geschafft, beim Üben ruhig und ausgeglichen zu werden.	ruhig werden (post)
Heute habe ich während des Übens häufig an Dinge gedacht, die ich sonst noch erledigen muss.	Ablenkung (post)
Heute habe ich mein Übungspensum für heute geschafft.	Übungspensum geschafft (post)
Ich fühle mich im Augenblick...	Befinden (post)
Ich fühle mich müde.	Müdigkeit (post)
Für mich sind die jetzigen Anforderungen angemessen.	Anforderungen angemessen (post)

Tabelle 4: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten einzelnen Items des Übungstagebuches *nach dem Üben* mit Item-Kurzbezeichnungen

3.3.4.3 Darstellung der zur Erfassung des Flow-Erlebens relevanten Items und Skalen

Ein weiterer Aspekt von besonderem Interesse ist das Flow-Erleben. Die Erfassung des Flow-Erlebens erfolgt über drei Wege: Zum ersten sollten die Pbn die Zeit des „Selbstvergessen-Seins“ in Minuten schätzen, so dass die prozentuale Flow-Dauer in Bezug auf die Gesamtübezeit berechnet werden konnte (bezeichnet mit „Flow Prozent in Übezeit“); zum zweiten wurden sie gebeten, die Phasen des „Selbstvergessens-Seins“ an einem Zeitstrahl abzutragen, aus dem dann die Häufigkeit des Flow-Erlebens („Anzahl Flow“) und die prozentuale Flow-Dauer nach den Angaben des Zeitstrahls („Flow Prozent Zeitstrahl“) hervorgeht (Tabelle 5, Abb. 1).

Item
Anzahl Flow
Flow Prozent in Übezeit
Flow Prozent Zeitstrahl

Tabelle 5: Darstellung der zur Erfassung des Flow-Erlebens relevanten Items

Zum dritten enthält das Übungstagebuch die Flow-Kurz-Skala (FKS) von RHEINBERG, VOLLMEYER (2003), die sich in die Subskalen FKS-Subskala I „glatter Verlauf“, FKS-Subskala II „Absorbiertheit“ und FKS-Furcht unterteilen lässt. Die zu den Subskalen gehörenden Items, die ebenfalls immer nach dem Üben auszufüllen waren, sind in Tabelle 6 dargestellt.

Skala und Itemnr. im Original	Wortlaut der Items
FKS-Subsk. I „glatter Verlauf“	2 Das Üben lief flüssig und glatt.
	4 Ich hatte keine Mühe, mich zu konzentrieren.
	5 Mein Kopf war völlig klar.
	7 Die richtigen Gedanken/Beweg. kamen wie von selbst.
	8 Ich wusste bei jedem Schritt, was ich zu tun hatte.
	9 Ich hatte das Gefühl, den Ablauf unter Kontrolle zu haben.

FKS-Subsk. II „Absorbiertheit“	<p>1 Ich fühlte mich optimal beansprucht.</p> <p>3 Ich habe nicht gemerkt, wie die Zeit verging.</p> <p>6 Ich war ganz in das Üben vertieft.</p> <p>10 Ich war völlig selbstvergessen.</p>
FKS-Furcht	<p>11 Für mich stand etwas Wichtiges auf dem Spiel.</p> <p>12 Ich durfte keine Fehler machen.</p> <p>13 Ich habe mir Sorgen um einen Misserfolg gemacht.</p>

Tabelle 6: Überblick über die Items der jeweiligen Subskalen der Flow-Kurz-Skala (FKS) von RHEINBERG, VOLLMEYER (2003)

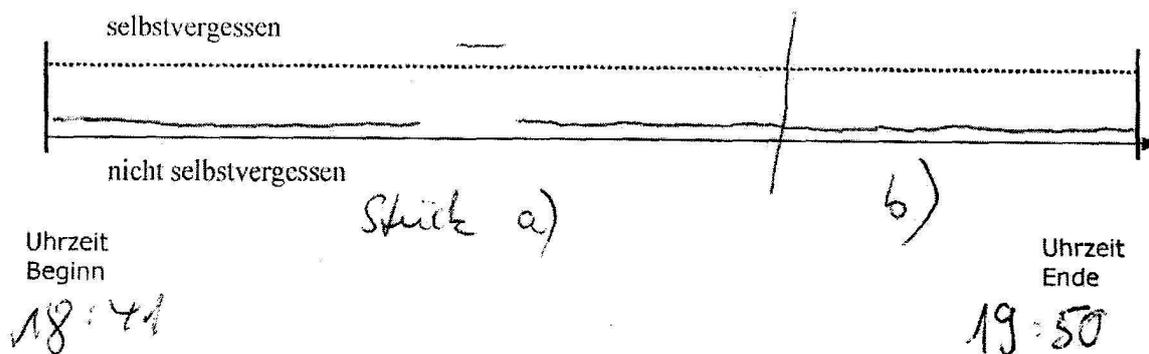


Abbildung 1: Beispiel für den Zeitstrahl, an dem Flow-Erleben abzutragen war; aus dem Übungstagebuch einer Studentin

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Lust und Unlust für die Skalen und Items *vor dem Üben* und dann für die Skalen und Items *nach dem Üben* vorgestellt; zu letzteren gehören auch die Daten zum Flow-Erleben. Diesen angeschlossen wird ein prae-post-Vergleich mit einigen ausgewählten Skalen und Items bei Lust und dann bei Unlust.

3.4.1 Aufbereitung der Daten

Da die Lust zum Üben nicht an allen Tagen gleich groß ist und es Tage gibt, an denen trotz Unlust geübt wird, wurden von den 14 Übungstagen pro Proband jeweils der Tag ausgewählt, an dem vor dem Üben individuell betrachtet die größte Lust zum Üben vorherrschte, sowie ein Tag an dem die niedrigste Lust, d.h. Unlust dominierte. Als Auswahlkriterium wurden die aus dem Übungstagebuch vor dem Üben zu beantwortenden Items „Heute habe ich Lust zum Üben“ und „Heute bin ich zum Üben unmotiviert“ gewählt. Die Beantwortung beider Items erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“. Gab es mehrere Übungstage, an denen die Werte der o.g. Items identisch waren, so wurden aus diesen jeweils ein Lust- und ein Unlust-Tag ausgelost.

In die Analyse beider Übungsbedingungen gehen die Daten von 72 Probanden ein, die sich jeweils aus 37 Instrumentalschülern und 35 Musikstudierenden zusammensetzen. Eine Differenzierung zwischen den beiden Probandengruppen ist für diese Fragestellung nicht geboten.

3.4.2 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse zwischen Lust und Unlust vor dem Üben

Zwischen den beiden Ausgangslagen Lust und Unlust zum Üben zeigen sich höchst signifikante Mittelwertsunterschiede ($p \leq .001$) bei beiden Items (Tabelle 7, Abb. 2).

Item	Lust				Unlust				<i>t</i> (71)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	
Heute habe ich Lust zum Üben (6a).	4.78	0.51	3	5	2.04	0.85	1	4	25.69***
Heute bin ich zum Üben unmotiviert (6c).	1.11	0.36	1	3	3.61	1.21	1	5	17.53***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, (2-seitig); 1=trifft nicht zu, 3=teils-teils, 5=trifft zu

Tabelle 7: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der beiden Items zur Dateistrukturierung für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich.

Unter der Übungsbedingung „Lust zum Üben“ liegt der Mittelwert bei dem Item „Heute habe ich Lust zum Üben“ nahezu am Maximum, d.h. es besteht tatsächlich große Lust zum Üben; gleichzeitig liegt der Wert bei dem Item „Heute bin ich zum Üben unmotiviert“ nahezu am Minimum, die Motivation zum Üben ist folglich sehr groß. Wie aus den Angaben zur Spannweite deutlich wird, herrscht bei keinem der Pbn Unlust vor und keiner der Pbn ist unmotiviert.

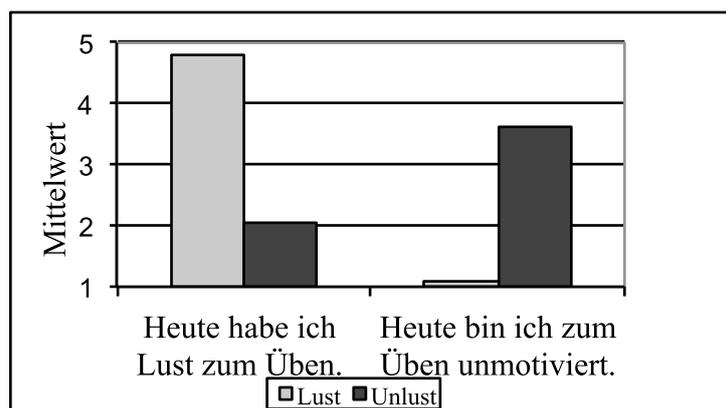


Abbildung 2: Selbsteinschätzung der Motivation (1 = trifft nicht zu, 5 = trifft zu) vor dem Üben unter den Übungsbedingungen Lust bzw. Unlust

Unter der Übungsbedingung „Unlust zum Üben“ liegt der Mittelwert bei „Heute habe ich Lust zum Üben“ nah am Minimum und bei „Heute bin ich zum Üben unmotiviert“ geht er in Richtung Maximum: Hier herrscht tatsächlich Unlust vor dem Üben vor und die Motivation zum Üben ist gering.

Bei den Angaben zur Spannweite fällt auf, dass die Streuung unter der Übungsbedingung „Unlust“ bei beiden Items deutlich größer ist als unter Lust.

Dies erklärt sich daraus, dass es Pbn gibt, die im Sinne des alltäglichen Sprachgebrauchs nie tatsächlich Unlust zum Üben haben, sondern bei denen lediglich von mehr oder weniger Lust gesprochen werden kann¹³.

Betrachtet man die Ausgangslage vor dem Üben, fällt auf, dass es auch bei allen anderen durch die Skalen wie die Items erhobenen Dimensionen Mittelwertsunterschiede ($p \leq .001$) zwischen dem Üben bei Lust im Vergleich mit dem Üben bei Unlust gibt (Tab. 8).

Zunächst wird die Einschätzung der „Gesamtschwierigkeit“ in den Blick genommen. Ihr Mittelwert liegt - wenn Lust zum Üben vorherrscht - über dem Mittelwert der Übungssituation bei Unlust ($p \leq .001$), d.h. die Schwierigkeit wird bei Unlust niedriger als bei Lust zum Üben eingeschätzt. Insgesamt betrachtet liegt der von den Probanden eingeschätzte Schwierigkeitsgrad bei Lust wie bei Unlust im mittelschweren Bereich.

Die Werte der Skalen „Konzentrations-“ wie „Gelingenserwartung“ sind bei Lust zum Üben deutlich höher als bei Unlust ($p \leq .001$). Die Probanden gehen bei Lust davon aus, dass sie sich gut konzentrieren können und dass das Üben gut klappen wird und weiterführend ist. Die niedrigeren Werte für die beiden Skalen bei Unlust liegen noch im mittleren Bereich. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch für die „Skala emotionale Ausgangslage“. Sie ist, wird mit Lust geübt, erheblich günstiger als wenn Unlust vor dem Üben vorherrscht ($p \leq .001$). Die Pbn sind bei Lust in einer für das Üben ausgeglicheneren und ruhigeren Stimmung als bei Unlust. Wie die Ergebnisse des einzelnen Items zum „Befinden (prae)“ zeigen, welches ergänzend zu der Skala auch noch einmal einzeln betrachtet wird, liegt der Wert für das „Befinden (prae)“ bei Unlust, das immerhin noch mittelmäßig ist, deutlich unter dem Wert für das Befinden bei Lust ($p \leq .001$). Zwar liegt auch der Mittelwert für die „Stimmungsverbesserung (prae)“ bei Lust über dem Wert von Unlust ($p \leq .001$), auch hier ist jedoch zu bemerken, dass der Wert bei Unlust insgesamt noch im mittleren Bereich liegt. Die „Ablenkung (prae)“ ist bei Lust deutlich niedriger als bei Unlust ($p \leq .001$), jedoch fällt auch hier auf, dass der Wert bei Unlust

¹³ Dies deckt sich zum einen mit den Gesamtangaben im Übungstagebuch, bei insgesamt 1009 erhobenen Übungstagen gab es Pbn, die tatsächlich nie mit Unlust übten; zum anderen auch mit den Aussagen aus den Abschlussgesprächen und 28 Interviews, die mit Instrumentalschülern und Musikstudierenden ergänzend durchgeführt wurden, bei denen ebenfalls einige Pbn aussagten, dass sie nie Unlust hatten. Betrachtet man die Befunde von „Heute habe ich Lust zum Üben“ so liegen 602 (59,6%) Übungstage vor, bei denen Lust zum Üben bestand, bei 281 Übungstagen (27,8%) liegt der Wert bei „teils-teils“ und an 119 Übungstagen herrschte Unlust (11,8%).

mit „teils-teils“ noch im mittleren Bereich liegt und auch unter Unlust nicht von starker Ablenkung gesprochen werden kann.

Skalen/Items	Lust			Unlust			df	t
	N	M	SD	N	M	SD		
Gesamtschwierigkeit	71	3.23	0.67	71	2.69	0.76	70	5.71***
Skala Konzentrationserwart.	72	8.39	1.18	72	6.11	1.55	71	10.13***
Skala Gelingenserwartung	72	8.17	1.34	72	6.28	1.55	71	8.39***
Skala emotion. Ausgangslage	71	7.94	1.09	71	5.31	1.61	70	13.31***
Ablenkung (prae)	72	1.93	0.99	72	3.08	1.35	71	-6.41***
Stimmungsverbesser. (prae)	72	3.89	1.11	72	3.26	1.11	71	1.24***
Überwindung (prae)	72	1.28	0.54	72	3.75	1.31	71	-15.88***
Befinden (prae)	72	3.92	0.63	72	2.75	0.87	71	11.02***
Müdigkeit (prae)	72	2.19	1.25	72	3.53	1.32	71	-6.67***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, $t = p \leq .10$, (2-seitig).

1=trifft nicht zu, 3=teils-teils, 5=trifft zu; bei Item 7: 1=sehr schlecht, 3=teils-teils, 5=sehr gut

Tabelle 8: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der Skalen und Items *vor dem Üben* für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich

Ein prägnanter Indikator für die Unterscheidung zwischen Lust und Unlust sind die Ergebnisse des Items zur „Überwindung (prae)“. Während der Wert bei Lust vor dem Üben nahezu am Minimum liegt, d.h. keine Überwindung zum Üben stattfindet, zeigt der Mittelwert bei Unlust an, dass sich die Pbn zum Üben überwinden müssen ($p \leq .001$). Schließlich ist festzuhalten, dass die Pbn bei Lust vor dem Üben keine „Müdigkeit (prae)“ verspüren, mit Unlust jedoch leichte „Müdigkeit (prae)“ einher geht ($p \leq .001$).

Die Hypothese H_1 , die besagt, dass die Einschätzungen und Erwartungen der situativen Faktoren in Bezug auf das Üben sowie die Emotionslage vor dem Üben deutlich besser sind als bei Unlust, wird von diesen Ergebnissen bestätigt. Wenn Lust vor dem Üben vorherrscht, wird eine hohe Konzentrationsfähigkeit, wenig Ablenkung und gutes Gelingen erwartet; außerdem liegt eine dem Üben förderliche emotionale Ausgangslage vor. Wenn vor dem Üben

Unlust vorherrscht, ist die Ausgangslage in allen o.g. Bereichen eindeutig schlechter (die Mittelwerte liegen bis zu 2,5 Punkte unter denen der lustvollen Übungssituation), die Einschätzungen bewegen sich insgesamt jedoch auch bei Unlust immer noch im mittleren Bereich. Der niedrigere Wert der Gesamtschwierigkeit der Stücke bei Unlust könnte daraus zu erklären sein, dass bei Unlust entweder nur leichtere Stücke geübt werden, um die Stimmung nicht noch durch zusätzliche Schwierigkeiten weiter zu verschlechtern, oder auch eine hedonistische Verzerrung zum Tragen kommt, bei der die tatsächliche Schwierigkeit der Stücke bei Unlust ausgeblendet wird. Die Möglichkeit, dass die Unlust vor dem Üben aus mangelnden Anforderungen resultiert und Langeweile vorherrscht, kann aufgrund der Datenlage ausgeschlossen werden. Die bei den Skalen „Konzentrations-“ und „Gelingenserwartung“ im mittleren Bereich liegenden Werte zeigen, dass die Pbn sowohl Konzentrationseinbußen als auch Misslingen bei Unlust einkalkulieren. In Bezug auf die emotionale Ausgangslage, die bei Unlust auffällig ungünstiger ist als bei Lust, stellt sich unter Berücksichtigung des Wertes zur „Stimmungsverbesserung (prae)“ die Frage, ob die Stimmung der Pbn tatsächlich aus dem vor ihnen liegenden Übungsprozess resultiert oder ob vom Üben unabhängige Faktoren die emotionale Ausgangslage und die Stimmung beeinflussen und sich diese wiederum auf die Erwartungen hinsichtlich des Übungsverlaufes niederschlagen. Die bei Unlust bereits vor dem Üben empfundene größere Müdigkeit ist ein typischer Indikator für volitionale Steuerungslagen und das mit ihnen einhergehende größere Anstrengungserleben.

3.4.3 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse zwischen Lust und Unlust nach dem Üben

Bei den Skalen und den einzelnen Items nach dem Üben zeigen sich sehr signifikante ($p \leq .01$) oder höchst signifikante Mittelwertsunterschiede ($p \leq .001$) beim Vergleich des Übens unter Lust bzw. Unlust (Tab. 9). Lediglich bei der Einschätzung, ob die „Anforderungen angemessen (post)“ sind, liegt kein Mittelwertsunterschied vor. Nimmt man die „Gesamtübungszeit“ in den Blick, zeigt sich, dass bei Lust im Durchschnitt ca. eine Viertelstunde länger geübt wird als bei Unlust ($p \leq .01$)¹⁴. Die Mittelwerte für die Skalen „Gelingensbewertung“ und „emotionale Übungseffekte“ liegen bei Lust deutlich über den Werten für Unlust ($p \leq .001$). Es zeigt sich, dass das Gelingen des Übens bei

¹⁴ Die Übungszeiten lagen bei Lust zwischen 10,0 bis 217,0 und bei Unlust zwischen 9,0 bis 167,5 Minuten.

Lust positiver bewertet wird und auch die emotionale Lage nach dem Üben bei Lust eindeutig besser ist als bei Unlust. Bestätigt wird das Ergebnis der Skalen auch durch die Werte des Items zum „Befinden (post)“, die zeigen, dass das momentane Befinden bei Lust gut ist, bei Unlust jedoch nur mittelmäßig ($p \leq .001$). Der Wert der „Skala Erschöpfung“ liegt bei Unlust niedriger als bei Lust ($p \leq .001$). Dies überrascht, denn erwartbar wäre, dass aufgrund der volitionalen Prozesse, die beim Üben mit Unlust nötig werden, die Erschöpfung bei Unlust größer ist. Möglicherweise resultiert die größere Erschöpfung bei Lust aus einer höheren Investition von Anstrengung beim Üben. Die „Müdigkeit (post)“ ist unter Unlust erheblich höher als bei Lust ($p \leq .001$).

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen für die „Ablenkung (post)“. Zwar besteht auch hier ein erheblicher Unterschied zwischen der lust- und der unlustvollen Übungssituation ($p \leq .001$), jedoch ist die Abgelenktheit auch bei Unlust insgesamt noch gering. Bei der Bewertung, ob das „Übungspensum geschafft (post)“ wurde, liegt der Mittelwert bei Lust erheblich über dem von Unlust ($p \leq .001$); jedoch ist festzuhalten, dass der Wert bei Unlust immer noch im mittleren Bereich liegt.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Hypothese H_2 . Bei Lust gelingt das Üben besser als bei Unlust und entsprechend sind die Bewertungen der situativen Faktoren des Übens sowie die Emotionslage nach dem Üben deutlich besser als bei Unlust.

Betrachtet man die Daten der „Skala Konzentration trotz Unlust“, so fällt auf, dass dieser Wert insgesamt gesehen noch recht hoch ist. Ebenfalls hoch ist der Wert für das Item „Unlust überwinden (post)“. Die Werte für die beiden anderen nur bei Unlust auszufüllenden Items „kaum motivieren (post)“ und „ruhig werden (post)“ liegen knapp unter dem mittleren bzw. genau im mittleren Bereich. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und dem Wert der „Skala Gelingensbewertung“ kann die Hypothese H_3 ebenfalls als bestätigt gelten:

Trotz Unlust kann nicht von Misslingen des Übens gesprochen werden. Der Einsatz der volitionalen Strategien Aufmerksamkeitskontrolle und Emotionskontrolle gelang den Pbn gut bzw. mittelmäßig – wie die Werte der „Skala Konzentration trotz Unlust“ und der beiden Items „Unlust überwinden (post)“ und „ruhig werden (post)“ zeigen. Lediglich der Wert für die Motivationskontrolle „kaum motivieren (post)“ ist etwas niedriger. Die volitionalen Kompetenzen der hier untersuchten Pbn sind demnach gut entwickelt, so dass sie es schaffen, sich zum Üben zu überwinden, mit dem Ergebnis, dass das Üben trotz Unlust noch gelingt.

Skalen/Items	Lust			Unlust			df	t
	N	M	SD	N	M	SD		
Gesamtübezeit	72	57.58	40.59	72	44.24	30.01	71	3.10**
Skala Konzentration trotz Unl.	/	/	/	57	6.88	1.94	/	/
Skala Gelingensbewert.	72	8.63	1.55	72	6.79	2.02	71	6.59***
Skala emotionale Übungseffekte	69	10.30	2.85	69	7.93	3.18	68	6.10***
Skala Erschöpfung	70	11.69	3.03	70	10.08	3.39	69	4.02***
Unlust überwinden (post)	/	/	/	58	3.72	1.17	/	/
kaum motivieren (post)	/	/	/	56	2.68	1.25	/	/
ruhig werden (post)	/	/	/	57	2.96	1.15	/	/
Ablenkung (post)	72	2.01	0.96	72	2.49	1.26	71	-2.74**
Übungspensum geschafft (post)	70	3.67	1.46	70	3.01	1.55	69	2.94**
Befinden (post)	72	3.96	0.82	72	3.06	0.91	71	7.27***
Müdigkeit (post)	72	2.42	1.29	72	3.21	1.32	71	-4.17***
Anforderungen angemessen (post)	70	3.87	1.10	70	3.57	1.14	69	1.90 ^t

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, $t = p \leq .10$, (2-seitig).

1=trifft nicht zu, 3=teils-teils, 5=trifft zu; bei Item 32: 1=sehr schlecht, 3=teils-teils, 5=sehr gut

Tabelle 9: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der Skalen und Items *nach dem Üben* für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich

3.4.4 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse zum Flow-Erleben zwischen Lust und Unlust

Bei den Ergebnissen zum Flow-Erleben fällt in den Blick, dass die Pbn sowohl bei Lust wie auch bei Unlust Flow-Erleben hatten (Tabelle 10). Die Hypothese H_4 hat sich bestätigt. Vorweg genommen sei schon hier der überraschende Befund, dass die Werte für das Flow-Erleben trotz Unlust insgesamt hoch sind.

An den Daten zeigt sich, dass es keinen Unterschied bei der Anzahl der Flow-Erlebnisse und der prozentualen Flow-Dauer in Minuten „Flow Prozent in Übezeit“ zwischen dem Üben bei Lust bzw. Unlust gibt. Der Wert für die am Zeitstrahl abgetragene Flow-Dauer „Flow Prozent Zeitstrahl“ ist bei Lust dagegen höher als bei Unlust ($p \leq .001$). Deutlich über den Werten von Unlust liegen auch die Werte von Subskala I „glatter Verlauf“ und Subskala II „Absorbiertheit“ bei Lust ($p \leq .001$). Bei der aktuellen Besorgnis „FKS-Furcht“ zeigt sich kein Unterschied zwischen den beiden Übungsbedingungen Lust und Unlust. Erstaunlich ist, dass es keinen signifikanten Unterschied sondern lediglich eine Tendenz zur Signifikanz ($p \leq .10$) bei der „Anzahl Flow“ und dem „Flow Prozent in Übezeit“ gibt. Hier war erwartet worden, dass die Werte beider Maße bei Lust wesentlich höher sind als bei Unlust. Ebenso war für die hier untersuchten Pbn-Gruppen erwartet worden, dass die aktuelle Besorgnis „FKS-Furcht“ bei Unlust deutlich höher ist als bei Lust und sich als treibende Komponente zum Üben erweist.

Items/Skalen	Lust			Unlust			df	t
	N	M	SD	N	M	SD		
Anzahl Flow	72	1.42	1.31	72	1.08	1.28	71	1.83 ^t
Flow Prozent in Übezeit	72	25.04	26.91	72	19.36	23.65	71	1.77 ^t
Flow Prozent Zeitstrahl	72	22.51	25.11	72	14.48	19.80	71	3.44***
FKS-Subsk. I „glatter Verlauf“	72	31.53	5.94	72	24.51	7.93	71	6.46***
FKS-Subsk. II „Absorbiertheit“	72	19.60	5.29	72	14.65	5.80	71	6.03***
FKS-Furcht	72	6.49	5.23	72	6.60	4.85	71	-.29

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, $t = p \leq .10$, (2-seitig).

Skalierung FKS: 1=trifft nicht zu, 4=teils-teils, 7=trifft zu

Tabelle 10: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der Items und Skalen zum Flow-Erleben für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich

Die bei Lust und Unlust fast identischen FKS-Furcht-Werte zeigen gleichzeitig, dass die Besorgnis bei Unlust keinen Anteil am verminderten Flow-Erleben hat. Dass die Flow-Werte bei Unlust insgesamt niedriger sind als bei

Lust, erklärt sich aus den bei volitionalen Steuerungslagen nötigen zusätzlichen Kontrollvorgängen wie Motivations-, Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle und der damit einhergehenden Bindung von Kapazitäten, die Flow-Erleben entgegen steht.

Zieht man nun noch einmal ergänzend die Ergebnisse zu den volitionalen Strategien heran und berücksichtigt zum einen den hohen Wert der „Skala Konzentration trotz Unlust“ (der zeigt, dass die Aufmerksamkeitskontrolle über weite Strecken des Übens gelungen sein muss), zum anderen die Angaben zu dem Item „Unlust überwinden“, so liegt die Vermutung nahe, dass es während des Übens Wechsel in der emotionalen Lage gab und damit auch ein Wechsel von der volitionalen zur motivationalen Steuerungslage stattgefunden hat, denn sonst wäre Flow-Erleben – dessen Kennzeichen u.a. die Reflexionsfreiheit ist – nicht möglich gewesen.

3.4.5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zwischen Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Im Folgenden werden noch einmal die Skalen und Items in den Blick genommen, die für den Vergleich „vor und nach dem Üben“ bei Lust und Unlust herangezogen werden können (Tabelle 11). Dazu gehören die Skalen zur Einschätzung und Bewertung des Gelingens sowie die Items zur Ablenkung (prae, post), zum Befinden (prae, post) und zur Müdigkeit (prae, post).

Skala/Items	Lust				Unlust			
	prae		post		prae		post	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Skalen Gelingen	8.17	1.34	8.63	1.55	6.28	1.55	6.79	2.02
Ablenkung	1.93	0.99	2.01	0.96	3.08	1.35	2.49	1.26
Befinden	3.92	0.63	3.96	0.82	2.75	0.87	3.06	0.91
Müdigkeit	2.19	1.25	2.42	1.29	3.53	1.32	3.21	1.32

Anmerkung: *N* = 72

Tabelle 11: Deskriptive Statistik der Skala und Items für Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Besteht Lust zum Üben, so zeigen sich bei der „Skala Gelingensbewertung“ und der „Müdigkeit“ nach dem Üben höhere Werte als vor dem Üben. Bei den Items zur „Ablenkung“ und zum „Befinden“ finden sich fast keine Unterschiede zwischen der Einschätzung der Situation vor dem Üben im Vergleich zu der Bewertung nach dem Üben.

Vergleicht man die Einschätzungen vor dem Üben mit den Einschätzungen nach dem Üben bei Unlust, so zeigen sich für die Skala und alle Items Unterschiede. Die Werte für „Gelingen“ und „Befinden“ sind nach dem Üben deutlich höher als vor dem Üben, „Ablenkung“ und „Müdigkeit“ werden nach dem Üben bei Unlust niedriger bewertet als vor dem Üben erwartet.

Mittels multivariater Varianzanalyse mit Messwiederholung wird nun geprüft, ob und wie sich der Einfluss von Lust bzw. Unlust zum Üben auf den prae-post-Vergleich auswirkt.

Für die „Skalen zum Gelingen“ zeigt die Varianzanalyse einen Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten vor und nach dem Üben ($F = 14.07$, $p \leq .001$) und zwischen der Bedingung Lust-Unlust ($F = 58.90$, $p \leq .001$). Einen Interaktionseffekt gibt es nicht ($F = 0.14$, $p > .05$) (Abb. 3). Bei Lust wie bei Unlust wird das Gelingen nach dem Üben höher bewertet als vor dem Üben eingeschätzt. Das Ansteigen der Werte unter beiden Bedingungen ist als Effekt des Übens selbst zu erklären.

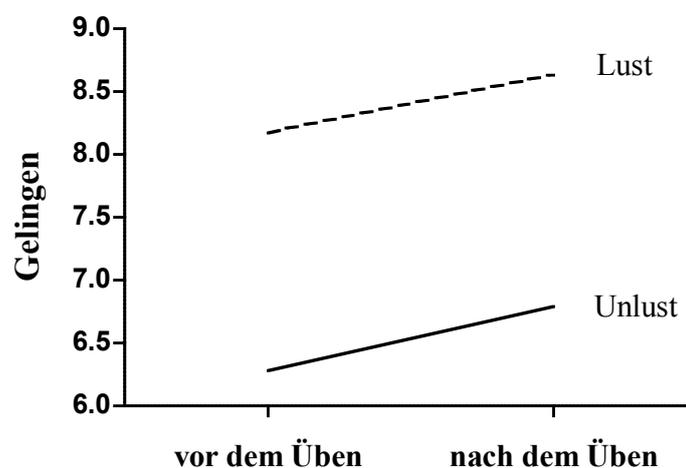


Abbildung 3: Einschätzungen zum „Gelingen“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Vergleicht man die Ergebnisse für die „Ablenkung“, so ergibt die Varianzanalyse einen Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten vor und nach dem Üben ($F = 5.50, p \leq .05$), zwischen der Bedingung Lust-Unlust ($F = 24.94, p \leq .001$) sowie einen Interaktionseffekt ($F = 10.88, p \leq .001$) (Abb. 4). Ausschlaggebend sind dabei die Unterschiede vor und nach dem Üben unter Unlust. Während die Angaben für die „Ablenkung“ im prae-post-Vergleich bei Lust nahezu gleich sind, wird die „Ablenkung“ unter Unlust nach dem Üben deutlich niedriger als vor dem Üben eingeschätzt.

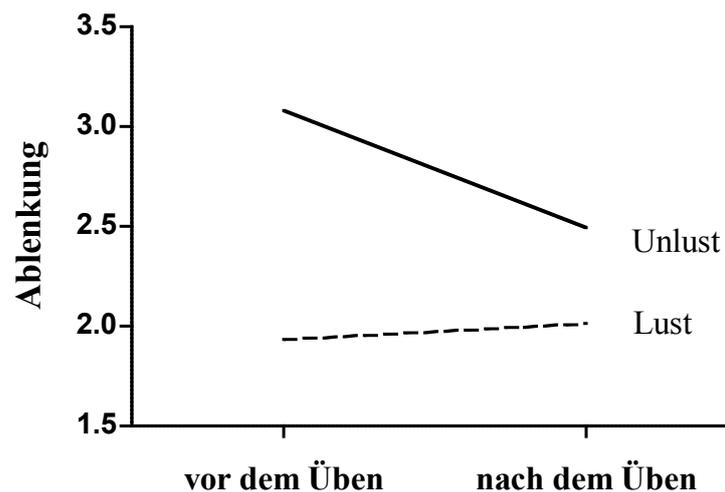


Abbildung 4: Einschätzungen zur „Ablenkung“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Vergleich zum „Befinden“, welches bei Unlust nach dem Üben als verbessert eingeschätzt wird, bei Lust zum Üben gleichbleibend gut ist (Abbildung 5). Wie die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, gibt es auch hier einen Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten vor und nach dem Üben ($F = 6.56, p \leq .01$), zwischen der Bedingung Lust-Unlust ($F = 78.60, p \leq .001$) sowie einen Interaktionseffekt ($F = 3.85, p \leq .05$).

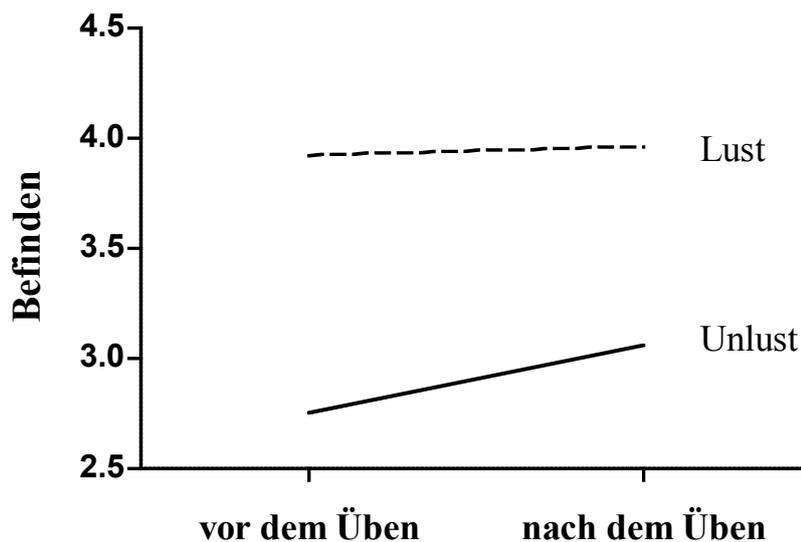


Abbildung 5: Einschätzungen zum „Befinden“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Die varianzanalytischen Ergebnisse zeigen, dass es weder bei Lust noch bei Unlust zu starken Veränderungen zwischen der Einschätzung der „Müdigkeit“ vor dem Üben mit der Bewertung nach dem Üben kommt ($F = 0.21, p > .05$). Unter Lust ist die „Müdigkeit“ vor und nach dem Üben niedrig, unter Unlust liegt sie leicht oberhalb des mittleren Bereiches (Abb. 6). Der Unterschied zwischen Lust und Unlust ($F = 29.57, p \leq .001$) ist signifikant und es gibt einen Interaktionseffekt ($F = 7.86, p \leq .01$). Letzterer erklärt sich aus dem Ansteigen der „Müdigkeit“ unter Lust und dem Abfallen der „Müdigkeit“ unter Unlust.

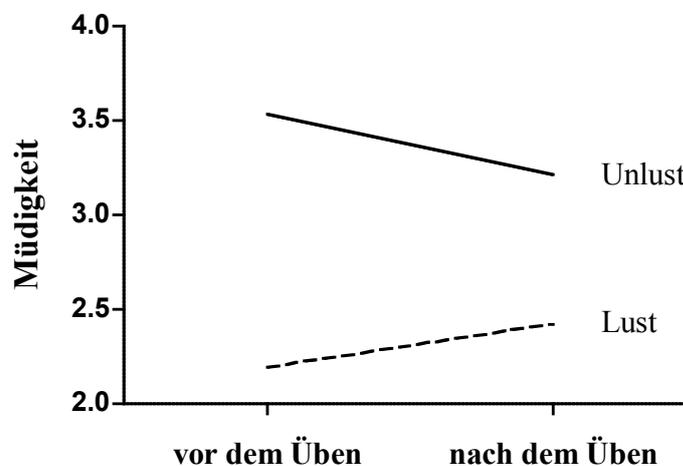


Abbildung 6: Einschätzungen zur „Müdigkeit“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Festzuhalten ist, dass das Gelingen des Übens bei Lust wie bei Unlust im Rückblick günstiger bewertet wurde als im Vorfeld erwartet. Während die Werte für „Ablenkung“ und „Befinden“ bei Lust vor und nach dem Üben gleichbleibend niedrig bzw. gut blieben, wurde die „Ablenkung“ bei Unlust nach dem Üben deutlich niedriger eingeschätzt und das „Befinden“ verbesserte sich. Anhand der Interaktionseffekte, die bei „Ablenkung“ und „Befinden“ ausschließlich auf den Einfluss der „Unlust“ zurückzuführen sind, wird einmal mehr der Einfluss dieser Emotionslage deutlich. Der tendenziell höhere Wert für die „Müdigkeit“ nach dem Üben bei Lust kann auf die Anstrengung, welche die geistige und je nach Instrument auch körperliche Arbeit des Übens mit sich bringt, zurückgeführt werden. Möglicherweise wird die Müdigkeit nach dem Üben trotz Unlust als weniger stark empfunden, weil die Erleichterung, dennoch geübt zu haben, überwiegt. Der deutlich über dem vor dem Üben liegende Wert für das „Befinden“ weist in eine ähnliche Richtung.

4 Zusammenfassung, musikpädagogische Konsequenzen und Forschungsausblick

Es kann zuvorderst festgestellt werden, dass eine Gegenüberstellung des Übens unter Lust und unter Unlust – d.h. in motivationaler versus volitionaler Steuerungslage – mittels der aus den Tagebuchaufzeichnungen erhaltenen Daten möglich ist: Die für jeden Pb ermittelten beiden extremen Übungstage unterscheiden sich sehr deutlich in der erwarteten Richtung (vgl. Abbildung 2 und Tabelle 8).

Unter der Rahmenbedingung, dass die Gesamtschwierigkeit als angemessen eingeschätzt wird, ist die situative Ausgangslage bei Lust zum Üben deutlich günstiger als bei Unlust: Dies zeigt sich in der emotionalen Ausgangslage, im Befinden und der erlebten Müdigkeit vor dem Üben, wie auch in den Erwartungen sich gut zu konzentrieren, wenig ablenken zu lassen und auf ein gutes Gelingen. Insgesamt betrachtet liegen die Werte beim Üben unter Unlust jedoch noch im mittleren Bereich, und das bedeutet, dass Konzentration und Gelingen von den Pbn auch bei Unlust nicht ausgeschlossen werden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich – wieder unter der Bedingung, dass die Anforderungen in beiden Fällen als angemessen eingeschätzt werden – für die Bewertungen und die situativen Einschätzungen nach dem Üben. Zwar werden auch hier bei Unlust das Gelingen, die emotionalen Übungseffekte und das Befinden schlechter sowie Ablenkung und Müdigkeit höher bewertet als bei Lust, dennoch zeigt sich insgesamt, dass trotz Unlust immer noch ein mittlerer Übungserfolg erzielt und ein Teil des Übungspensums geschafft wurde – und

das, obwohl die Gesamtübezeit deutlich niedriger ist als bei Lust. Offenkundig beherrschen die Pbn den Einsatz der volitionalen Strategien Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle gut, und es kann trotz Unlust am Ende doch noch von einem Übungsgelingen gesprochen werden.

Unerwartet ist der hohe Werte – bei fast 20 % der Zeit – für Flow-Erleben während des Übens unter Unlust, der sich nicht signifikant vom Anteil des Flow-Erlebens unter Lust mit etwa 25 % der Übezeit unterscheidet (vgl. Tabelle 10). Zwar war davon ausgegangen worden, dass es trotz Unlust beim Üben zum Flow-Erleben kommen kann, dass sich Anzahl und Dauer zwischen den beiden Übungsbedingungen jedoch so wenig unterscheiden, war überraschend. Aufgrund der Daten zur Flow-Kurz-Skala wird deutlich, dass trotz Unlust einzelne Phasen des Übens noch von einem „glatten Verlauf“ gekennzeichnet sind und es wenigstens noch teilweise zu „Absorbiertheit“ kommt. Es finden offenkundig unter Unlust während des Übens Wechsel von volitionalen in motivationale Steuerungslagen statt, was auf den gelungenen Einsatz volitionaler Strategien und Tätigkeitsanreize zurückgeführt werden kann.

Für den prae-post-Vergleich ist zusammenfassend festzuhalten, dass das Üben bei Lust in etwa den erwarteten Verlauf und das erwartete gute Ergebnis hatte. Dagegen gelang das Üben unter Unlust besser als vorher erwartet. „Ablenkung“ und „Müdigkeit“ wurden bei Unlust nach dem Üben geringer bewertet, und das „Befinden“ besserte sich. Der leichte Anstieg der Müdigkeit bei Lust kann auf die Anstrengung durch die Tätigkeit als solche zurückgeführt geführt werden.

Aus den bisher vorliegenden Ergebnissen lassen sich einige musikpädagogische Konsequenzen ableiten. Der vielleicht wichtigste Befund ist, dass das Üben auch bei Unlust gelingen kann und sich lohnt. Für die Musizierenden heißt dies, dass sie sich auch bei Unlust häufiger einmal überlegen sollten, ob sie sich nicht trotzdem zum Üben überwinden (anstatt das Üben ausfallen zu lassen) und in Kauf nehmen, dass für den als anstrengend erlebten Überwindungsprozess zunächst Kraft und Energie aufgewandt werden muss. Instrumentallehrer und Eltern können den Übenden helfen, indem sie auch dann zum Üben ermutigen, wenn über einen längeren Zeitraum Unlust vor dem Instrumentalspiel vorherrscht. Dabei ist es nicht nur sinnvoll, auf die positiven Konsequenzen wie das dennoch mögliche Gelingen und Erreichen des Übungspensums hinzuweisen, sondern auch die Neugier zu wecken und zum genauen Beobachten aufzufordern, was bei Unlust während des Übungspro-

zesses und danach mit ihnen passiert, um die positiven Seiten, die trotz Unlust beim Üben zum Tragen kommen, bewusst zu machen.

Besonders wichtig sind hierzu der Ausbau und das Einüben volitionaler Kompetenzen. Nicht nur für das Erlernen eines Musikinstrumentes ist die Ausbildung dieser selbstregulatorischen Fähigkeiten bedeutungsvoll. Ihre Entwicklung und Erprobung durch das musikalische Üben sind auch für andere Tätigkeitsbereiche relevant.

Der Befund, dass es sich besser mit Lust übt als mit Unlust, dürfte zunächst einmal nicht erstaunen. Da die Ausgangslage vor dem Üben wie die Bewertungen nach dem Üben in Bezug auf die Aspekte Konzentration, Gelingen, Ablenkung, Emotionen, Befinden und Müdigkeit bei Lust günstiger sind als bei Unlust, ist es für jeden Übenden individuell um so wichtiger, besonders die Facetten und Anreize beim Üben für sich zu fokussieren und zu analysieren, die für Lust an der Tätigkeit verantwortlich sind. Im Sinne der motivationalen Kompetenz, mit der die Fähigkeit bezeichnet wird „aktuelle und künftige Situationen so mit den Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird“ (RHEINBERG 2002a: 206), ist gerade letzteres besonders wichtig.

LITERATURVERZEICHNIS

- BURZIK, A. 2002. „Üben im Flow - Das Geheimnis der Meister. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode“. In *Musikphysiologie und Musikermedizin*, 9. 112–122.
- BURZIK, A. 2006. „Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode“. In U. Mahlert, E. Altenmüller (Hrsg.), *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel. 265–286.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000. *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., SCHIEFELE U. 1993: „Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens“. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. 207–221.
- DE LA MOTTE-HABER, H. de la 1996. „Formen der Motivation. Eine Problemskizze der Leistungsmotivation“. In H. de la Motte-Haber, R. Ko-

- piez, G. Rötter (Hrsg.), *Handbuch der Musikpsychologie* (2. erg. Aufl.). Laaber: Laaber. 346–373.
- ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. Th., TESCH-RÖMER, C. 1993. „The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance“. *Psychological Review*, 100. 363–406.
- GELLRICH, M. 1997a. „Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen“. In U. Mahler (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik*. Mainz: Schott. 101–127.
- GELLRICH, M. 1997b. „Selbstgeplantes Üben – eine empirische Studie“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 7. Forum Musikpädagogik, Bd. 35. Augsburg: Wißner. 221–230.
- GEMBRIS, H. 1998. *Grundlagen musikalischer Entwicklung und Begabung*. Augsburg: Wißner.
- GOSCHKE, T. 2002. „Volition und kognitive Kontrolle“. In J. Müsseler, W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag. 270–335.
- HALLAM, S. 1997a. „Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education“. In H. Jorgensen, A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole. 89–107.
- . 1997b. „Was wissen wir über das Üben? Zu einem Modell als Synthese der Forschungsliteratur“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 7. Forum Musikpädagogik, Bd. 35. Augsburg: Wißner. 13–78.
- HARNISCHMACHER, Chr. 1993a. *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt am Main: Lang.
- . 1993b. „Handlungstheoretische Persönlichkeitsforschung in der Musikpsychologie. Überlegungen zu interdisziplinären Konzepten“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte*, Bd. 2. Augsburg: Wißner. 71–81.

- . 1993c. „Üben und Persönlichkeit. Analyse des instrumentalen Übens im Zusammenhang mit Selbstkonzepten eigener instrumentaler Fähigkeiten sowie Handlungs- und Lageorientierung“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte*, Bd. 2. Augsburg: Wißner. 281–289.
- . 1997a. „The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behaviour of young instrumentalists“. In H. Jorgensen, A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole. 71–88.
- . 1997b. „Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 7. Forum Musikpädagogik, Bd. 35. Augsburg: Wißner. 168–207.
- KOPIEZ, R. 1990. *Der Einfluss kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstücks am Instrument*. Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik, Bd. 3. Frankfurt am Main: Lang.
- KUHL, J. 1983. *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- MAHLERT, U. 2006. „Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis“. In U. Mahlert, E. Altenmüller (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel. 9–46.
- MANTEL, G. 2001. *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*. Studienbuch Musik. Mainz: Schott.
- RHEINBERG, F. 2002a. „Emotionen in die Tat umsetzen. Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele“. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer. 179–206.
- . 2002b. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- . 2006. „Intrinsische Motivation und Flow-Erleben“. In J. Heckhausen, H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. (3. Aufl.). Berlin: Springer. 331–354.
- RHEINBERG, F., VOLLMEYER, R. 2003. „Flow-Kurzfragebogen“. In F. Rheinberg (Hrsg.) (2004a), *Motivationsdiagnostik. Kompendien Psychologische Diagnostik*, Bd. 5. Göttingen: Hogrefe. 43.

- RIBKE, W. 1993. „Üben“. In H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. 546–558.
- SCHMALT, H.-D., SOKOLOWSKI, K., LANGENS, T. 2000. *Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluss, Leistung und Macht (MMG). Manual*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.
- SCHEUER, W. 1988. *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.
- SIEBERT T., VESTER T. 1990. *Zur Anreizstruktur des Musizierens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- SOKOLOWSKI, K. 1993. *Emotion und Volition*. Motivationsforschung, Bd. 14. Göttingen: Hogrefe.
- . 1996. „Wille und Bewusstheit“. In J. Kuhl, H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (Enzyklopädie der Psychologie: Serie IV. Motivation und Emotion, Bd. 4. Göttingen: Hogrefe. 485–530.
- SOKOLOWSKI, K., LANGENS T. 1999. *Selbstbildfragebogen*. Bergische Universität Wuppertal.
- SWITLICK, B., BULLERJAHN, C. 1999. „Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim“. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 20. Essen: Die blaue Eule. 167–195.

Kurt Sokolowski, Barbara Roth

Universität Siegen
Fakultät II
Department Erziehungswissenschaft - Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen
E-Mail: sokolowski@psychologie.uni-siegen.de
roth@fb2.uni-siegen.de

BARBARA ROTH, KURT SOKOLOWSKI

**The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly?
Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic**

SUMMARY

1 Background

Everyone who has ever learned to play a musical instrument knows that his or her motivation to practice regularly is subject to fluctuation. There are days when you are looking forward to practicing, when it is highly joyful and flow-experience (see CSIKSZENTMIHALYI 2000) might occur, but there are also days when you feel no enthusiasm at all and have to force yourself to practice. In the former case, the person is in a “motivational state” of control. In the latter, if one has to overcome internal resistance to reach a goal, volitional processes come into effect, i.e. the person is in a “volitional state” of control (SOKOLOWSKI, 1993). Volition helps to put intentions into action in spite of the partial or complete lack of motivation. To this end, so-called volitional strategies like control of motivation, attention and emotion (see KUHL 1983) will be employed. Differences between the states of motivational and volitional control manifest themselves mainly in one's own phenomenal experience (see SOKOLOWSKI 1993; 1996). Actions under motivational control seem to happen of their own accord and don't require elaborate volitional processes even if they are objectively difficult. The inner experience of a “motivational state” of control is characterized by “pleasure of doing the things”, loss of sense of time and the experience that only little effort is needed. By contrast, actions requiring volitional control processes lack the pleasure of doing them and are accompanied by an experience of intense effort. The aforesaid volitional control procedures are necessary.

2 Current state of research

Psychological and pedagogical literature on music education points out the significance of motivation and volition in learning to play, or practising a musical instrument and confirms the necessity of further investigation (see HARNISCHMACHER 1993, 1997; GELLRICH, 1997; GEMBRIS, 1998). However, empirical studies examining the practise of musical instruments using concepts and methods of the current motivational and volitional psychology are nonetheless rare.

3 The study

Aims

The main aim was to determine whether the differences between the states of volitional and motivational control described in psychological research also occur while practicing musical instruments. The question was posed what exactly the differences are when practising in motivational or volitional states of control and what the consequences for the learners are. Additionally, it was inquired whether the complexity of the pieces of music is relevant in this respect and whether expectations about concentration, distractibility and success differ depending on the state of control: either motivational – one is keen to practice – or volitional – one is reluctant to practice. Furthermore the success of practising and the frequency of occurrence of flow-experience under both conditions were included in the survey.

Method

A specially designed practice diary covering 14 days of practice was used to collect the data. Participants had to assess their state of mind before and after practising, their expectations before and effects of practising and answer questions regarding the course of practice, especially flow-experience. Students of teaching music and 15 to 16-year-old music pupils participated in the study. To reduce the number of variables, the data gathered in the main study from 72 diaries (37 pupils and 35 students) comprising 1009 practice days were analysed by means of factor analysis (principal component analysis). Well-interpretable and theoretically justifiable scales could be deduced from the results.

Results

The days with the highest and the lowest keenness to practise were chosen from each participant's diary, yielding a set of data with repeated measures of the element keenness to practise (keenness vs. reluctance), additionally the comparison before – after practicing was possible (pre vs. post). To begin with, it could be shown that keenness vs. reluctance differs considerably with regard to motivational/volitional states and expectations (concentration, success, distractibility, emotions, state of mind and tiredness) before practising. After practising there are still differences in relation to keenness – albeit much smaller ones. Despite reluctance the success of practising was still reaching mean values – although the overall practice time was considerably shorter than when the participants were keen to practice.

The high values for flow-experiences even under reluctance are unexpected. For reluctant practising, i.e. in a volitional state of control, they take up 20% of the time of practising. In contrast, for keen practising in a motivational state flow-experience takes up 25% of the time. In spite of reluctance when beginning to practise individual phases are characterized by running smoothly and by a feeling of immersion.

Music-pedagogical consequences

In spite of reluctance practising can be at least partly successful and rewarding. To this end, volitional competences are of special importance. The development of these self-regulatory skills is of importance not only for learning to play a musical instrument as their development and exercises through musical practice are also relevant for other fields of activity.

Future prospects

Based on the results of this study the next step will be to examine which specific volitional competences and self-regulatory processes may be employed particularly efficiently for successful practising under reluctance, and how differences in personality traits affect the described elements.