

Georgi, Richard von; Lothwesen, Kai Stefan

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2010, S. 305-324. - (Musikpädagogische Forschung; 31)*



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-157741

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157741>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Evaluationsforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Evaluationsforschung ist zu einem bedeutsamen Zweig der Bildungsforschung geworden, die Vielfalt der Beiträge zur 31. AMPF-Tagung >Evaluationsforschung in der Musikpädagogik< macht deutlich, dass die musikpädagogische Forschung hierzu einen bedeutsamen Beitrag zu liefern in der Lage ist. So zielen die Beiträge dieses Bands darauf, die Voraussetzungen, Inhalte, Methoden und Resultate von musikunterrichtlichen Reformansätzen und Innovationen im Blick auf die mit ihnen verbundenen Ziele zu überprüfen und zu bewerten, um so zu einer Verbesserung des musikbezogenen Handelns bzw. entsprechender Lehr-Lern-Prozesse zu gelangen.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, der Bundesfachausschüsse >Musikpädagogik< und >Musik und Medien< des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Von 1996 bis 2010 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 7

Beiträge zum Tagungsthema

Udo Kelle, Brigitte Metje:

Mixed Methods in der Evaluationsforschung. Das Verhältnis zwischen Qualität und Quantität in der Wirkungsanalyse 9

Susanne Naacke:

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“ 41

Forschungspreis 2009 Hösbach

Jens Knigge, Anne Niessen, Anne-Katrin Jordan:

Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben - Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus 81

Anne-Katrin Jordan, Andreas C. Lehmann, Jens Knigge:

Kompetenzmodellierung mit Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) - Erste Ergebnisse der Validierung eines Modells für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ 109

Jürgen Oberschmidt:

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht - Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache 131

Kai Stefan Lothwesen:

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule. Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ 155

Dirk Bechtel:

„Wie Lehrer lieber lernen“ - Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern 179

Eva Mödinger, Gabriele Hofmann:

Lampenfieber und Aufführungssängste bei Kindern und Jugendlichen - Erhebungen zur Selbstwahrnehmung im Rahmen musikalischer Vortragssituationen 201

Matthias Stubenvoll:

Qualität entsteht beim Lernen - Lerner integrierende Qualitätsbeurteilung beim E-Learning 211

Wibke Gütay:

Darf es noch ein bisschen mehr sein? Auswirkungen von Stimmtraining bei Chorklassenkindern 229

Freie Beiträge

Robert Lang:

Musiktheorie in musizierpraktischem Schulunterricht. Zur Effizienz basaler Harmonielehre für das Improvisieren mit Keyboards 255

Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts:

Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg 275

Richard von Georgi, Kai Stefan Lothwesen:

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden 305

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden

1 Einleitung

Die bisherigen Studien im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildungsforschung fokussieren vor allem die Bereiche des Selbstkonzepts und des Kompetenzerwerbs von bereits in der Lehre tätigen Personen. Dieses Forschungsprogramm impliziert, dass interindividuelle Unterschiede bezüglich Erfahrung und Entwicklung der Personen erst durch die Ausübung des Lehrberufes entstanden sind. In wie weit die bestehenden Professionalisierungs- und Individualkonzepte auf das vorangegangene Studium und/oder auf bestehende Persönlichkeits- bzw. Selbstkonzeptdeterminanten zurückzuführen sind, ist bisher nicht hinreichend geklärt. Dieses offenbart sich auch in den vorliegenden Studien seitens der Musikpädagogik. Hier stehen entsprechend Aspekte der Selbstprofessionalisierung und des Selbstkonzepts bzw. der Individualkonzepte von Musiklehrpersonen im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Niessen, 2006). Nicht-qualitative Untersuchungen zu dem im Studium erfahrenen Kompetenzerwerb sind bislang rar und methodisch ausbaufähig (vgl. Hoffmann 2007, Neuhaus 2008). Dennoch zeigt z.B. die Längsschnittstudie von Rauin & Maier (2007) aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die Lehramtsstudierende beim Übergang vom Studium in die Berufstätigkeit begleitete, dass ein frühes Burn-out vor allem bei Lehrpersonen zu beobachten ist, die bereits im Studium überfordert und wenig engagiert waren. Der hierbei angewandte typologische Ansatz erlaubt zwar keine differentiellen Aussagen über interindividuelle Unterschiede, aber dennoch betont diese Untersuchung die hohe Bedeutsamkeit des Studiums einerseits und der Persönlichkeit andererseits. Auf dieser Grundlage kann angenommen werden, dass nicht nur die studiumsrelevanten Motivations- und Persönlichkeitsvariablen an sich von Bedeutung sind, sondern dass zudem auch interindividuelle Differenzen dieser Variablen in Anhängigkeit von unterschiedlichen Ausbildungsformen zum Lehrerberuf bestehen dürften.

Ewald Terhart konstatiert in der deutschsprachigen Lehrerforschung einen ab den 1990er Jahren vollzogenen Wandel der Forschungsinteresses bezüglich der Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrkräfte, die mit einer Abkehr von Schwerpunkten auf „pädagogische[r] Begabung“ und „Praxischock“ und einer Konzentration auf berufsbiographische Aspekte eine kompetenztheoretische Fundierung ermöglicht (Terhart, 2007: 40f). Entsprechend widmen sich jüngere Studien aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildungsforschung den Kompetenzmodellen und Risikofaktoren des Lehrerberufs (vgl. Hilligus & Rinkens, 2006; Lüders & Wissinger, 2007). Das von Terhart vorgelegte Modell unterscheidet drei Komponenten, die kognitive, ethisch-moralische und praktische Aspekte beschreiben. Hierbei wird eine kontinuierliche Entwicklung dieser Bereiche angenommen, die in der Formulierung von Kompetenzmodellen zu berücksichtigen sind (Terhart, 2007: 50f). Allerdings ist die Anwendung und Konkretisierung dieser Komponenten für genuin musikpädagogische Lehrkompetenzen zu leisten. Jürgen Vogts Argumentation bezüglich der inhaltlichen Ausdeutung der Begriffe „Professionalisierung“ und „Praxisbezug“ in der Musiklehrerausbildung, geht in dieselbe Richtung und unterstreicht ein durch theoretische Fundierung flexibilisiertes Repertoire an Handlungsoptionen für die Unterrichtspraxis (vgl. Vogt 2002). Die Ergebnisse der Langzeitstudie von Udo Rauin und Uwe Maier zeigen, dass Studierende, die bereits Schwierigkeiten im Studium äußerten auch Probleme im Berufsalltag erleben (vgl. Rauin & Maier, 2007). Eine clusteranalytisch begründete Typologie unterscheidet drei Typen anhand der Selbsteinschätzungen des eigenen Studierverhaltens („riskant“, „engagiert“, „pragmatisch“). Da es sich hier jedoch um einen typologischen Ansatz handelt (Aggregation der Daten über Personen), ist eine Berücksichtigung persönlichkeitsrelevanter Merkmale nur bedingt möglich. Zwar werden aufgrund des Forschungsdesigns Veränderungen bzw. Konstanten der Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden sichtbar und der Übergang in die ersten Berufsjahre anhand dieser Merkmale nachvollziehbar, Motivationen und Motive der Studienwahl und des Studierverhaltens werden aber lediglich deskriptiv dargestellt und nicht zu etwaigen Persönlichkeits- und Selbstkonzeptfaktoren in Beziehung gesetzt.

In der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung wurden vielfach Studien zum Beruf und Berufsbild von Musiklehrerinnen und Musiklehrern an allgemein bildenden Schulen vorgelegt (vgl. u.a. Schulten, 1979; Kraemer, 1991; Niessen, 2006a u. 2006b). Die Perspektive von Musikstudierenden in Lehramtsstudiengängen wurde bisher eher selten thematisiert. Gleiches gilt für den Übergang vom Studium in das Referendariat. Allerdings finden sich be-

reits einige wenige internationale Studien, die jedoch vor allem die berufspraktische Sozialisation (Professionalisierung) der jeweiligen nationalen Ausbildungsbedingungen fokussieren und somit auf die deutsche Situation nur bedingt übertragbar sind (vgl. Bouji, 2004; Roulston, Legett & Womack, 2005). Hans Günther Bastian stellte in einer umfassenden Dokumentation musikpädagogischer Forschung in Deutschland (Bastian & Kraemer, 1992) fest, dass sich lediglich 6% der zwischen 1985-1990 durchgeführten Forschungsprojekte studentischen Belangen widmen und konstatiert in dieser Hinsicht ein „Defizit“, das schon auf die in seiner nachfolgenden Untersuchung (Bastian, 1995:43) aufgestellte Forderung zielt, Ergebnisse derartiger Studien auch für die Ausbildungspraxis nutzbar zu machen. Die bislang vorliegenden Untersuchungen zu Motivationen oder Bedürfnissen von Musikstudierenden weisen in der Regel eine praxisorientierte Perspektive auf, indem das Forschungsinteresse vor allem auf die Veränderungen der Studienbedingungen oder Berufspraxis abzielen. Allerdings liegt der Schwerpunkt der untersuchten Stichproben deutlich auf den Lehramtsstudiengängen und Studierende in künstlerisch orientierten Fächern werden kaum berücksichtigt. Hinzu kommt, dass die bestehenden Studien unterschiedliche Ziele und Perspektiven im Blick haben. So sind z.B. einige direkt bezogen auf hochschulpolitisch begründete (Um)Strukturierungen der musikpädagogischen Ausbildung (vgl. hierzu u.a. die thematisch entsprechend orientierten Bände der Reihe *Forschung in der Musikpädagogik*).

Zusammenfassend lassen sich die in der Literatur publizierten Studien bezüglich folgender Schwerpunkte unterscheiden: Untersuchungen zur Studienwahl (z.B. Darius, 1976; Zimmerschied 1978; Bastian, 1995; Neuhaus, 2008), zur Sozialisation und Studienbedingungen (z.B. Hörmann, 1981; Grimmer, 1986 u. 1987; Stroh, 1996; Siedenburger, 2009), zur Motivation im Studium (z.B. Behne, 1979) und zur Qualifikation durch das Studium (z.B. Hoffmann, 2007). Die musikpädagogischen Studien im deutschsprachigen Raum lassen hierbei folgende Schlüsse zu: (a) Es scheinen studiengangsspezifische Einstellungen und Erwartungen an Studium und Beruf des Musiklehrens an allgemein bildenden Schulen zu existieren, die jedoch bislang nicht auf der Grundlage quantitativ-empirischer Arbeiten der Forschung und Überprüfbarkeit zugänglich gemacht wurden. (b) Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf einer praktischen Anwendbarkeit der Ergebnisse in Studienberatung und Lehrerausbildung, was zu einer (leider) eher geringen wissenschaftlichen, grundlagenorientierten Diskussion um Theorie und Methoden führt. (c) Ein systematisches Erklärungsmodell bezüglich persönlichkeitsrelevanter Merkmale fehlt. Gabriele

Hoffmann (2007) eröffnet mit der Einbindung des Konzepts der Selbstwirksamkeit einen Weg in diese Richtung. Allerdings werden hier, durch den Ausschluss möglicher berufstypischer Risikofaktoren, noch keine Beziehungen zu möglichen Qualifikationsmerkmalen oder Handlungskompetenzen erfasst.

2 Forschungsfragen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollten erstmals Persönlichkeits- und Coping-Variablen in Verbindung mit subjektiven Kompetenz- und Motivationskonstrukten von Musikstudierenden gebracht werden. Dabei standen folgende Forschungsfragen und Hypothesen im Mittelpunkt: (a) Welcher Zusammenhang besteht zwischen Persönlichkeit und der selbstbeschriebenen Kompetenz bzw. Leistungsmotivation? (b) Besitzen Musikstudierende an Ausbildungsstätten mit künstlerischem Schwerpunkt eine erhöhte Kompetenz und Leistungsmotivation im Vergleich zu Studierenden anderer Hochschulen und wenn Ja in welchen Bereichen?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Insgesamt wurden 94 Studierende in musikbezogenen Fächern mit einem mittleren Alter von 23,4 Jahren ($SD=3,7$; $Md=22$) an folgenden Ausbildungsstätten erfasst: 1. Universität Gießen (Institut für Musikwissenschaften und Musikpädagogik): $n=59$ (16 Männer und 43 Frauen); Alter: $M=23,1$ ($SD=1,7$; $Md=22$); 2. Musikhochschulen Frankfurt und Stuttgart: $n=35$ (15 Männer und 20 Frauen); Alter: 24 ($SD=3,5$; $Md=22$).

3.2 Verfahren

Innerhalb von Seminaren und Vorlesungen wurden die Studierenden gebeten, freiwillig und unentgeltlich eine Fragebogenmappe auszufüllen und an einem zentralen Sammelort anonym abzugeben. Im Einzelnen wurden folgende Fragebögen verwendet:

- 1) Das Inventar zur Erfassung der Berufs- und Studiumsorientierung in der musikpädagogischen Ausbildung (IBSO), das grundlegenden Handlungs- und Motivationsfaktoren im Studium erfasst (vgl. von Georgi & Lothwesen, in Vorbereitung).

Der IBSO erfasst folgende Konstruktbereiche: *Empathie* (Soziale Orientierung und Einfühlungsvermögen in Studium und Beruf), *Stabilität* (Selbstsicherheit im Umgang mit dem Wissenserwerb und der Wissensanwendung und -produktion), *Motivation* (Musik als internaler Motivator für Studium und Beruf), *Kompetenz* (Theorie und Empirie als Kompetenzgrundlage für den späteren Beruf), *Resistenz* (Resistenz gegenüber sozialen und normativen Stressoren), *Flexibilität* (Allgemeine Offenheit für neue (musikalische) Impulse und Trends und deren praktische Anwendungen) und *Transfer* (die Bedeutung des Studiums (Referate, schriftliche Arbeiten) als Vorbereitung auf das spätere Berufsleben). Zunächst zeigte sich, dass die IBSO-Skalen miteinander unkorreliert sind ($p > 0,05$). Einzig die Skalen *Empathie* und *Motivation* ($r = 0,47$) sowie *Stabilität* und *Resistenz* ($r = 0,41$) korrelieren deutlich miteinander ($p < 0,01$). Eine nachträglich durchgeführte Clusteranalyse der IBSO-Skalen ergab, dass sich drei übergeordnete Cluster bilden lassen: a) Motivation (*Empathie* und *Motivation*), b) Stressbewältigungsressourcen (*Stabilität* und *Resistenz*) sowie c) fachbezogene Kompetenzen (*Kompetenz* und *Transfer*). Die Skala *Flexibilität* clustert nicht mit anderen Skalen zusammen (von Georgi & Lothwesen, in Vorbereitung).

- 2) Als Persönlichkeitsverfahren wurde die positiv und negativ Affekt-Skala (PANAS: Watson et al., 1988; deutsche Version: Krohne et al., 1996) (trait-Form) (vgl. Watson, 2000) sowie das Selbstkonzept Inventar (SKI: von Georgi & Beckmann, 2004) verwendet.
- 3) Um das habituelle Verhalten in Stresssituation zu erfassen wurde der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF-S 44: Janke et al., 1995) vorgelegt.

3.3 Statistische Auswertungsmethoden

Die Zusammenhänge der IBSO-Skalen mit den Persönlichkeitsskalen (SKI, PANAS) und den Stressverarbeitungsstrategien (SVF-44) wurden mittels Korrelationsanalyse und multipler Regressionsanalyse untersucht. Die Frage nach den Abhängigkeiten zwischen Persönlichkeit, Stressverarbeitung, selbstbeschriebener Kompetenz und Leistungsmotivation (IBSO) mit der Ausbildungsform wurde mittels logistischer Regressionsanalysen überprüft (AV: Hochschulform; UV: Skalen der jeweiligen Fragebögen).

4 Ergebnisse

4.1 Persönlichkeitsvariablen und Stressverarbeitung

Insgesamt ergibt sich zunächst, dass im Falle der Skalen *Stabilität*, *Resistenz*, *Flexibilität* und *Transfer* Männer höhere Werte besitzen als Frauen, wobei diese Unterschiede im Falle der Skala *Resistenz* am deutlichsten hervortreten ($r=0,24$; $p\leq 0,01$). Im Einzelnen zeigt sich, dass die IBSO-Skala *Empathie* mit den Persönlichkeitsmerkmalen *Attraktivität* und zwischenmenschliches *Vertrauen* (Bindungsverhalten) des SKI kovariiert ($p\leq 0,01$). Im Rahmen der Stressbewältigung ergibt sich, dass Personen mit hohen Werten in der IBSO-Empathieskala zudem eine hohe positive Selbstinstruktion, geringe Resignation und eine erhöhte Tendenz zu Situationskontrollversuchen aufweisen (SVF) ($p\leq 0,05$). Besonders bedeutsam sind zudem ein geringes Maß an Flucht Tendenzen und eine erhöhte Suche nach sozialer Unterstützung in Stresssituationen, die auch über die multiple Regression signifikant werden ($R=0,42$; $p\leq 0,001$). Diese Befunde unterstreichen sehr deutlich die starke soziale Orientierung, die durch die IBSO-Skala *Empathie* erfasst wird. Hohe Werte in der Skala *Stabilität* gehen hingegen vor allem mit einer erhöhten positiven Affektivität (PANAS) sowie mit Ich-Stärke, Attraktivität und Durchsetzung (SKI) einher, die alle Anteile des Persönlichkeitsmerkmals Extraversion erfassen ($p\leq 0,01$). Die Skala *Ich-Stärke* des SKI erfasst zudem einen negativen Anteil einer allgemeinen emotionalen Labilität und das Merkmal *Durchsetzung* des SKI Anteile von Psychotizismus (vgl. von Georgi, 2006). In Stresssituationen reagieren Personen mit hohen Werten in der Skala *Stabilität* vermehrt einer allgemeinen Bagatellisierung und einer positiven Selbstinstruktion (SVF) ($p\leq 0,001$). Besonders bedeutsam sind zudem die Tendenzen in Richtung Reaktions- und Situationskontrollversuche sowie eine geringe Resignationstendenz ($R=0,71$; $p\leq 0,001$). Diese Befunde deuten auf eine Verbindung von Aspekten der Situationskontrolle und positiver Orientierung bzgl. äußerlicher Stressoren im Falle hoher Werte in der IBSO-Skala *Stabilität* hin. Die signifikanten Betakoeffizienten bei gleichzeitig insignifikanter Korrelationen im Falle der Variablen *Vertrauen* und *Ordnungsliebe* des SKI deuten auf einen möglichen Supressoreffekt hin (vgl. Cohen et al., 2003). Die Skala musikbezogener *Motivation* korreliert nur sehr schwach mit den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen. Einzig eine Tendenz zur Bagatellisierung ist bei Personen mit hohen Motivationswerten deutlich zu verzeichnen ($p\leq 0,05$). Weiterhin zeigt sich, dass Personen mit einer hohen Resistenz gegenüber sozialen und normativen Stressoren (Skala *Resistenz*) nicht nur eine geringe Ängstlichkeit und

emotionale Labilität (NA, Ich-Stärke) aufweisen, sondern zudem auch extraversionäquivalente Persönlichkeitseigenschaften (PA, Attraktivität). Des Weiteren sind sie durch eine ganze Reihe von Bewältigungsstrategien gekennzeichnet, die wirksam gegen Belastungen eingesetzt werden. Von diesen sind vor allem zu nennen: Bagatellisierung, geringe Fluchttendenzen, geringes Grübeln (gedankliche Weiterbeschäftigung), positive Selbstinstruktion sowie eine sehr geringe Resignationstendenz ($p \leq 0,001$). Von besonderer Bedeutung ist bei Personen mit hohen Resistenzwerten die Fähigkeit, sich in Stresssituationen entspannen zu können ($R=0,31$; $p < 0,001$). Personen mit geringen Werten in der Skala *Resistenz* sind somit eher ängstlich und verfügen nur bedingt über erfolgversprechende Stressbewältigungsstrategien. Eine erhöhte Flexibilität und Offenheit gegenüber neuen musikalischen Impulsen geht einher mit geringer *Attraktivität* (man empfindet sich in sozialen Gruppen als eher uninteressant) und geringer *Durchsetzungsfähigkeit* (man legt sehr viel Wert auf soziale Kooperation) ($p \leq 0,01$). Dem entgegen stehen starke Flucht- und Resignationstendenzen sowie Reaktionskontrollversuche ($R=0,39$; $p=0,003$). Letztlich weist die Skala *Transfer* nur zwei Interkorrelationen auf, wovon die negative Beziehung zur Bewältigungsstrategie *Resignation* die wichtigere zu sein scheint ($R=0,28$; $p=0,001$). Personen die meinen, sie können besonders viel des Gelernten aus der Hochschule in die Praxis transferieren, reagieren in Stresssituation tatsächlich mit einer geringeren Resignationstendenz.

4.2 Der Zusammenhang mit der Hochschulform

Die Vorhersage der Hochschulzugehörigkeit (Universität vs. Musikhochschule) anhand der Persönlichkeitsskalen ergab ein signifikantes Nagelkerkes R-Quadrat von $NR^2=0,28$ mit $p[df=7; Chi^2=20,337]=0,005$. Insgesamt wurden 73,3% der Stichprobe der richtigen Hochschulform anhand der Persönlichkeitsskalen korrekt zugeordnet. Jedoch zeigt sich im Einzelnen, dass nur die PANAS-Skala *positive Affektivität* ($p=0,002$) und die SKI-Skala *Durchsetzung* ($p=0,01$) eine bedeutsame Vorhersage ermöglichen.

Die logistische Regressionsanalyse der Vorhersage der besuchten Hochschulform anhand der erhobenen Stressverarbeitungsstrategien (SVF) ergab ebenfalls ein signifikantes Ergebnis mit $NR^2=0,286$ ($p[df=11; Chi^2=20,985]=0,034$) (H-L-Test: $p[df=8; Chi^2=6,683]=0,571$). Allerdings liegt hier der prozentuale Anteil der richtig zugeordneten Personen bei nur 65,2 %. Die Inspektion der einzelnen Regressionskoeffizienten ergab entsprechend keinerlei Vorhersagebedeutsamkeit für eine der elf Coping-Skalen ($p > 0,10$). Die Stressverarbeitung spielt somit keine bedeutsame Rolle.

Ein deutlich signifikantes Ergebnis erbrachten hingegen die sieben IBSO-Skalen bei der Vorhersage der Hochschulform mit $NR^2=0,404$ ($p[df=7; Chi^2=28,907]<0,001$) und einer richtigen Zuordnung von 80,5%. Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, gibt es keine Unterschiede in den Skalen *Empathie* und *Motivation*. Deutliche und zum Teil hochsignifikante Unterschiede ergeben sich jedoch in den verbleibenden Skalen. So ist Abbildung 1 zu entnehmen, dass Studierende der Universität in ihrer Selbsteinschätzung eine höhere *Resistenz* und eine deutlich höhere *Flexibilität* sowie eine höhere *Kompetenz* ($p<0,01$) empfinden, Studierende an Musikhochschulen hingegen einen höheren *Transfer* und eine erhöhte *Stabilität* ($p<0,05$) angeben.

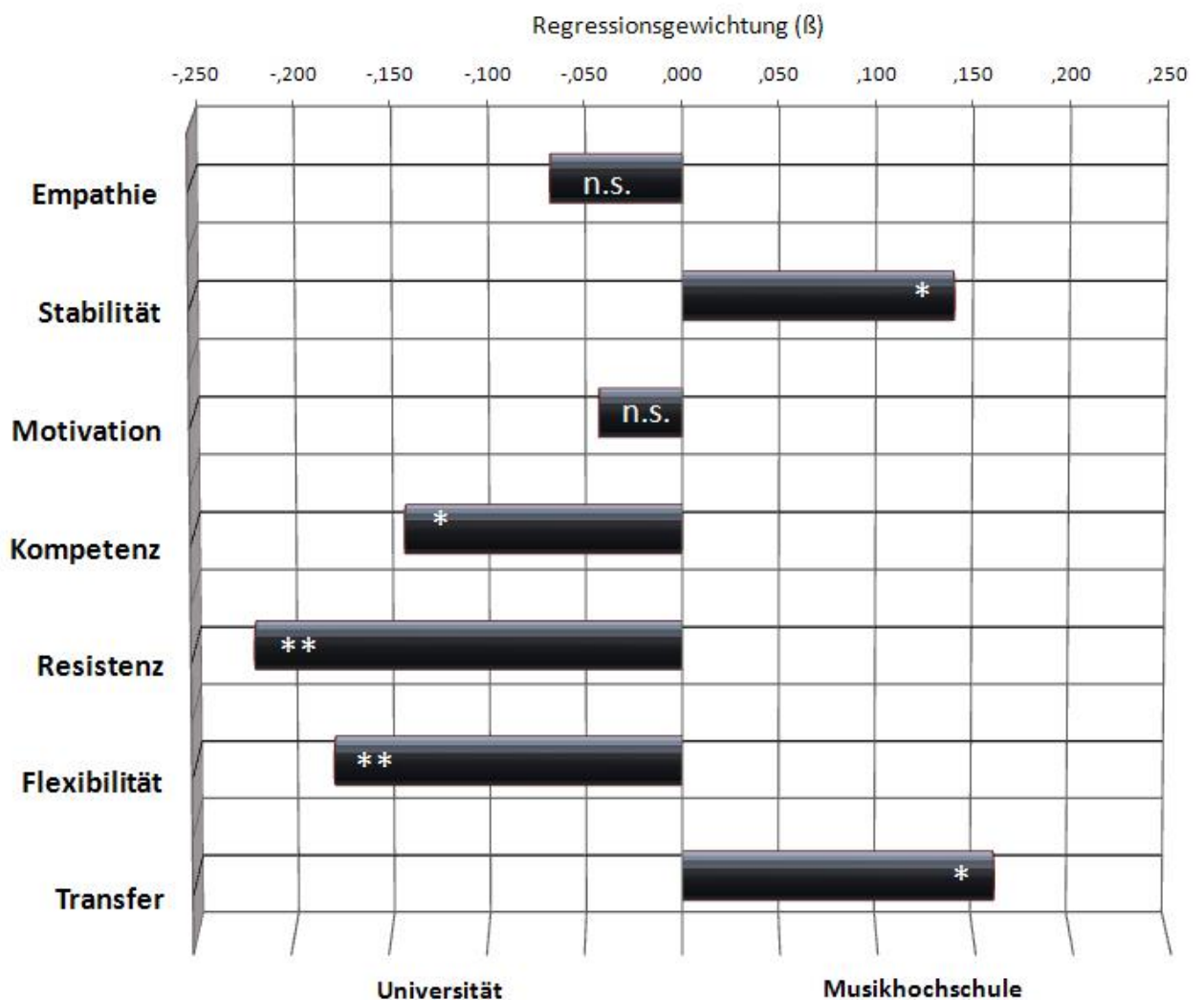


Abb. 1: Regressionsgewichtungen (β) für die Vorhersage der Zuordnung Universität (links) vs. Musikhochschule (rechts); (*): $p\leq 0,08$; (*): $p\leq 0,05$; (**): $p\leq 0,01$; (Regressionsstatistik: s. Text)

5 Diskussion

5.1 Studiumsmotivation

Die zwei IBSO-Skalen *Motivation* und *Empathie* können als grundlegende Handlungs- bzw. Studiumsmotivationsfaktoren interpretiert werden. Die selbsterlebte allgemeine soziale Orientierung spiegelt sich auch in den Korrelationen mit Persönlichkeitsvariablen wieder. So besitzen Personen mit entsprechenden hohen Werten ein großes soziales Netzwerk, ein deutlich positives Bindungsverhalten und ein positives Selbstwertgefühl. Ebenso zeigt sich, dass Stresssituationen nicht vermieden, sondern vor allem durch die Suche nach sozialer Unterstützung angegangen werden. Insgesamt spiegelt sich hier offenbar ein selbstempfundenes pro-soziales Verhalten und Empfinden, das für den Lehrerberuf von entscheidender Bedeutung ist und möglicherweise eine Grundmotivation für die Aufnahme des Studiums eines Musik vermittelnden Berufs darstellt. Dies haben in anderer Weise auch die Untersuchungen von Bastian (1995), Hoffmann (2007) und Neuhaus (2008) ermittelt. Aufgabe der Ausbildung ist entsprechend, dies zu fördern und ein Repertoire an sozialen Verhaltensoptionen in Lernsituationen zu eröffnen, um dies in der Berufspraxis umsetzen zu können (vgl. Niessen, 2006b).

Die zweite Dimension der Studiumsmotivation wird durch eine grundlegende Haltung gegenüber der allgemeinen Bedeutung von Musik im persönlichen Erleben gebildet. Personen, die Musik als grundlegenden Motivator betonen, neigen jedoch zur Bagatellisierung in Stresssituationen und weisen eine hohe Ich-Stärke auf. Fasst man dies zu einer möglichen Interpretation zusammen, so lässt sich vermuten, dass Personen mit sehr hohen Werten in dieser Dimension die Bedeutung von Musik überschätzen bzw. deren Bedeutung als interner Motivator nicht weiter differenzieren. So konnte die erziehungswissenschaftliche Forschung Zusammenhänge zwischen Studieninteresse und intrinsischer Motivation aufdecken (vgl. Lüders & Eisenacher, 2007: 138f). Folgte man dieser Interpretation so könnten sich bei Personen, die Musik sehr stark in den Mittelpunkt ihres motivationalen Erklärungsansatzes rücken, vielfältige persönliche Problemsituationen im beruflichen Alltag ergeben, in denen Musik nur noch eine geringe Rolle spielt und normative Zwänge (Lehrpläne, Unterrichtssituationen etc.) den Alltag bestimmen. Hans Günther Bastian problematisiert dies an studiengangsspezifischen Unterschieden bei der Einschätzung der Aussage „Musizieren ist mir eigentlich wichtiger als das Unterrichten“.

ten“ und warnt vor einem dadurch vorgezeichneten „Schulfrust“ (vgl. Bastian, 1995: 123).

5.2 *Handlungskompetenzen der Stress- und Anforderungsbewältigung*

Die Skalen *Stabilität* und *Resistenz* berühren vor allem jene Bereiche, bei denen es sich um Situationen mit einem Anforderungscharakter handelt. Hierbei lassen sich zwei Formen unterscheiden: 1. Anforderungen, die mit dem Wissenserwerb und dessen Präsentation (Referate, Hausarbeiten, Prüfungen) in Zusammenhang stehen (*Stabilität*) und mit allgemeiner Selbstsicherheit einhergehen und 2. Anforderungen und Stressoren, die aus sozialen und normativen Bedingungen des Studiums entstehen (Kritik von Mitstudierenden, Leistungsbewertung, Überlastung) (*Resistenz*). Obwohl beide Skalen miteinander positiv korrelieren liegt der qualitative Unterschied vor allem darin, dass die Skala *Stabilität* zuvorderst Ich-bezogene Anforderungen aufgreift, während die Skala *Resistenz* auf soziale und normative Bewertungsprozesse abzielt. Eine solche Trennung erscheint durchaus sinnvoll und auch für weitere Forschungsarbeiten und Überlegungen sehr gewinnbringend. Die Interkorrelationen zeigen, dass Personen dann ein positives Selbstbild aufweisen, wenn sie in ihrer Selbsteinschätzung eine gleichermaßen hohe *Stabilität* und *Resistenz* besitzen. Allerdings zeigt sich auch, dass Studierende, die eine hohe *Stabilität* empfinden, zugleich eine allgemeine positive Affektivität (PA) aufweisen und vor allem Copingstrategien verwenden, die eine selbsterlebte Kontrolle herstellen. Studierende, die eine hohe *Resistenz* besitzen, sind gekennzeichnet durch das Fehlen einer negativen Affektivität (NA) bzw. einer emotionalen Labilität und verwenden Stressbewältigungsstrategien, die eher außerhalb der direkten Situationsbeeinflussung liegen und interne kognitive Prozesse betreffen (Bagatellisierung, Entspannung, kein Grübeln). Interessanterweise sehen die von Hoffmann befragten Studierenden den Schwerpunkt ihrer Qualifikation für den Musiklehrerberuf vorrangig im „sozial-kommunikativen, menschlichen, emotionalen Bereich“, was Hoffmann zusammenfassend bilanziert: „Es wird deutlich, dass die Befragten sich letztendlich auf dieses Potenzial verlassen und nicht auf fachliche Fähigkeiten, wenn es darum geht, auch perspektivisch ihre Eignung für den musikpädagogischen Beruf zu belegen.“ (Hoffmann, 2007: 73). Die hier unterschwellig artikulierte Gefahr der Überbetonung subjektiver personaler Qualitäten ist im Zusammenhang mit möglichen Belastungsfaktoren im Berufsalltag zu diskutieren, die ein Ungleichgewicht zwischen inneren Ansprüchen und äußeren Anforderungen bedingen können. So beschreibt Bastian als idealistisches Hauptmotiv der Studienwahl ein „emotio-

nal befriedigendes Arbeiten in der Schule“, warnt jedoch gleichzeitig vor einem möglichen Burn-out-Risiko im Falle einer Nicht-Erfüllung dieses selbstformulierten Anspruchs (Bastian, 1995: 118).

Möglicherweise kovariieren beide Dimensionen nicht nur mit den gegebenen kognitiven Fähigkeiten, sondern auch und insbesondere mit dem seitens der Ausbildungsstätten gestellten Anforderungsniveau. Die Gefahr, dass ein subjektiv gering empfundenes Anforderungsniveau ein hohes subjektives Leistungsniveau suggeriert, kann erhebliche Probleme im Beruf nach sich ziehen. Verstärkt werden kann dieses erhöhte Burn-out-Risiko möglicherweise durch vorliegende soziale Bewertungsängste (vgl. Rauin & Maier, 2007). Dies verweist auf einen leider viel zu selten diskutierten Sachverhalt: Dort wo Studierende scheinbar ‘von selbst’ mögliche praktische Sachverhalte und Kompetenzen erlernen, ohne dass Anforderungen bestehen, die spürbar oberhalb des Leistungsniveaus liegen (vgl. Expertiseforschung (Ericsson et al., 2009)), besteht die Gefahr der Etablierung falscher Vorstellungen über das eigene tatsächliche Leistungs- und Kompetenzniveau.

5.3 *Fachbezogene Kompetenzen*

Die Frage nach der erlebten fachbezogenen Kompetenz, wird durch die IBSO-Skalen *Kompetenz* und *Transfer* erfasst. Die Kompetenzdimension des IBSO beinhaltet vor allem eine grundlagenwissenschaftliche und empirisch ausgerichtete Grundhaltung der Studierenden, die Transferdimension eine subjektive Einschätzung der Wichtigkeit und Übertragbarkeit des Gelernten in die spätere berufliche Praxis.

Die Interkorrelationen der Persönlichkeitsskalen mit der IBSO-Skala *Kompetenz* spiegeln zunächst eine interessante Tatsache wieder: Eine hohe subjektive grundlagenwissenschaftliche und empirisch-statistische Orientierung geht einher mit einer leichten Zwanghaftigkeit (Ordnungsliebe) und vor allem mit Reaktionskontrollversuchung als Stressverarbeitungsstrategie. Auch hier kann ein Bezug zur Expertisierung hergestellt werden, indem eine zwanghafte und anstrengende Fokussierung auf wissenschaftlich-analytisches Arbeiten, was zugleich anstrengend und unangenehm sein kann, häufig vermieden wird. In diesem Zusammenhang ist die von Neuhaus faktorenanalytisch gebildete Dimension „wissenschaftliches Arbeiten“ interessant, die offensichtlich von deutlich nachrangiger Bedeutung bei der Bewertung der Studieninhalte ist (vgl. Neuhaus, 2008: 232). Ähnlich kann der Befund von Bastian interpretiert werden, der generell höchste Zustimmungen der Studierenden bei Schulprak-

tika nachweisen konnte, wobei Fachwissenschaft, psychologische und soziologische Bereiche, Musiktheorie und Analyse sowie Gehörbildung nur mittlere Rangplätze einnahmen (vgl. Bastian, 1995: 104).

Die Skala *Transfer* erfasst, in wie weit die befragten Personen glauben, dass das im Studium Gelernte eine Grundlage für die spätere Praxis darstellt. Hierin äußern sich Vorstellungen von der späteren Berufspraxis, die bei den Studierenden aufgrund unterschiedlicher Fachsemester und damit einhergehenden schulpraktischen Erfahrungen oftmals noch nicht ausgeprägt sein können. In diesem Sinne können sich die Befunde der vorliegenden Studie einfügen zwischen retrospektive Befragungen von bereits berufserfahrenen Musiklehrkräften (vgl. Niessen, 2006a) und Erhebungen der Berufsvorstellungen von Studierenden (Bastian, 1995; Neuhaus, 2008). Eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist jedoch nur mit Einschränkung möglich, da die unterschiedlichen Perspektiven dieser Ansätze Verzerrungen erwarten lassen. Dennoch lassen sich aus den Befunden einige interessante Hypothesen und Forschungsfragen ableiten. Die hier erfasste Tendenz der Übertragung von erlernten Studieninhalten in die Berufspraxis (*Transfer*) ist verbunden mit einer geringeren Resignationstendenz und mit Reaktionskontrollversuchen, und sie erscheint weitestgehend unabhängig von der Persönlichkeit. Mit Blick auf zukünftige Forschungen ist anzunehmen, dass eine subjektiv erlebte Praxisrelevanz der im Studium erarbeiteten Kompetenzen für Vorträge, schriftliche Arbeiten etc. zu einer erhöhten Motivation und positiven Ausrichtung zu Beginn der beruflichen Tätigkeit führt. In wie weit eine derartige subjektiv erlebte Orientierung innerhalb des Studiums sich tatsächlich als hilfreich und motivierend auswirkt oder aber langfristig eher zum Gegenteil führt, ist in der vorliegenden Studie nicht zu klären. Ergebnisse der Langzeitstudie von Rauin und Maier zur retrospektiven Einschätzung unterschiedlicher Lernbereiche zeigen tendenziell abweichende Kompetenzprofile und -erfahrungen in Studium und zweiter Ausbildungsphase bei den befragten Lehramtsstudierenden und deren individuelles Engagement (Rauin & Maier, 2007: 116ff).

5.4 *Flexibilität und Offenheit*

Die IBSO-Skala *Flexibilität*, die einen offenen Umgang mit neuen Dingen und Themen erfasst sowie die Fähigkeit sich auf neue Situationen einzustellen und mit neuen Materialien den Unterricht zu gestalten, scheint eine wichtige Sonderrolle innerhalb der Motivations- und Handlungskompetenzen einzunehmen, die in den meisten Studien bisher nicht berücksichtigt wurde. Möglicherweise weist diese Skala einen engen Bezug zu äquivalenten Persönlichkeitsdimensi-

onen auf (z.B. *Offenheit für neue Erfahrungen* des NEO-ffi (Costa & McCrae, 1985), *experience seeking* (Zuckerman, 1994) oder Offenohrigkeit (Gembris, 2002; von Georgi, 2010). Derartige Konstrukte sind gekennzeichnet durch die Tendenz, neuen Erfahrungen und Erlebnissen gegenüber aufgeschlossen zu sein und aktiv zu suchen. Interessanterweise ist die Skala *Flexibilität* verbunden mit einer geringen Fähigkeit, eigene Interessen gegen Andere durchzusetzen und geht einher mit dem Gefühl der Unattraktivität (Marginalität) in sozialen Gruppen. Im Stressverarbeitungsbereich besteht zudem eine erhöhte Tendenz zur Resignation. Das bedeutet, dass zwar die Kompetenz und auch das generelle Interesse zur Hinwendung auf neue oder kritische Themengebiete besteht, die praktische Umsetzung derartiger Themen aber bei Auftreten von sozialen Konflikten (z.B. mit Kollegen oder Schülern) durch deutliche Resignations- und Rückzugstendenzen gefährdet sein kann. Die Dimension *Flexibilität* ist daher möglicherweise von erheblicher Praxisrelevanz, da sie den Umgang mit Neuem und die Kommunikation darüber innerhalb bestehender sozialer Systeme hervorhebt. Der konsequenten praktischen Umsetzung von Ideen stehen hierbei Resignationstendenzen einerseits und eine erhöhte Kooperationsbereitschaft andererseits gegenüber. Letzteres erscheint im Studium durchaus sinnvoll, birgt jedoch im Berufsalltag die Gefahr des Scheiterns (vgl. Blutner, 2004: 150f.). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll im Rahmen der Ausbildung Projektseminare anzubieten, die vor allem darauf abzielen, Kompetenz und Selbstsicherheit bei der Präsentation und Implementierung neuer oder alternativer Konzepte zu erlernen (vgl. Niessen, 2006b).

Personen mit geringen Werten in der Dimension *Flexibilität* erscheinen eher durchsetzungsfähig, zwanghaft, empfinden sich in sozialen Gruppen als attraktiv und weisen keine Stressvermeidungsstrategien auf. Diese Personen dürften vor allem Schwierigkeiten bekommen, wenn es darum geht, neue musikalische Strömungen zu erkennen und deren Bedeutung zu vermitteln. Auch der Erwerb und die Umsetzung neuer curricularer Ansätze dürften für diese Personen schwierig sein – wenn sie überhaupt angegangen werden. Sicherlich kann eine solche Orientierung durchaus einem Burn-out und weiteren vielfältigen Konfliktsituationen in der späteren beruflichen Praxis entgegenwirken – offen bleibt hierbei jedoch die pädagogische Eignung derartiger Personen (Rauin und Maier sprechen in einem ähnlichen Zusammenhang von „Ressourcen schonenden Routinen“ (Rauin & Maier, 2007: 116)).

5.5 *Unterschiede zwischen Studierenden an Universität und Musikhochschulen*

Zwischen den Studierenden an Universität und Musikhochschulen ergeben sich zunächst keine Unterschiede in jenen Bereichen, die Anteile der Studiumsmotivation erfassen (*Empathie* und *Motivation*). Somit ist die innersubjektive Orientierung in Richtung eines musikbezogenen Berufes, sowohl was das soziale Einfühlungsvermögen als auch die musikalische Grundmotivation anbelangt, in beiden Gruppen gleich stark vorhanden und nicht abhängig vom Ausbildungsort oder von der Ausrichtung der jeweiligen Fächer. Dies hat auch Neuhaus in ihrer Studie ermittelt: hinsichtlich der pädagogischen und künstlerischen Orientierung war kein Unterschied zwischen Studierenden an Musikhochschulen und Universitäten festzustellen (Neuhaus, 2008: 233). *Empathie* und *Motivation* können somit als Basisvariablen für ein musikbezogenes Fach gesehen werden, die letztlich Erfolg und Misserfolg in Studium und Beruf grundsätzlich determinieren. So bestimmt die musikbezogene Motivation einerseits die Fächerwahl, geht jedoch andererseits einher mit einer allgemeinen sozialen Orientierung, die nicht nur wichtig für das praktische Musizieren ist, sondern auch für die Entwicklung der berufspraktischen Kompetenz, Musik in Gruppenkontexten zu vermitteln. Hinzu kommt, dass eine soziale Orientierung innerhalb der Ausbildung für viele eine wichtige Voraussetzung ist, die Herausforderung eines Studiums zu bestehen (vgl. hierzu den Studierendentypus der „geselligen, pragmatischen Hedonisten“, Rauin & Maier, 2007: 125). Im Gegensatz zu bestehenden Untersuchungen, verweist dieser Befund auf einen erweiterten Blickwinkel zur Erklärung und Vorhersage des Verhaltens und Erlebens im späteren Lehrerberuf: Während die Aufgabe der musikbezogenen Motivation mit hoher Wahrscheinlichkeit letztlich zu einem Berufswechsel führen wird, scheint der sozialen Orientierung eine wichtige Rolle für die berufliche Zukunft zuzukommen. Somit ließe sich die Hypothese aufstellen, dass nicht etwa die Studiumsmotivation an sich von entscheidender Bedeutung ist, sondern vielmehr eine grundsätzliche soziale Orientierung, die im Rahmen des Studiums erlebt und weiter entwickelt werden muss. Gelingt dieses nicht, so kann es später bei Belastungen im Berufsalltag sehr schnell zum Burn-out kommen. Auch aus stresstheoretischer Sicht ist dieser Ansatz zu untermauern (Cohen & Wills, 1985). In diesem Zusammenhang kann diskutiert werden, ob die immer stärkere Leistungsausrichtung und Überprüfung sowie Fachreglementierung („Verschulung“) an den Hochschulen, im Rahmen des Bologna-Prozesses, einer entsprechenden sozialen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung nicht entgegensteht – sofern man nicht die Ansicht vertritt, dass be-

rufliche Stresssituationen einzig durch Fachkompetenz vermieden oder bewältigt werden könnten.

Deutliche Unterschiede zwischen den Ausbildungsstätten Universität und Musikhochschule ergaben sich in den verbleibenden IBSO-Skalen. Zunächst scheinen sich beide Ausbildungsstätten in der subjektiven Einschätzung bestehender Handlungs- und Studiumsmotivationsfaktoren dahingehend zu unterscheiden, dass Studierende an Musikhochschulen sich eher in der Lage sehen, das im Studium geforderte Wissen zu etablieren und zu präsentieren. Zudem äußern sie ein scheinbar höheres Transferempfinden bzgl. der Übertragbarkeit des im Studium Erlernen in die berufliche Praxis. An dieser Stelle sei nochmals auf parallele Tendenzen der Ergebnisse aus der Studie von Hoffmann (2007) verwiesen und die von ihr festgestellten höheren Werte der Schulmusikstudierenden bzgl. der Selbstwirksamkeit; auch in dieser Studie wurden jedoch Unterschiede zwischen den Ausbildungsstätten nicht explizit untersucht. Studierende an Universitäten sind hingegen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in den genannten Bereichen eher geringere selbstbeschriebene Kompetenzen zuschreiben, gleichzeitig jedoch offener für neue Ansätze sind und zudem eine deutlich geringere Angst vor sozialen Bewertungsprozessen aufweisen sowie eine erhöhte empirisch-wissenschaftliche Kompetenz. In wie weit diese Unterschiede das Resultat des entsprechenden Lehr-Lernniveaus einer Ausbildungsstätte darstellen, ist im Augenblick nicht abzuschätzen. Weiterhin war eine verringerte Flexibilität vor allem bei Studierenden der Musikhochschulen zu beobachten, was durchaus kritisch zu sehen ist, da diese gleichsam eine erhöhte Praxisorientierung bzw. Kompetenzen zu besitzen äußerten. In dieser Hinsicht wäre das jeweilige Lehrangebot auf musikstilistische und didaktische Vielfalt und Offenheit zu prüfen.

6 Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Versuchspersonen der Universität durch eine eher wissenschaftlich orientierte Handlungskompetenz gekennzeichnet sind, Studierende an Musikhochschulen eher durch eine praxisbezogene Handlungskompetenz. Ohne an dieser Stelle auf die unterschiedlichen Ausbildungsformen eingehen zu wollen, zeigt sich somit sehr deutlich, dass sich, trotz zum Teil identischer Lehr- und Lerninhalte, die subjektiven Wahrnehmungen der befragten Studierenden erheblich unterscheiden. Hierbei zeigen die Ergebnisse, dass die Motivations- und Handlungskompetenzen durch eine Reihe von Variablen und Ausbildungsfaktoren beeinflusst werden,

deren Auswirkungen in nachfolgenden Untersuchungen weiter überprüft werden müssen. So erscheinen die komplexen Interaktionen zwischen einer persönlichkeitsabhängigen Kompetenz- und Motivationsentwicklung, Stressverarbeitungsstrategien und dem Anspruchsniveau der Ausbildungsstelle von wichtiger Bedeutung für das (spätere) subjektive Erleben im Beruf zu sein. Und somit muss festgestellt werden, dass eine alleinige Modifikation objektiver Bedingungen an musikbezogenen Ausbildungsstätten (Anforderungen, Module, Prüfungsinhalte etc.) nur mit Einschränkung in der Lage sind automatisch eine höhere Kompetenz in unterschiedlichen Bereichen herbeizuführen.

Danksagung

Für ihre Mitarbeit an der Erstellung der Fragebögen und Datenerhebung danken wir Tabea Köhler, Matthias Schmitt und Marit Stahl.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy – The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Bastian, H. G. & Kraemer, R.-D. (1992). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1995). Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudентinnen und -studenten. Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In N. Knolle & Th. Ott (Hrsg.). *Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern*. (S. 91–154) Mainz: Schott.
- Behne, K.-E. (1979). Motivation bei Musikstudenten. Bericht über einen Forschungsprozeß. *Motivationsforschung in der Musikpädagogik* (=Forschung in der Musikpädagogik 1979, S. 92–97). Mainz: Schott.
- Blutner, D. (2004). Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 142–158). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bouij, Ch. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3 (3), Dec

2004

URL: http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf (Abruf 4.3.2010)

- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3. Aufl.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen S & Wills T A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-57.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985): *The NEO- Personality Inventory Revised Manual (NEO-PI-R)*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources 1985. [Deutsche Fassung: Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993): *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7), URL: <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf> (Abruf 10.5.2010).
- Darius, P. (1976). Die Gliederung des Lehrangebots in der Musikerziehung an Pädagogischen Hochschulen und die Studierenerwartungen der Studenten. Eine empirische Untersuchung an sechs Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. *Musikpädagogik in der Studienreform* (=Forschung in der Musikpädagogik 1976, S. 347–353). Mainz: Schott.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K & Roring, R. W. (2009). Toward a science of exceptional achievement. *Longevity, Regeneration, and Optimal Health: Annals of the New York Academic Science*, 1172, 199-217.
- Gembris, H. (2002). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wießner.
- Grimmer, F. (1986). Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerbildung. In H. J. Kaiser (Hrsg.): *Unterrichtsforschung* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, S. 71–86) Laaber: Laaber.
- Grimmer, F. (1987). Klavierausbildung im Spiegel subjektiver Deutung. Zur Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte von Musikstudierenden in der Lehrerbildung. In: G. Kleinen (Hrsg.). *Außer-schulische Musikerziehung* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 8, S. 65–77). Laaber: Laaber.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of Mental Tests*. New York: Wiley.

- Hilligus, A. H. & Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2006). *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Lit.
- Hoffmann, G. (2007). Qualifikationsmerkmale von Studierenden der Musikpädagogik in Selbstzeugnissen. In G. Hoffmann (Hrsg.). *Identität und Kreativität. Beiträge aus musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschung* (S. 55–78). Augsburg: Wißner.
- Hörmann, K. (1981). Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern. In: K.-E. Behne (Hrsg.). *Musikalische Sozialisation* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 2, S. 104–133) Laaber: Laaber.
- Janke, W., Erdmann, G., Kallus, K. W. & Boucsein, W. (1995). *Stressverarbeitungsfragebogen – SVF-S 44*. Göttingen: Hogrefe.
- Kadushin, Ch. (1969). The Professional Self-Concept of Music Students. *The American Journal of Sociology*, 75 (3), 389–404.
- Kraemer, R.-D. (Hrsg.)(1991). *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 12) Essen: Die Blaue Eule.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Form der Positive und Negative Affect Schedule (PANAS). *Diagnostica*, 42, 139–156.
- Lord, F. M. & Novick, M. R. (1968). *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading - Massachusetts, Menlo Park - California, London, Don Mills - Ontario: Addison-Wesley Publishing.
- Lüders, M. & Eisenacher, S. (2007): Zeitlicher Studieraufwand von Studierenden. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. (S. 133-150) Münster: Waxmann.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.)(2007). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann.
- Müller, R. (1991). Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz. In R.-D. Kraemer (Hrsg.). *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 12, S. 90–100) Essen: Die Blaue Eule.
- Neuhaus, D. (2007). „Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als...“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. In N. Schläbitz (Hrsg.). *Interkulturalität als*

Gegenstand der Musikpädagogik (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 28, S. 287–304) Essen: Die Blaue Eule.

- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Nielsen, F. V. (2004). Music Teacher Education in a Field of Tension between Science and Art and between Praxis and Theory. An Introduction to a Discussion on Music Teacher Education as Professionalization. In F. Niermann & C. Wimmer (Hrsg.). *Musiklernen - ein Leben lang*. (S. 195-200) Wien: Universal Edition.
- Niessen, A. (2006a). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: Lit
- Niessen, A. (2006b). Musiklehrer werden, sein und bleiben – Profession und Persönlichkeit in Ausbildung und Berufsalltag. *Diskussion Musikpädagogik*, 32 (6), 4–14.
- Oser, F. & Oelker, J. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. (S. 215–342) Chur u.a.: Rüegger.
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. (S. 103-132) Münster: Waxmann.
- Roulston, K., Legette, R. & Womack, S. T. (2005). Beginning Music Teachers' Perceptions of the Transition from University to Teaching in Schools. *Music Education Research*, 7 (1), 59–82.
- Schulten, M. L. (1979). *Das Berufsbild des Musiklehrers*. Hamburg: Wagner.
- Schulten, M. L. (2004). Musiklehrausbildung zwischen Professionalität der Musikpädagogik als Wissenschaft und professioneller Praxis. In F. Niermann & C. Wimmer (Hrsg.). *Musiklernen - ein Leben lang*. (S. 219–222) Wien: Universal Edition.
- Siedenburg, I. (2009). *Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*. Osnabrück: epOs.
- Stroh, W. M. (1996). Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen: Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium. In H. J. Kaiser

- (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 17, S. 110–122) Essen: Die Blaue Eule.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. (S. 37–62) Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2002). „Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, August 2002. URL: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt4.pdf> (Abruf 4.3.2010)
- Vogt, J. (2004). What Does ‘Professionalization’ Mean in Music Teacher Education? In F. Niermann & C. Wimmer (Hrsg.). *Musiklernen - ein Leben lang*. (S. 201–209) Wien: Universal Edition.
- von Georgi, R. (2006). *Theorie und Messung subjektiver Beschwerden*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- von Georgi, R. (2010). Persönlichkeitstheorien. In H. de la Motte-Haber, H. von Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.). *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft*. (S. 373–377). Laaber: Laaber Verlag.
- von Georgi, R. & Beckmann, D. (2004). *SKI: Selbstkonzept Inventar*. Bern: Huber.
- von Georgi, R. & Lothwesen, K. S. (in Vorbereitung). Konstruktion eines Tests zur Erfassung der Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation in der musikpädagogischen Ausbildung.
- Watson, D.; Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York, London: The Guilford Press.
- Zimmerschied, D. (1978). Feststellungen zum Bedarf an Musiklehrern und Untersuchungen über die Motivation zur Studienwahl. In H. W. Höhnen, B. Binkowski, H. Hopf & R. Jakoby (Hrsg.). *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II*. (S. 15–58) Regensburg: Bosse.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavior expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.