

Motivation im Musikunterricht

oder ‚die Freiheit zu wollen‘



Wie entsteht Motivation bei Schülern? Wie kann man das positive Potenzial möglichst optimal nutzen? Der vorliegende Beitrag gibt fundierte Antworten auf diese spannenden Fragen.

Einführung

„Ich musste es nicht tun“

In einer 7. Klasse fielen mir einige sehr begabte, tanzbegeisterte Mädchen auf. Eine von ihnen war nicht nur eine ausgezeichnete Tänzerin, sie hatte auch ein besonderes Talent, Musik spontan in choreografische Schrittfolgen umzuwandeln. Ihr Körper spürte förmlich, welche Schritt- und Bewegungsfolgen die Musik in ihr hervorrief; zudem konnte sie diese

vorzeigen, erklären und andere unterstützen.

Ihr Talent und ihr hohes Ansehen in der Klasse führten zu einem der hervorragendsten Projekte, die ich in 25 Jahren an dieser Schule zuwege brachte: Im Zuge der Probenarbeit bemerkte ich insbesondere die Unermüdlichkeit und das enorme Engagement, mit der nicht nur diese Schülerin, sondern auch nicht so talentierte Mitschülerinnen die Choreografie einstudierten.

Nach der gelungenen Aufführung fragte ich einige sonst weniger motivierte Schülerinnen, weshalb sie denn ein solch zeitintensives Üben auf sich genommen hätten, eine von ihnen antwortete: „Aber es war doch freiwillig! Ich musste es nicht tun.“

Freiheit – Motivation – Wollen

Freiheit und Motivation hängen eng zusammen und: Motivation ist ein Ge-

fühl! Diese positive und fruchtbare Emotion wird begleitet von verstandesmäßigen Überlegungen wie Zeitplanung oder der Bereitschaft konsequent zu üben. Es lässt einen auch die Energie aufbringen, Frustrationen zu überwinden und vieles mehr.

Motivation ist ein Schlüsselthema für das Lernen, denn ohne Motivation kommt man nicht in ein Wollen und ohne Wollen nicht in eine Motivationsspirale. Auch Wollen ist ein Gefühl. Erst wenn es stark spürbar ist, werden die notwendigen Entscheidungen getroffen: Ich setze mich hin und übe, ich gehe regelmäßig und vorbereitet in die Unterrichtsstunde etc. So werden Prozesse ermöglicht, in denen Neues entstehen kann. Wollen setzt aber wiederum Freiheit bzw. Freiwilligkeit voraus.

Persönliche Freiheit im Rahmen von Schule, Erziehung und Bildung

In der Routine des Schulalltags sind Lehrende und Lernende in eine klare Struktur eingebunden, die mehr Fremdbestimmung als Selbstbestimmung hervorruft: Die schulische Hierarchie sieht vor, dass jeder einer nächsthöheren Instanz verpflichtet ist. Schulische Autonomie ist nicht zu verwechseln mit persönlicher Autonomie, zudem ist die hier gemeinte Freiheit strukturell an eine Verantwortungs-, Kontroll-, und Legitimationspflicht gebunden.¹

In den letzten zehn Jahren sind durch die Schulentwicklung und die Kompetenzorientierung viele neue Maßnahmen auf die Schulen zu-

gekommen, die die Lehrenden als eine starke Steuerung von außen erlebt haben – sie empfanden diesen ununterbrochenen Eingriff in ihr Kerngeschäft, den Unterricht, oft als demotivierend; die Folge waren Arbeitsmüdigkeit, Wut oder gar Burn-out-Symptome.

Auch im außerschulischen Bereich stehen Familien, also Eltern und ihre Kinder, unter dem Druck von Bildungserwartungen. Aus Sorge, Kinder zu wenig zu fördern, werden Freizeitangebote oft durchstrukturiert (Tennisstunde, Klavierunterricht etc.). So besteht – besonders in bildungsstarken Gesellschaftsschichten – ein Fremddruck von außen, Zeit zu nützen. Kinder erleben Zeit häufig nicht mehr als Freiraum, um selbstständig aktiv bzw. kreativ zu werden.

Und junge Menschen können noch nicht klar zwischen sich als Person und ihren Leistungen unterscheiden. Sie fühlen sich gut und fähig, wenn ihnen von außen viel Anerkennung zukommt und sie fühlen sich als ein ‚Niemand‘, wenn sie leer ausgehen oder wenn ihnen wenig bis nichts zugebraut wird.²

Eigenständig wählen – Spielraum für Wollen

Das Selbstbestimmungspotenzial junger Menschen ansprechen

Im Folgenden wird unter Einbezug der Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan³ untersucht, welche unterschiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen von Personen – in unserem Fall Schüler und Lehrer – relevant sind,

damit er oder sie zu einer Freiheit des Wollens vordringt.

Menschen sind verschieden. Deshalb stellt sich zunächst die allgemein wichtige Frage: Welche Art von Freiheit ist für das jeweilige Individuum relevant, damit der Wille entsteht, etwas zu tun und etwas zu können. Wenn wir als Lehrende diese Frage beantworten und das nützen, was unseren Schülern entspricht, können wirksame Effekte auftreten. So lautet der Appell der modernen Pädagogik an die Lehrenden: Es kann nur gelingen die Lernenden zu unterstützen, wenn Verbindungen zu deren Interessen und Bedürfnissen hergestellt werden. Es gilt also das Selbstbestimmungspotenzial der jungen Menschen anzusprechen.

Die Theorie der Selbstbestimmung

Aus der Entwicklungspsychologie kommend setzen Deci und Ryan voraus, dass das „Selbst“ immer zugleich Prozess und Ergebnis von Entwicklung ist und dass eine permanent interaktive Beziehung zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen Umwelt besteht.⁴ Sie gehen davon aus, dass der Mensch über angeborene psychologische Bedürfnisse und ebenso grundlegende Fähigkeiten und Interessen verfügt. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln und zeigen Menschen unterschiedliche Grade von Selbstbestimmung. Mit diesen Graden setzen sich die beiden Forscher intensiv auseinander und

erarbeiten dabei auf der Grundlage zahlreicher empirischer Studien eine Stufenfolge von unterschiedlichen qualitativen Ausprägungen motivierten Handelns.

Viele Motivationstheorien seit den 1960er Jahren vernachlässigen destruktive menschliche Beweggründe des Handelns, die „amotivated“⁵ sind, wie etwa Wut, Verweigerung, Lähmung, Rückzug etc. Aber auch diese Verhaltensweisen sind psychologisch erklärbar und besitzen im Schulalltag eine nicht zu unterschätzende einflussgebende Kraft. Viele Lehrende leiden an den Zeichen von Demotiviertheit, die ihre Schüler im Laufe der Schulzeit entwickeln. Und manch einer wird von dieser negativen Kraft angesteckt und verliert sowohl die Energie als auch den Mut, um wirksam gegenzusteuern.

Die drei Grundpfeiler der Motivation

Motivation ist nach Deci und Ryan auf drei grundlegende menschliche Bedürfnisse zurückzuführen: 1. das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, 2. das Bedürfnis nach Kompetenz, 3. das Bedürfnis nach Autonomie.

Gipfelerfahrungen beim Lernen haben damit zu tun, dass Lehrer und Lerner Momente des vollkommenen Aufgehens in der Sache erfahren. Dieses Gefühl kann man für sich allein haben oder auch in einer Gruppe. Wir erleben diese Art des



1 Vgl. Searle, John: Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen, Reinbek (1997).

2 Vgl. Lion, Brigitte: Kreative Eigenständigkeit im Schulalltag? Überlegungen zu einer paradoxen Intention, Zeitschrift Musikerziehung Jahrgang 64 (2011), Heft 3, S. 21–25.

3 Vgl. Deci, Edward L., Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik (1993), Heft 2, S. 223–239.

4 Vgl. ebd., S. 223.

5 Vgl. ebd., S. 224.

Eins-Seins, wenn kleine Kinder spielen oder wenn wir beim Erarbeiten eines musikalischen Stücks in einen ‚Flow‘ kommen. In der Schulklasse gelingt dies, wenn alle spüren, dass jetzt gerade eine besondere Stimmung im Raum war und gemeinsam etwas Außergewöhnliches gelungen ist. Solcherart Glücksmomente gab es immer wieder im Fall des tanzbegeisterten Mädchens (siehe S. 6).

Diese in der Psychologie als ‚intrinsische Motivation‘ bezeichnete Form des Erlebnisses steht für Deci und Ryan am oberen Ende einer Skala. Drei ganz wesentliche Faktoren werden in hohem Maß erfüllt:

1. Ich gehöre dazu (sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden fühlen).
2. Ich kann was (in diesem Milieu effektiv wirken bzw. funktionieren).
3. Ich erfahre mich als selbstständig (sich dabei als autonom und initiativ erfahren).

Motivationsfaktoren spezifisch nützen

In Übereinstimmung mit diesem Modell begegnen uns in der Unterrichtspraxis gleichsam drei Typen von Schülern, für die eines der genannten Bedürfnisse jeweils im Zentrum steht:

- **Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit – Zuwendung und Wertschätzung:** Schüler, für die Zuwendung, Anerkennung und

Wertschätzung an der Spitze ihrer Motivierbarkeit stehen, werden im Unterricht zu Mitarbeit und größerem Engagement gebracht, wenn sie in einer sehr persönlichen Weise angesprochen werden.

Gern verhalten sich diese Schüler als Assistenten oder sprechen auch ihrerseits die Lehrer persönlich an. Für sie ist das soziale Eingebundensein an oberster Stelle, hier entsteht für sie das Schwungrad zu den beiden anderen Bedürfnissen: Weil ich anerkannt und wahrgenommen werde, erlebe ich mich als selbstständig und kompetent. Diese Personen sprechen sehr positiv an auf persönliche Gespräche, wertschätzende Kritik, Zuwendung durch Sprache, Körpersprache und Lob.

- **Bedürfnis nach Kompetenz – ich kann was:** Es gibt auch immer wieder Schüler, die sich oft und schnell melden und ständig zu Wort kommen wollen: Zu zeigen, dass sie etwas wissen und können, ist ihr stärkster Motor. Diese Schüler erleben genau dann ihre Stärke, wenn ihr Wissen und Können sichtbar werden darf.

Manche Schüler hingegen leiden und schwitzen vor Anstrengung, wenn sie etwas schnell, laut und womöglich spontan sagen müssen. Dieser Unterschied bleibt übrigens ein Leben lang erhalten, sonst

würde es nicht den euphorischen Rhetoriker und den guten Zuhörer geben, der seine Expertise lieber zurückhält oder anders zum Ausdruck bringt. Wesen und Naturell der einzelnen Individuen spielen hier eine große Rolle.

- **Bedürfnis nach Autonomie – ich erfahre mich als selbstständig:** Für andere wiederum ist Freiraum das entscheidende Antriebsaggregat für Motivation: Sie lieben es mitzugestalten, gefragt zu werden; sie beteiligen sich gern an Projekten, wenn sie ihre Rolle wählen dürfen und engagieren sich in Gruppenarbeiten, wenn sie ihren eigenen Vorstellungen nachgehen dürfen. Im Unterschied zu denjenigen, die gerne genaue Arbeitsaufträge erhalten, wollen diese Schüler das Zutrauen spüren, dass sie gut allein zurecht kommen. Oft sind sie als Einzelarbeiter unterwegs und bringen sehr gute Leistungen zustande.

Vier Formen der extrinsischen Motivation

Zusätzlich zu den drei zentralen Motivationsfaktoren stellen Deci/Ryan in ihrem Modell die Gegensätze ‚intrinsisch‘ (innerlich, nach der inneren Seite hin) – ‚extrinsisch‘ (auf außen bezogen) auf einer Skala in vier spezifischen Ausprägungen von links nach rechts dar. Ausgehend von der These,



Abbildung 1: Grundpfeiler der Motivation⁶

Verhalten	Nicht selbstbestimmt ←————→ Selbstbestimmt					
Motivation	Demotivation	Extrinsische Motivation	Intrinsische M.			
Regulation	Keine Regulation	Externale Regulation Das Handeln ist auf in Aussicht gestellte Belohnungen oder befürchtete Strafen gerichtet.	Introjierte Regulation Die Normen wirken in Form eines inneren Drucks (z. B. schlechtes Gewissen).	Identifizierte Regulation Die Werte und Ziele wurden ins Selbstkonzept integriert (z. B. „Ich halte es für wichtig.“)	Integrierte Regulation Die Internalisierung ist so weit fortgeschritten, dass sich das Subjekt völlig mit seinem Handeln identifiziert.	Intrinsische Regulation

Abbildung 2: Das Selbstbestimmungskontinuum⁷

dass der Mensch in der Lage ist, externe Normen in innere Werte zu verwandeln – sie zu internalisieren –, werden vier verschiedene Formen der extrinsischen Motivation nach ihrem Grad von Selbstbestimmung identifiziert (siehe auch Abbildung 2).⁸

1. **Externale Regulation** findet dann statt, wenn das Handeln auf in Aussicht gestellte Belohnungen oder befürchtete Strafen gerichtet ist, z. B. wenn Schüler die (guten) Noten für ihre Eltern wollen.
2. Bei der **introjierten Regulation** ist der unmittelbare Druck von außen nicht mehr nötig. Die noch nicht ins Selbstkonzept integrierten – und dementsprechend als extern erlebten – Normen wirken in Form eines inneren Drucks, der sich z. B. als schlechtes Gewissen äußert. Das Handeln ist also heteronom (fremdbestimmt), obwohl die lenkende Instanz nicht direkt identifizierbar ist.
3. Kann das Handeln auf Werte und Ziele zurückgeführt werden, die ursprünglich extern waren, aber bereits ins Selbstkonzept integriert wurden, dann spricht man von einer **identifizierten Regulation**: Man tut etwas nicht einfach deshalb, weil man das Gefühl hat,

es tun zu sollen, sondern weil man es für wichtig hält.⁹ Der Schüler lernt beispielsweise für das Abitur/ die Matura, weil es ihm selbst ein Anliegen ist.

4. Am Ende des Spektrums der extrinsischen Motivation – d. h. an der Schnittstelle zur intrinsischen Motivation – befindet sich die **integrierte Regulation**. Dabei ist der Prozess der Internalisierung äußerer Ziele und Werte so weit fortgeschritten, dass sich der Mensch völlig mit seinem Handeln identifiziert. Der Schüler lernt mit Freude. Gerade Musiklehrende unterliegen oft einem idealisierten Anspruch, die Klasse müsse unbedingt mit Freude dabei sein. Und mancher Lehrer bedauert, dass seinen Schülern die Noten ‚immer so wichtig sind‘. Das folgende Selbstbestimmungskontinuum zeigt, dass alle Motivationslagen letztlich auf ihre Weise motivieren.

Das Selbstbestimmungskontinuum

Das Modell von Deci/Ryan zeigt uns, dass die innere Welt der Vorstellungen und Werte einen großen Einfluss darauf haben, ob der Wille bzw. das Gefühl motiviert zu sein, aufgebaut oder geschwächt wird. Abbildung 2 (oben) gibt einen Überblick über die einflussgebenden Faktoren und Interdependenzen:

Zu den beschriebenen drei Bedürfnissen für den Motivationsaufbau – soziale Eingebundenheit, Kompetenz, Autonomie (siehe Abbildung 1) – kommen nun noch diese vier unter-

schiedlichen Stufen des Selbstbestimmungskontinuums, die das Erreichen des ‚Flows‘ zusätzlich positiv stärkend oder negativ schwächend beeinflussen.

Auch diejenigen, die soziale Zugehörigkeit und Anerkennung am meisten brauchen, können durch zu viel Druck demotiviert werden oder aber durch inneren Druck, der sich z. B. in Form von schlechtem Gewissen äußert, motiviert werden.

Wir sehen diese Unterschiede bei jedem Test und bei größeren Prüfungsleistungen wie etwa Abitur/ Matura. Druck, der von außen kommt, aber von den Schülern als notwendig akzeptiert wird, führt zu einer guten Motivationsstimmung in der Klasse. Schüler wissen in der Regel, dass sie zum Lernen und zum Geprüftwerden in die Schule gehen – sie akzeptieren das. Wenn sie sich ‚querstellen‘, dann deshalb, weil die primären Bedürfnisse (soziale Eingebundenheit, Kompetenz, Autonomie) zu wenig genährt werden.

Motivationstheorie im Alltag des Musikunterrichts

Fallbeispiel: Musik und Komponisten der Romantik

Sehen wir uns nun ein exemplarisches Fallbeispiel aus der Praxis des Musikunterrichts an. Eine 7. Klasse soll sich in einer mehrstündigen Unterrichtssequenz mit Komponisten und Werken der Romantik auseinandersetzen. Keine leichte Aufgabe,

6 nach Deci / Ryan 1993, S. 223–239

7 nach Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11 (2000), No. 4, S. 227–268.

8 Vgl. Deci / Ryan 1993, S. 226ff.

9 Vgl. ebd., S. 228.

Tipp: Anwendung der Motivationstheorie

Beispiel Romantik

Eine wichtige Voraussetzung ist es, die einzelnen Schüler passenden Motivationslagen – zumindest tendenziell – zuzuordnen. Nun kann die sinnvolle Kombination aus den drei Grundpfeilern der Motivation mit dem Selbstbestimmungskontinuum zu folgenden, jeweils ‚maßgeschneiderten‘ Aufgabenstellungen führen.

Bedürfnis nach Autonomie und Wunsch nach guten Noten (= externe Regulation)

- **Aufgabenstellung:** Wähle zunächst selbstständig aus einer vorgegebenen Liste fünf Komponisten sowie jeweils zwei Hörbeispiele aus deren Werken aus.
 - a) Notiere alle Instrumente, die du im Hören erkennst (evtl. mit Hilfe einer gegebenen Vorauswahl).
 - b) Erfinde nun zu der Musik Bilder oder Szenen in Gestalt eines kleinen Drehbuchs.
- **Beurteilungsform:** Punktevergabe für Bearbeitungsgenauigkeit, richtige Instrumentenerkennung, Originalität der Bilder oder Szenen; Möglichkeit der Punkteverdopplung durch eine zusätzliche mündliche Abfrage

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Priorität des Stoffgebiets (= identifizierte Regulation), z. B. relevantes Thema für Abitur/Matura

- **Aufgabenstellung:** Such dir einen oder zwei Lernpartner. Macht untereinander aus, wer welche Teile des vorliegenden Materials

(5 romantische Komponisten und 10 Werke mit Hörbeispielen) übernimmt, um sie für eine Präsentation vor der Klasse vorzubereiten. Nachdem jeder dem/den anderen seine Themen referiert hat, geht es an die Präsentation vor der Klasse.

- **Beurteilungsform:** Feedback des Lehrers und jeweils zweier Schüler aus der Klasse zu den Kriterien Genauigkeit der Ausarbeitung, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit des Berichts; aus Lehrersicht kann rückgemeldet werden: Wäre diese Darbietung schon ‚abiturreif/maturareif‘?

Bedürfnis nach Kompetenz („Ich kann was“) und Belohnung durch gute Note (= externe Regulation)

- **Aufgabenstellung:** Du erhältst 20 Kärtchen, auf denen jeweils der Name eines Komponisten, seine Nationalität, drei Werke und seine besondere musikalische Stellung (z. B. Hector Berlioz, Frankreich, *Symphonie fantastique/Te Deum/Les Troyens*, Begründer der sinfonischen Programmmusik und modernen Orchesterinstrumentation) notiert sind. Such dir einen Partner, der dieselbe Aufgabenstellung gewählt hat. Prüft euch gegenseitig ab, bis ihr die Informationen auf euren 20 Kärtchen sicher beherrscht.
- **Beurteilungsform:** Anschließend werden die Kärtchen unter den Schülern der Klasse verteilt, die den Kandidaten befragen. Richtige Antworten werden in Punkte umgewandelt, die erreichten Punkte schließlich in Noten.

denn die Thematik ist ungemein vielschichtig: einzelne WerkGattungen (z. B. Sinfonie, Lied, Oper) sind ebenso wichtig wie ganz konkrete Werke (z. B. *Symphonie fantastique*, *Gretchen am Spinnrade*, *Der Freischütz*), Strömungen wie Nationalismus, Realismus, Folklorismus u. v. m. wären zu berücksichtigen. Die Möglichkeiten sind nahezu unerschöpflich.

Der neue kompetenzorientierte Lehrplan legt nahe, von dem auszugehen, was an Lernergebnissen in Form von Fähigkeiten und Wissen messbar sein soll. Dagegen ist nichts einzuwenden, jedoch ermöglicht der Einbezug des Motivationsmodells eine individuelle Fokussierung. Durch das Abwandeln von Aufgabenstellung und Prüfungsform lassen sich

die unterschiedlichen Motivationslagen zielgerichtet ansprechen. Die Tippbox links zeigt, wie sich aus dem Selbstbestimmungskontinuum (Abbildung 2) und den drei Grundpfeilern der Motivation (Abbildung 1) unterschiedliche Aufgabenangebote und Beurteilungswege ergeben können.

Schlussgedanken

Die eigene Motivation

Ich verwende dieses Modell in meinen Hochschulseminaren für angehende Musiklehrer zur Beurteilung und zur Selbstevaluierung. Die Studierenden erhalten am Ende des Seminars ein Blatt mit den Abbildungen 1 und 2. Nachdem die Grafiken erläutert wurden, analysieren die Studierenden einzeln die Seminarinhalte, die Darbietungsformen, die Beiträge der anderen Studierenden und wie sich jeweils ihre Motivationslage verändert hat.

Auch finde ich es für angehende Musikpädagogen interessant, für sich selbst zu erkennen, welche Bedürfnisse die eigene Motivation erhöhen bzw. das Gefühl und den Willen zu leisten verstärken.

Ausblick

Interessant für den Schulalltag erscheinen die Stufen des Kontinuums zwischen Außendruck und Gewissen bzw. Außendruck und Gleichgültigkeit: Wenn Schüler für einen Test absolut nichts lernen, muss man davon ausgehen, dass sie in der oben angeführten Bedürfnisreihung nichts für sich gefunden haben.

Es dürfte sich lohnen, mit Hilfe des skizzierten Modells einzelne Klassen auf ihre ‚Schüler-Typisierungen‘ zur Motiviertheit hin zu analysieren und mit unterschiedlichen, darauf Bezug nehmenden Verhaltensweisen zu experimentieren.

Brigitte Lion ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschuldidaktik, Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, Lehrer/innenbildung und Vernetzung von Studium und Beruf.