

Berufliche Selbstkonzepte bei Studierenden der Instrumental(Gesangs)pädagogik – Die Suche nach einem kaum erfassbaren Konstrukt

Exposé – Tagung des AMPF-Doktorandennetzwerks 2017 in Bad Wildbad

Magdalena Karner

Graz, 5.9.2017

Vorwort

Vorliegendes Exposé gibt einen groben Überblick über mein Dissertationsprojekt an der Kunstuniversität Graz. Der Aufbau des Exposé spiegelt auch die Gliederung des geplanten Vortrags wieder: Als Einleitung wird zuerst die persönliche Motivation zum Thema skizziert und ein Überblick über die Problemstellung und den derzeitigen Forschungsstand gegeben. Anschließend werde ich die theoretische Grundlegung und die daraus entwickelten Forschungsfragen erörtern. Nach der Erläuterung meines Forschungsdesigns und meines methodischen Vorgehens möchte ich einen Einblick in erste Ergebnisse meiner Pilotinterviews präsentieren um anschließend mein weiteres Vorgehen darzustellen. Am Ende des Vortrages würde ich gerne gezielt Fragen zur Diskussion stellen um einen mehrperspektivischen Blick auf mein Thema zu erhalten.

Einleitung

He who can, does. He who cannot, teaches. Dieser berühmte, zugegebenermaßen etwas überspitzt formulierte und dem Lehrberuf gegenüber nicht sehr wohlwollende Satz von George Bernard Shaw scheint sich noch immer in vielen Köpfen zu halten. Gerade der künstlerische und künstlerisch-pädagogische Bereich macht hier keine Ausnahme. Schon 1987 forderte Brand in seinem Plädoyer *The Best and the Brightest* für den Lehrberuf (Brand, 1987) und Shulman (1986) postuliert „Those who can, do. Those who understand, teach.“ (S. 14). Dennoch drängt sich hierbei die Frage auf, ob diese Einstellung - kognitiv, behavioristisch oder affektiv - auch tatsächlich in der Gesellschaft und vor allem bei den Betroffenen selbst angekommen ist. Immer noch berichten Studierende, dass Kunst und Pädagogik (nicht nur) an den Kunstuniversitäten als getrennt, ja sogar als 2-Klassen-Gesellschaft empfunden wird und auch von den eigenen Hauptfachprofessoren wird eher das Zitat von Shaw, als das von Shulman vermittelt. Doch, welche Studierenden entscheiden sich dennoch, und vor allem warum für ein IGP-Studium? Ist es reiner Pragmatismus oder stecken noch andere Entscheidungskriterien und Einflussfaktoren dahinter? Wäre es zudem möglich, dass gerade die Entscheidungskriterien und die Einstellungen Einfluss auf die Entwicklung im Studienverlauf und später auch auf den Berufsverlauf haben? Zur Beantwortung dieser Fragen scheint der Blick auf Entwicklungsprozesse im Studienverlauf von IGP-Studierenden immer wichtiger zu werden (vgl. Jørgensen, 2009; Neuhaus, 2008)

Theoretische Grundlegung

2.1. Der Entwicklungsprozess in der Instrumental- und Gesangspädagogik

Das künstlerisch-praktische scheint, wie eingangs formuliert, gegenüber dem künstlerisch-pädagogischen immer noch einen höheren Stellenwert einzunehmen. Bevor Studierende ein Musikstudium beginnen, haben sie etwa 10.000 Stunden des Übens und viele Auftritte absolviert

(Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). So ist es nicht verwunderlich, dass der Fokus der Studierenden auf der künstlerisch-praktischen Entwicklung liegt und das IGP-Studium eher pragmatisch als Möglichkeit für ein zweites berufliches Standbein neben einer künstlerischen Karriere gelegt wird (Bork, 2010; vgl. Filzwieser, 2014). Der Lehrberuf wird von einer großen Anzahl Studierender zu Beginn ihres Studiums noch nicht als Karriereoption gesehen (vgl. Juntunen, 2014; Miller & Baker, 2007). Zwar wird ein Interesse am Lehrberuf nicht ausgeschlossen, die Einstellung zugunsten künstlerisch-pädagogischer Arbeitsfelder scheint sich erst jedoch erst durch pädagogische Lehrveranstaltungen („pedagogical training“) im Laufe des Studiums zu verändern (Bäßler, 2007; Geißler, 2007; Juntunen, 2014; Miller & Baker, 2007; Neuhaus, 2008; vgl. Purves, Marshall, Hargreaves, & Welch, 2005; Russell, 2012; Welch, Purves, Hargreaves, & Marshall, 2010). Mit der Studienwahl wird demnach keine Berufswahl getroffen. Oft beschäftigen sich Studierende erst nach erfolgreich absolvierter Aufnahmeprüfung mit der möglichen Rolle als Musiklehrende (vgl. Bouij, 1998; Bouij, 2004; Neuhaus, 2008). Das ist unter anderem auch dadurch erklärbar, dass sich Studierende zu Beginn ihres Studiums zumeist in einer biografischen Umbruchsphase, im Übergang zur Erwachsenenwelt befinden. Sie erproben unterschiedliche individuelle Lebenskonzepte und Rollen, welche sie stückweise entwerfen, jedoch teilweise auch wieder verwerfen (vgl. Nolle, 2012). Diese Erkenntnisse decken sich auch mit Ansätzen und Untersuchungen im Bereich der Berufswahltheorien.

2.2. Berufswahltheorien

„(...)berufsbezogene Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse über die gesamte Lebensspanne, Determinanten des Berufswahlverfahrens oder berufsbezogenes Erleben und Verhalten“ sind Gegenstand psychologischer und sozial-ökonomischer Berufswahltheorien (Üstünsöz-Beurer, 2017, S. 278). Berufswahltheorien nehmen jeweils unterschiedliche Abschnitte und Inhalte der beruflichen Entwicklung in den Blick und unterscheiden sich in ihrer primären Zielsetzung (Vorhersage bzw. Erklärung) ohne sich dabei aber auszuschließen (Üstünsöz-Beurer, 2017). Der Begriff Berufswahlprozess impliziert hierbei die Begriffe Studienwahl, Berufswahl, Studienwahlprozess und Berufswahlentscheidung (Neuhaus, 2008).

Aufgrund der Beschäftigung mit dem Entwicklungsverläufen und Einflussfaktoren in der Zeitspanne der Studienaufnahme bis hin zum Studienabschluss, beschränkt sich das vorliegende Dissertationsprojekt auf die Berufswahltheorie nach Super (Laufbahnkonzept) (1994) und den integrativen Ansätzen nach Gottfredson (2002), Hackett und Betz (1981) sowie Lent (2005). Die Ansätze überschneiden sich in einigen Punkten und bilden den Berufswahlprozess in einem mehrperspektivischen Bild ab. Dabei spielt vor allem das Selbstkonzept, welches in den Theorien unterschiedlich interpretiert wird, neben Selbstwirksamkeitserwartung, Lernerfahrungen und Berufsstereotypen eine entscheidende Rolle.

2.3. Begriffsdefinition Selbstkonzept

Unter Selbstkonzepten versteht man in der Psychologie „das Gesamtsystem der Überzeugungen zur eigenen Person und deren Bewertung. Dazu gehört u.a. das Wissen über persönliche Eigenschaften (Persönlichkeitsmerkmale), Kompetenzen, Interessen, Gefühle und Verhalten.“ (Wirtz, 2017) Grundsätzlich hat das Selbstkonzept, ausgehend vom populärsten und einflussreichsten Modell nach Shavelson et al. (1976), eine multifaktorielle, hierarchische Struktur. Übergeordnet ist das *allgemeine Selbstkonzept* welches sich auf der nächsten Ebene in ein *akademisches Selbstkonzept* (Fähigkeitsselbstkonzept) und in ein *nicht akademisches Selbstkonzept* (soziales, emotionales und

physisches Selbstkonzept) unterteilt. Die multifaktorielle Struktur des Selbstkonzeptes wurde schon vielfach empirisch bestätigt, jedoch stellte sich heraus, dass die angegebene hierarchische Struktur um ein vielfaches komplexer ist (Dickhäuser, 2017; Spychiger, 2007; Spychiger, Gruber, & Olbertz, 2009).

2.4. Selbstkonzept und Berufswahl

Verschiedene Lebensrollen bedingen unterschiedliche Selbstkonzepte. Das Verhalten und der Umgang mit neuen Selbstwahrnehmungen in den unterschiedlichen Rollen werden durch das Selbstkonzept kontrolliert und geleitet. Berufliche Fragen werden auf der Basis des Selbstkonzeptes getroffen. Das *berufliche* Selbstkonzept umfasst demnach selbst wahrgenommene Eigenschaften wie Fähigkeiten, Interessen, Werte und Ziele die als sehr bedeutsam für berufliche Rollen angesehen werden. Berufliche Entscheidungen und Präferenzen entstehen infolgedessen durch die größte Übereinstimmung zwischen dem eigenen Selbstkonzept und den subjektiv wahrgenommenen Merkmalen unterschiedlicher Berufe. Gerade in der Explorationsphase¹, in der sich Studierende laut Super befinden, wird das Selbstkonzept immer weiter ausdifferenziert und geklärt (Super, 1994).

Bei Gottfredson, Hackett und Betz sowie Lent bekommen vor allem die sozialen Kategorien Geschlecht, soziale Stellung, soziales Umfeld und Intelligenz als Elemente des sozialen Selbst eine zentrale Rolle als berufsrelevante Elemente des Selbstkonzeptes (Gottfredson, 2002; Hackett & Betz, 1981; Lent, Brown, & Hackett, 2002; Lent, 2005; Ratschinski, 2009). Gottfredson misst diesen Parametern sogar einen höheren Stellenwert bei als Interessen, Wertvorstellungen und subjektive Fähigkeiten, die zum psychologischen Selbst gehören. Private und persönlichere Eigenschaften sind zwar wichtig, aber „ihr Einfluss ist eingegrenzt durch Bemühungen, erwünschte soziale Identitäten zu etablieren und zu schützen“ (Ratschinski, 2009, S. 54).

2.5. Forschungsfragen

Die zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen verleiten zur Annahme, dass auch im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik Selbstkonzepten im Berufswahlprozess eine wesentliche Rolle zukommt. Da das Studium der Instrumental- und Gesangspädagogik, wie unter Punkt 2.1 erwähnt, oft nur eine aus pragmatischen Gründen gewählt wird und viele Studierende Doppel- bzw. Mehrfachstudien neben einem künstlerisch-pädagogischen Studiengang absolvieren, ist es besonders interessant wie sich das berufliche Selbstkonzept bei den unterschiedlichen Studierenden definiert und ob eine Aussage darüber gemacht werden kann, welche Einflussfaktoren zu einem bestimmten beruflichen Selbstkonzept führen. Zudem liegt insbesondere im hochschuldidaktischen und curricularen Forschungsinteresse, ob sich auch bei IGP-Studierenden Supers Behauptung bestätigt und sich die beruflichen Selbstkonzepte im Studienverlauf verändern.

Dies ergibt folgende Forschungsfragen:

- Wie definiert sich das berufliche Selbstkonzept bei Studierenden der Instrumental- und Gesangspädagogik?
- Welche Faktoren beeinflussen das berufliche Selbstkonzept bei Studierenden der Instrumental(Gesangs)pädagogik?
- Gibt es eine Entwicklung im beruflichen Selbstkonzept bei Studierenden der Instrumental(Gesangs)pädagogik? Wenn ja, wie sieht diese aus?

¹ Zwischen dem 14 und 24 Lebensjahr

■ Forschungsmethode

Vorliegendes Dissertationsprojekt ist als qualitative Fallstudie geplant. Da es bereits theoretisches Vorwissen gibt, das jedoch nicht speziell im Forschungsbereich IGP überprüft worden ist, ist der Zugang theoriegeleitet und zugleich offen. Es wird keine neue Theorie generiert sondern als aussichtsreich eingeschätzte Theorien werden überprüft und weiterentwickelt. Im vorliegenden Fall werden Kategorien, die aus den unter Punkt 2 besprochenen Berufswahltheorien abgeleitet werden, im Hinblick auf die IGP überprüft. Aufgrund all dieser Merkmale wurde das *Thematische Kodieren* als Methode gewählt (vgl. Flick, 2012; Kuckartz, 2010). Hierbei wird der Interviewleitfaden zeitgleich mit den Auswertungskategorien aus theoretischen Vorannahmen entwickelt. Diese Kategorien sind jedoch durch die empirische Realität veränderbar. Bei diesem mehrstufigen Verfahren wird die finale thematische Struktur weiterführend für Fall- und Gruppenvergleiche herangezogen (vgl. Flick, 2012; Kuckartz, 2010).

Die Datenerhebung erfolgt mittels *episodischen Interviews*, welche die offene Befragung mit dem Prinzip der Narration verknüpfen und deshalb für vorliegende Studie als besonders geeignet erachtet wird. Das Erheben von subjektivem Wissen (semantisches Wissen) und subjektiven Erfahrungen (episodisches Wissen) steht hierbei im Mittelpunkt ohne aber den Fokus ausschließlich auf das Biografische zu legen (Misoch, 2015).

Das Sampling besteht aus zwei Befragungsgruppen mit jeweils vier weiblichen und vier männlichen Studierende aus verschiedenen Instrumentationsgruppen. Befragungsgruppe A sind Bachelorstudierende, am Beginn des Studiums, Befragungsgruppe B sind Studierende die kurz vor Abschluss ihres Studiums stehen. Alle Probandinnen und Probanden werden zu Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Lernerfahrungen, Motiven der Studien- bzw. Berufswahl, und musikalischer Biografie befragt.

■ Fazit und Ausblick

Erste Ergebnisse aus den Pilotinterviews bestätigen die theoriegestützten Annahmen, dass speziell Selbstwirksamkeitserwartungen, Vorbilder und Lernerfahrungen einen signifikanten Einfluss auf ein positives berufliches Selbstkonzept und somit auf den Berufswahlprozess haben. Dennoch muss die Befragung der Hauptinterviews vor allem in Bezug auf Vorbilder und familiäres Umfeld sowie Lern- und Lehrerfahrungen vertieft werden.

Da es noch keine Forschungen über das berufliche Selbstkonzept und den Berufswahlprozess im Feld der Instrumental- bzw. Gesangspädagogik gibt, kann vorliegendes Dissertationsprojekt einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierungsbestrebungen im Fach leisten. Es geht um den Berufswahlprozess und die Frage, wie, wann und warum sich Studierende notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen im Studienverlauf aneignen (Jørgensen, 2009). Dies kann sowohl für hochschuldidaktische Überlegungen nützlich sein, als auch Einfluss auf die spätere berufliche Zufriedenheit und die Motivation als Lernende und Lehrende haben (Friedman & Farber, 1992). Zusätzlich kann dieses Forschungsprojekt als Ausgangspunkt für weiterführende qualitative und quantitative Studien gesehen werden.

Literatur (Auswahl)

- Bäßler, H. (2007). An der Praxis vorbei. Pilotstudie zur Studienmotivation von zukünftigen Instrumentallehrern. *MUSIKforum*, , 36-37.
- Bork, M. (2010). *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz: Schott.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, (1), 24-32.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14.
- Brand, M. (1987). The best and the brightest: Screening prospective music teachers. *Music Educators Journal*, 73(6), 32-36.
- Dickhäuser, O. (2017). Selbstkonzeptmodell. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie. onlineausgabe* (). Bern: Hogrefe.
- Filzwieser, S. (2014). *Die KUG in Perspektive. Reflexion zu Studium und Berufseinstieg aus Sicht der AbsolventInnen. Studienabschlussjahr 2011/2012 & 2012/2013*. (AbsolventInnenbericht Graz: Universität für Musik und darstellende Kunst Graz. Retrieved from https://www.kug.ac.at/fileadmin/media/planev_44/Dokumente/Downloads/berichte_zahlen_fakten/AbsoBericht_2011_12_und_2012_13.pdf
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. eine Einführung* (5th ed.). Hamburg: Rohwolt.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Geißler, T. (2007, Warum Pädagogik oft nur die 2. Geige spielt. Theo Geißler im Gespräch mit Hans Bäßler und Asmus Hintz. *neue musikzeitung*, Retrieved from <https://www.nmz.de/artikel/warum-die-paedagogik-oft-die-zweite-geige-spielt>
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. (pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An overview from a quality improvement perspective* Novus Press.
- Juntunen, M. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(02), 157-177.
- Kuckartz, U. (2010). Sozialwissenschaftliche Ansätze für die kategorienbasierte Textanalyse. In U. Kuckartz (Ed.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (pp. 72-107) Springer.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J., & Baker, D. (2007). Career orientation and pedagogical training: Conservatoire undergraduates' insights. *British Journal of Music Education*, 24(01), 5-19.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews* Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Neuhaus, D. (2008). In Jacobshagen A., Stöger C. (Eds.), *Perspektive Musiklehrer/in: der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Purves, R., Marshall, N. A., Hargreaves, D. J., & Welch, G. F. (2005). Teaching as a career? Perspectives from undergraduate musicians in England. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 35-42.
- Ratschinski, G. (2009). In Rost D. H. (Ed.), *Selbstkonzept und Berufswahl*. Münster: Waxmann.

- Russell, J. A. (2012). The occupational identity of in-service secondary music educators: Formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 145.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 11(1), 4-14.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9-20.
- Spychiger, M., Gruber, L., & Olbertz, F. (2009). Musical self-concept-presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses. *ESCOM 2009: 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*.
- Super, D. E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Karriere-Entwicklung* (pp. 211-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welch, G. F., Purves, R., Hargreaves, D. J., & Marshall, N. (2010). Reflections on the "teacher identities in music education"[TIME] project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 11-32.
- Wirtz, M. A. (Ed.). (2017). *Dorsch - Lexikon der Psychologie. online Ausgabe*. Bern: Hogrefe.