

## Armin Langer: *Motivationale Aspekte des Klassenmusizierens*

Es ist immer ein Problem wissenschaftliche Theoriebildung und Praxis sinnvoll miteinander zu verbinden. Daher möchte ich mir mit einem Wort Schleiermachers helfen:

„Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere.“<sup>1</sup> Vielleicht gelingt es mir, motivationale Aspekte in das Gedächtnis zu rufen, vielleicht neu zu beleuchten, denn sie sind alle tagtäglich im Motivationsgeschäft vor Ort. Meine Aufgabe könnte es sein, motivationale Aspekte darzustellen und bewusster in den Fokus des Themas Motivation rücken.

Erwarten sie daher keine neue Motivationstheorie für die Praxis, sondern machen sie sich mit mir Gedanken darüber, welche Bedingungsfaktoren notwendigerweise beachtet werden sollten, um Motivationsimpulse zu setzen.

### **Motive und Motivationen**

Motive stehen für so unterschiedliche Begriffe wie Bedürfnis, Bewegung, Trieb, Neigung, Streben etc. Bei allen Unterschieden haben sie doch etwas Gemeinsames. „Es wird eine Gerichtetheit auf gewisse, wenn auch recht unterschiedliche, aber stets wertgeladene Zielstände angedeutet; und zwar Zielstände, die noch nicht erreicht sind, deren Erreichung aber angestrebt wird.“<sup>2</sup>

Motive können als konstitutive Persönlichkeitsdispositionen aufgefasst werden, denn „Motive gehen über den Zustand der aktuellen Motivation, wenn Situationsfaktoren sie dazu anregen. Das Motivationsgeschehen ist also in besonderem Maße abhängig von der subjektiven Bewertung einer gegebenen Situation.“<sup>3</sup>

Unter Motivation versteht man also die Bereitschaft, in einer konkreten Situation eine bestimmte Handlung mit einer bestimmten Intensität auszuführen. Motivation soll daher als Impuls verstanden werden, der durch Selbstmotivation<sup>4</sup> oder Fremdmotivation<sup>5</sup> in einem gegebenen situativen Kontext entsteht und die Voraussetzung darstellt, in eine handlungsgeleitete Aktion einzutreten.

Es stellt sich in unserem Zusammenhang die Frage, welche Motivationen Schüler bewegen in einem Klassenmusizierensemble mitzumachen, bzw. welche theoretischen Konstrukte werden uns angeboten, diese motivationalen Prozesse zu erklären.

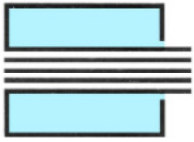
Hierzu ein Beispiel aus der Praxis:

Auf der Homepage einer Realschule in Westdeutschland findet man folgende Beweggründe zum Klassenmusizieren, die eine hohe Lernqualität bezogen auf diverse Lerndimension unterstreichen:

*„Warum Klassenmusizieren? Der Paderborner Professor Dr. Hans Günther Bastian untersucht seit 1992 in einer Langzeitstudie an Berliner Grundschulen die Auswirkungen von zusätzlichem Musikunterricht. Die Kinder haben eine Stunde mehr Musikunterricht als die Vergleichsklassen. Sie spielen ein Instrument. Tägliches Üben bedeutet einen zusätzlichen Zeitaufwand für sie. Die Kinder aus den Versuchsschulen zeigten trotz dieses zusätzlichen Zeitaufwandes in ihrem Sozialverhalten, in der Konzentrationsfähigkeit und nicht zuletzt in ihren schulischen Leistungen in den Kernfächern Mathematik und Deutsch eine deutlich bessere Entwicklung als die Kontrollgruppe. Im Bereich der Intelligenz wiesen die Kinder der musikbetonten Schulen konstant einen höheren Intelligenzquotienten auf, obwohl es bei der Einschulung noch keine deutlichen Unterschiede zwischen beiden Gruppen gegeben hatte.“*

Hierbei handelt es sich offensichtlich um eine unkritische Übernahme empirischer Forschungsergebnisse, um dem Zieladressaten, nämlich der Elternschaft, zu signalisieren, welche Vorteile das Klassenmusizieren hat. Die genannten Gründe sind als extrinsische Gründe zu verstehen, also als außerhalb des Subjekts „Schüler“ stehende Motivationen, ihn oder sie zum Musizieren zu motivieren. Um sich für das Klassenmusizieren zu entscheiden, scheinen eher andere Gründe im Vordergrund zu stehen.

- Weil ich schon immer dieses Instrument spielen wollte – **Motivation des Interesses**
- Ich spiele mindestens so gut wie die anderen – **Geltungsmotivation**
- Weil mein(e) Lehrer(in) so toll sein/ihr Instrument spielt – **Motivation durch Imitation**
- Weil wir Konzerte geben – **Leistungsmotivation**
- Weil ich meiner Freundin, meinem Freund imponieren will – **Motivation der Anerkennung**
- Weil mich der / die Lehrer(in) ansprach und mir sympathisch ist – **soziale Motivation**
- Weil mein(e) Freund(e) mitmachen – **soziale Motivation**



Eine Unterteilung dieser Auflistung lässt sich durch die Begrifflichkeiten intrinsischer und extrinsischer Motivation vornehmen. Nach Heckhausen u.a. gibt es bis heute keine Übereinstimmung, was den Unterschied zwischen intrinsischem und extrinsischem Verhalten ausmacht.<sup>6</sup> Dieser Unterschied bezeichnet eine spezifische Art von Motivation, die durch äußere Reize entsteht – im Gegensatz zur intrinsischen Motivation, die durch innere Prozesse/Wünsche/Vorstellungen geleitet wird. Während der Begriff der extrinsischen Motivation (von außen hinzugefügt) plausibel erscheint, kann es bei intrinsischer Motivation auch zu einer scheinbaren Intrinsität kommen.

So untersuchte Krause die Motivation bei Studierenden und fand heraus, dass sie in erster Linie manche Seminare besuchen, weil diese „Schein-relevant“ sind.<sup>7</sup>

Auch durch meine frühere Schulpraxis sowie jetzige Hochschultätigkeit ist mir bewusst, dass viele Leistungen wegen ihrer in Aussicht gestellten guter Noten erbracht werden, obgleich versichert wird, dass das aktuelle Thema brennend interessiert. Eine menschliche, sympathische Schwäche.

Bei der Unterschiedlichkeit motivationaler Vorgänge gibt es bis dato noch keine umfassende Motivationstheorie, die uns alle Aspekte dieses Verarbeitungsprozesses erklären könnte.

Nach Rheinberg befasst sich die heutige Motivationsforschung mit der Interdependenz von Personen in Situationen. Es geht um die Erklärung der Ausdauer und Intensität sich auf eine Situation einzulassen bzw. ein Ziel zu verfolgen. Dabei ist der motivationspsychologische Zugriff dadurch charakterisiert, dass angestrebte Zielzustände und das was sie attraktiv macht, die erklärenden Größen sind."<sup>8</sup>

Wenn man sich damit auseinandersetzt, wie angestrebte Zielzustände zustande kommen und attraktiv werden, z.B. das Mitmachen beim Klassenmusizieren, impliziert dies eine Auseinandersetzung mit kognitiven Prozessen oder der Verarbeitung von Informationen als Prozess.

### **Kognitive Bewertung**

Der Begriff Kognition ist nicht exakt und einheitlich definiert. Im Allgemeinen kann man darunter Leistungen cerebraler Verarbeitung (Auswertung) von Sinnesreizen verstehen. Kognitive Fähigkeiten beinhalten: Gedächtnis, Lernen, Denkvermögen, Urteilsvermögen auf der Basis von Bewertungen.<sup>9</sup> Kognitive Prozesse beziehen sich demnach nicht auf rein rationale Auseinandersetzungen in situativen Kontexten, sondern in gleichem Maße auf deren Bedeutung im Bezugsfeld emotionaler Bewertungen.

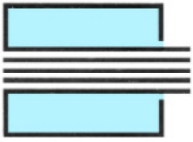
Kognitive Motivationstheorien<sup>10</sup> gehen daher von der Voraussetzung aus, psychische Zustände der handelnden Person mit zu berücksichtigen. Ein Handlungsimpuls wird also davon abhängen, wie kognitive (Interpretations-) Prozesse einer gegebenen Situation bewertet werden. Aus dieser Auseinandersetzung bestimmter kognitiver Einschätzungen können dann handlungsgeleitete Wünsche, Absichten und Ziele erzeugt werden. In diesem Zusammenhang scheint es wichtig festzustellen, dass kognitive Motivationstheorien nicht zwingend davon ausgehen, Einschätzungen und Bewertungen seien immer bewusste Vorgänge, die von Außen gesteuert werden, d.h. durch Umwelteinflüsse hervortreten (Menschen oder Situationen). Bewusste Einschätzungen und Bewertungen können sehr wohl auch intraindividuell erzeugt werden, d.h. durch das Individuum selbst. Diese Emergenz, so wird angenommen, entsteht vorzugsweise aus der unmittelbaren aktiven Beschäftigung und Beurteilung einer Aufgabe, die bereits im „geistigen Vorfeld“ durch kognitive Auseinandersetzung erfolgen kann.<sup>11</sup>

### **Informationsverarbeitung aus motivationstheoretischer Sicht.**

Um diesen Prozess noch etwas genauer zu beleuchten und zu erklären, bieten uns das informationstheoretische Paradigma und neurowissenschaftliche Untersuchungen Erklärungsmodelle an.

### **Informationsverarbeitung**

Aus Sicht des Individuums geht es in der ersten Phase des Modells der Informationsverarbeitung um die Wahrnehmung von Außenreizen. Diese ist jedoch nicht als passiver Prozess zu verstehen. Die Wahrnehmung eines Bildes ist mehr als nur ein optischer Eindruck. Die geistige Verarbeitung erfolgt aufgrund früherer Erfahrungen und Erlebnisse. Episodische Gedächtnisinhalte sind ebenso wie semantisches Faktenwissen an der Entstehung und Bewertung des Bildes im Kopf beteiligt. Ähnlich verhält es sich bei der Wahrnehmung von Musik. Auch bei



auditiven Prozessen werden bestehende „Vorlagen“ berücksichtigt, um sich „ein Bild“ zu verschaffen. Dieses Gesamturteil der Wahrnehmung bleibt allerdings nicht konstant. Nach erfolgter aktiver Enkodierung im Langzeitgedächtnis unterliegt es weiteren Modifikationen und Bewertungen. Bedingt durch einen neuen Hörkontext kann ein und dasselbe Musikstück anders bewertet und in einem neuen Zusammenhang gesehen werden. Dieser Prozess beeinflusst darüber hinaus auch Rezeptionsgewohnheiten oder Handlungskonzepte, die motivieren oder demotivieren. Im Gedächtnis erfolgt nicht nur eine mentale Repräsentation von Sachwissen, es werden auch Handlungskonzepte entwickelt und gespeichert, die ihrerseits situativen Bewertungen unterliegen. Solche Handlungspläne beeinflussen ihrerseits wieder die Informationsaufnahme.<sup>12</sup>

Unter Einbeziehung der Umweltfaktoren nehmen wir permanent Informationen auf und verarbeiten diese, z.B.

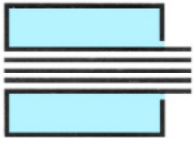
- Wir nehmen unsere Umwelt wahr, und gleichen sie mit bestehenden Mustern, Repräsentationen oder Situationen ab, dies geschieht automatisch, ohne dass wir uns dagegen wehren können. Z.B. Ein Schüler kommt in eine Klasse, nimmt seine Mitschüler wahr, ebenso den Lehrer und die Räumlichkeit und bewertet diese Situation.
- In der Nachfolge wird die Aufmerksamkeit dann besonders virulent, wenn im Sinne von Perturbation eine Situation als besonders relevant erscheint, gleichgültig ob sie positiv oder negativ ist.<sup>13</sup>
- Die Situation wird taxiert und ein vertiefender Prozess kognitiver Bewertung beginnt.
- Dieser Prozess geschieht auf der Basis bereits gespeicherten Wissens oder Erlebnisse, die nie wertneutral sein können.
- Die aufgezählten Prozesse unterliegen, wie bereits erwähnt, einer permanenten Bewertung. Ein Schüler wird sofort, und zwar ohne große willentliche Anstrengung die genannten Prozesse bewerten und mit dem Für und Wider einer gegebenen Situation in Relation setzen.

### **Neurowissenschaftliche Aspekte**

Motivationen scheinen aus dem gelungenen Zusammenspiel kognitiver Bewertungen hervorzugehen. Die Mischung aus unbewussten und bewussten Bewertungen setzt sich zusammen aus allen Erfahrungen und Erlebnissen, die wir in unserem Gedächtnis abgespeichert haben,<sup>14</sup> egal wie alt wir sind. Doch wie kommen rational und emotional bewertete Motivationen zustande? Eine vertiefende und volitionale Auseinandersetzung mit Musik wie sie jedem Musiker normal erscheint oder eine explizite Ablehnung von Musik (wie bei jedem anderen Thema) wird durch rationale und emotionale Prozesse eingehender Informationen und deren Weiterverarbeitung und Abgleich mit Erfahrungen, die im Gedächtnis gespeichert sind, kanalisiert und hervorgerufen. Aus neurowissenschaftlicher Sicht geht es hierbei um den Verarbeitungsprozess eingehender Informationen im cerebralen Kontext.<sup>15</sup> Insbesondere sind hier die Hirnareale: präfrontaler Kortex, limbisches Systems und assoziative Hirnbereiche zu erwähnen.<sup>16</sup>

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei den Hirnstrukturen des limbischen Systems zu. Hier werden alle Informationen aus dem gesamten Assoziationskortex zusammengeführt, emotional bewertet, ins Gedächtnis überführt und mit Strukturen des Hirnstamms verschaltet.

Alle Sinneseindrücke z.B. des Sehens, des Hörens oder des Körpergefühls, die auf uns einwirken, passieren den Thalamus und treffen, z.B. beim Hören in den primären sensorischen Kortexarealen ein. Von dort wird die Information in die sekundären sensorischen Assoziationsareale weitergeleitet. Von den sekundären Arealen wird die assoziierte Information in kortikale Assoziationsareale des Frontal-, Parietal- und Temporalhirns geleitet. In diesen tertiären Bereichen konvergieren Informationen verschiedener Sinnesqualitäten, z. B. Seh- und Höreindrücke, an der gleichen Nervenzelle. Dadurch werden verschiedene Sinnesqualitäten trotz getrennter peripherer Kanäle als Sinneseinheit wahrgenommen werden. Im Assoziationskortex werden die eingehenden Informationen auf noch höherer Ebene mit bereits Erlerntem integriert und assoziiert wird.<sup>17</sup> Dies ist auch der Grund, warum wir Hörwahrnehmungen im Allgemeinen mit z.B. visuellen Erinnerungen verbinden. Die Motivation am Klassenmusizieren teilzunehmen ist daher nicht nur eine auf Musik bezogene Entscheidungen, sondern hängt darüber hinaus auch von der Einschätzungen und Bewertung aller Sinneseindrücke ab. Denn Gehörtes findet niemals in einem abstrakten raumzeitlichen Kontext statt, sondern ist immer an reale Kontexte wie Konzerte oder sonstige Musiziersituationen gebunden.



Letztlich konvergiert alle Information mit den limbischen Schlüsselstrukturen des medialen Temporallappens, das sind Hippokampus und Mandelkern. Den limbischen Strukturen kommt dadurch eine zentrale Bedeutung in der Ausfilterung unwichtiger Informationen zu, die sie in Zusammenarbeit mit dem vorgeschalteten Kortex und durch Vergleich vergangener mit gegenwärtiger Erfahrung auf deren emotionale Relevanz hin bewerten. Was emotional bedeutsam ist, wird von uns weiterverfolgt und was uninteressant ist, wird gelöscht.<sup>18</sup> (vgl. B) In unserem Zusammenhang heißt das: Eine emotional positiv bewertete Musiziersituation wird Motivationen evozieren, die ein handlungsgeleitetes Ziel, z.B. dauerhaft motiviertes Mitmachen, forcieren. Der Hervorhebung des limbischen Systems als emotionale Bewertungsinstanz kommt daher eine entscheidende Rolle für die Bewertung von musikalischen Situationen zu.

### **Lernmotivationale Aspekte**

Gegebene Situationen, die real existent sind oder fiktiv vorgestellt werden, sind der Impuls für handlungsgeleitete Aktionen, wenn diese als bedeutungsrelevant erachtet werden. Dieser Prozess basiert auf bestehenden assoziativen Kontexten und Erwartungen, für zukünftiges Verhalten.

Dieser Prozess findet permanent statt und kann erst dann als annähernd konsolidiert gelten, wenn aus Motivationen stabile Motive werden. Ergebnisse der Motivationsforschung<sup>19</sup> signalisieren die Bedeutung motivationsrelevanter Bedingungen zur Evozierung intrinsischer Motivation. Nur wenn Bedingungsfaktoren stabil gehalten werden, bleibt auch das Motiv stabil. Die Veränderung nur einer Variablen, z.B. ein Lehrerwechsel, kann dieses System aufweichen.

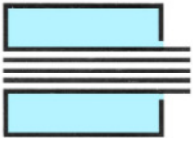
In Anlehnung an Deci & Ryan kann man davon ausgehen, dass motiviertes menschliches Handeln von der gegenseitigen Interdependenz extrinsischer und intrinsischer Bedingungsfaktoren abhängt.<sup>20</sup> Im Gegensatz zu intrinsischer Motivationen wie Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse, ist extrinsische Motivation in Institutionen wie Schulen von curricularen Zielvorstellungen formaler Bildung anhängig und kann durch Anreiz zur Handlung, durch Aufforderung und Erwartung von Bekräftigung beschrieben werden. Anzumerken gilt, dass beim Klassenmusizieren nicht nur die erwarteten Folgen oder Ziele im Mittelpunkt stehen, sondern in gleichem Maße auch der Prozess. Es stellt sich die Frage inwieweit extrinsische Motivation intrinsische Motivation fördern und unterstützen kann, d.h. soziale Umweltbedingungen, Anforderungen und Anreize so zu gestalten, dass Selbstbestimmung<sup>21</sup> erlebbar gemacht wird. Deci und Ryan gehen in ihrer Theorie von drei psychologischen Grundbedürfnissen: Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung aus.<sup>22</sup> Den Transfer von extrinsischer Motivation in intrinsische kennzeichnen aus musikpädagogischer Sicht vier Aspekte an deren Ende idealtypisch die Selbstbestimmung des Schülers steht.

- Externale Aspekte: Die Situation wird an das Individuum herangetragen, z.B. haben Schüler auf Probenverläufe inklusive Belohnungen und Bestrafung im Allgemeinen keinen Einfluss.
- Introjizierte Aspekte: Lernen, um anderen zu gefallen. Die Impulse folgen internen Anstößen und innerem Druck folgen. Sie beziehen sich auf Ereignisse, die für die Selbstachtung relevant sind.
- Identifikationsaspekte: Aktionen erfolgen nicht mehr, um anderen zu gefallen, sondern weil man es für wichtig hält.
- Integrative Aspekte: Extrinsische Motivationen stimmen mit dem Selbstkonzept überein. Das Individuum hat Ziele, Normen und Handlungsstrategien in seinem Selbstkonzept integriert.

Auf unsere Thematik bezogen könnte das heißen:

#### 1. Externale Aspekte (den Lehrer betreffend):

- ▶ Variierung von Lerninhalten durch neue und andersartige Literatur
- ▶ Veränderung von der Stundenverläufe, nicht immer der gleiche Ablauf
- ▶ Direkte kurzfristige Rückmeldungen
- ▶ Feedbackrunden, in größeren Zeitabständen, die den momentanen Leistungsstand offenlegen.



2. Introjizierte Aspekte:

- ▶ Kann ich das Stück auch alleine meinen Eltern usw. vorspielen?
- ▶ Beim Konzert hören mir viele Menschen zu.
- ▶ Ich spiele mit, weil mich mein Lehrer gebeten hat.
- ▶ Ich finde es schick, Saxophon zu spielen, weil keiner von meinen Freunden das macht.

3. Identifikationsaspekte:

- ▶ Ich will das schaffen.
- ▶ Ich habe Übestrategien.
- ▶ Ich will meinem Lehrer zeigen, was ich wirklich kann.
- ▶ Ich möchte mehr Jazzstücke kennen lernen.

4. Integrative Aspekte:

- ▶ Musizieren macht mir Spaß.
- ▶ Ich will später weiter musizieren.
- ▶ Ich gründe ein Ensemble.
- ▶ Ich habe einen Tutorenjob im Fachbereich Musik der Schule.

Dieses Modell ist natürlich konstruiert und als idealtypisch zu verstehen. Aber vielleicht setzten diese motivationalen Aspekte zum Klassenmusizieren Impulse und bringen Sie auf neue Ideen.

**Fazit**

Motivationen lassen sich in keinem Fall zu 100 Prozent steuern aber beeinflussen. Motivation ist wie Musikhören nicht zu determinieren. Aber Motivation kann gefördert werden, es können Impulse gesetzt werden, die aus individueller Sicht nicht zustande kämen. Es gilt bedeutungsrelevante Prozesse zu initiieren. Denn nur durch generierte Bedeutungszuweisung<sup>23</sup> im kognitiven Bewertungsprozess entsteht Spaß am Lernen. „Alles, was die Menschen in Bewegung setzt, muß durch ihren Kopf hindurch; aber welche Gestalt es in diesem Kopf annimmt, hängt sehr von den Umständen ab.“ (Friedrich Engels). Und gerade die Umstände sind die Parameter auf die wir als Lehrer Einfluss haben. Welche das im Einzelnen sind, kann pauschal nie beantwortet werden, sondern unterliegt den situativ bedingten Gegebenheiten. So möchte ich mit einem Zitat von Duke Ellington enden.

„Probleme sind Gelegenheiten, zu zeigen, was man kann.“

Prof. Dr. Armin Langer ist Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg, Abteilung für Musikpädagogik in Innsbruck



- <sup>1</sup> Schleiermacher 1957, S. 11
- <sup>2</sup> Heckhausen, 1980, S. 24
- <sup>3</sup> Edelmann, 20006, S. 6
- <sup>4</sup> Huhn / Backerra, 2007, S. 20ff.
- <sup>5</sup> Kropp, 20012, S.346
- <sup>6</sup> Vgl. Heckhausen, Jutta / Heckhausen, Heinz, 20063, S. 335ff.
- <sup>7</sup> Edelmann, 20006, S. 258
- <sup>8</sup> Rheinberg 2000, S. 13
- <sup>9</sup> Vgl. Zimbardo /Gerrig 20037, S. 13
- <sup>10</sup> Vgl.: Weiner, B. (1994). Motivationspsychologie. Beltz: Psychologie Verlags Union Goschke, T. (2002). Volition und kognitive Kontrolle. In J. Müseler & W. Prinz (Hrg.) Allgemeine Psychologie, (S. 270-335). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- <sup>11</sup> Vgl. Seel, 20032, 87f.
- <sup>12</sup> Vgl. Langer /Preyer / Waldauf 2006, S. 23
- <sup>13</sup> Kunze 2003, S. 80
- <sup>14</sup> Vgl. Zimbardo 200416, S. 293-322
- <sup>15</sup> Markowitsch 2002: 102
- <sup>16</sup> Vgl. Bertram 2007, S. 1-13
- <sup>17</sup> Vgl. Bogerts 2007, S. 110
- <sup>18</sup> Vgl. Bogerts 2007, S. 110
- <sup>19</sup> Siehe Wuttke, 2001, 122f.
- <sup>20</sup> Vgl. Deci, E. L. & Ryan 1993, S. 229
- <sup>21</sup> Vgl. von Felden 2003, S. 26ff.
- <sup>22</sup> Nach Deci und Ryan (1993) bedeutet „Autonomie auf den Lernprozess bezogen, dass „die die lernende Person in der Regel bestrebt ist, sich in eigener Art und Weise auf Lerninhalte einzulassen“; Kompetenz, sich einer Sache gewachsen zu fühlen, sicher zu sein, Anforderungen aufzugreifen und bewältigen zu können; soziale Einbindung das Gefühl der Lernenden zu erhöhen und sich sozial eingebunden zu fühlen.
- <sup>23</sup> Eine präzise Beschreibung dieses Prozesses findet sich auch in der Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung von Stefan Orgass, 2007, S. 9 – 123,

## Literatur

- Bertram, Wulf: Wo geht es hier zum Hippocampus? In: M. Spitzer, W. Bertram (Hrsg.): Braintertainment, Stuttgart 2007
- Bogerts, Bernhard (2007). Funktionell – neuroanatomische und neuropathologische Grundlagen psychischer Erkrankungen. In: H.-J. Möller, G. Laux, H.-P. Kapfhammer (Hrsg.): Psychiatrie und Psychotherapie, Berlin 2007
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 2/1993, 223–238.
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim 2000<sup>6</sup>
- Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. Berlin 1989<sup>2</sup>
- Heckhausen, Jutta / Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. Heidelberg 2006<sup>3</sup>,
- Huhn, Gerhard / Backerra, Hendrik: Selbstmotivation: Flow- statt Stress oder Langeweile. München, 2007,
- Kropp, Waldemar: Systemische Personalwirtschaft. Wege zu vernetzt-kooperativen Problemlösungen. München 2001<sup>2</sup>
- Kunze, Dorothea: Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Köln 2003
- Langer, Armin / Preyer, Christine / Waldauf, Martin: „Na, weil's Spaß macht!“ Eine empirische Studie zu musikbezogenen Erinnerungen. (=Musikpädagogische Forschung Österreich, hg. von Langer / Oebelsberger, Sonderband 1). Wien 2006
- Markowitsch, Hans Joachim: Dem Gedächtnis auf der Spur. Darmstadt 2002
- Orgass, Stefan: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. In: Orgass, Stefan / Weber, Horst (Hrsg.): Folkwang Studien. Band 6. Hildesheim 2007
- Rheinberg, Falko: Motivation. Stuttgart / Berlin / Köln 2000<sup>3</sup>
- Schleiermacher, Friedrich, D. E.: Pädagogische Schriften, hrsg. Von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. 2 Bde. Düsseldorf (Küppers; vormals Bondi) 1957 (Neuauf. Frankfurt/M., Berlin, Wien, Klett-Cotta/Ullstein, 1983
- Seel, Norbert, M.: Psychologie des Lernes. München 2003<sup>2</sup>
- von Felden, Heide: Bildung und Geschlecht zwischen moderne und postmoderne: Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Wiesbaden 2003, S. 26ff.
- Wuttke, Eveline.: Autonomie um jeden Preis? Analyse motivationaler Prozesse auf Klassen- und Gruppenebene. In.: Heid, Helmut / Minnameier, Gerhard / Wuttke, Eveline (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung?: Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Stuttgart 2001
- Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard J.: Psychologie. München 2004<sup>16</sup>
- Zimbardo, Philip, G. / Gerrig, Richard, J.: Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York 2003<sup>7</sup>