

## Zur Wertorientierung in der instrumentalen Leistungsmotivation – geschlechtsspezifische Aspekte (eine Studie an Brandenburger Musikschulen)

Anke Westphal

Warum musizieren in den Orchestern und Spitzenbands so viel mehr Männer als Frauen, während die ausübende Musikpädagogik eher eine Domäne der Frauen zu sein scheint? Treffen junge Musikerinnen und Musiker einfach eine andere Entscheidung, was sie mit ihren musikalischen Leistungen erreichen wollen? Oder gibt es möglicherweise schon in ihrer früheren musikalischen Entwicklung verfestigte Wertorientierungen bezüglich ihres Instrumentenspiels - d.h., strengen sie sich aus unterschiedlichen Gründen im Instrumentenspiel an? Einige Studien scheinen darauf hinzudeuten.

Bastian beispielsweise untersuchte 1.355 TeilnehmerInnen am Wettbewerb "Jugend musiziert" hinsichtlich verschiedener musikpsychologischer Gesichtspunkte. Er splittete viele Ergebnisse geschlechtsspezifisch auf (49 % Mädchen, 51 % Jungen nahmen teil). So scheinen Jungen eher zum Üben motiviert, wenn sie Aussicht auf Erfolg in der Öffentlichkeit haben, Mädchen eher für Lehrerinnen, Eltern und in Konkurrenz zu Geschwistern. Hier kommt also eine stärkere Personenbezogenheit der Mädchen in der Übungsmotivation zum Ausdruck, während Jungen unter Anerkennungsdruck zu stehen scheinen. Die Frage der Funktionen von Musik im persönlichen Leben beantworteten Jungen eindeutig häufiger mit dem Terminus "Selbstbestätigung" und mit "Spielen vor anderen gibt mir Befriedigung", während Mädchen auch wieder eher personenbezogen antworteten, z.B. "Musik macht Kontakte zwischen Menschen intensiver" oder "Ich fühle mich in Musik einfach geborgen".

Das Ziel junger Musiker ist es auch eher, in einem Spitzenorchester zu spielen, bzw. einen Pultplatz einzunehmen, als das bei Musikerinnen der Fall ist. Hier existieren offenbar besonders starke Hinweise auf eine anders geartete musikproduktive Motivation der Geschlechter. Erwartungsgemäß haben dann Jungen auch mehr Angst, in der Öffentlichkeit zu versagen (vgl. Bastian 1991). Sind hier bereits unterschiedliche Wertorientierungen der Mädchen und Jungen beim Musizieren zu erkennen?

Die Wahl eines Stückes zur Erarbeitung bzw. zum Vorspiel scheint sich auch geschlechtsspezifisch zu unterscheiden. So wählen jüngere Mädchen ein Stück vorwiegend unter dem Gefallensaspekt, Jungen dagegen unter dem Aspekt des Schwierigkeitsgrades. Im späteren Alter nähern sich diese Tendenzen jedoch an (vgl. Gellrich/Osterwold/Schulz 1986).

### Theoretische Ausgangsüberlegungen

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Frage der Wertorientierung einer Anstrengung müßten, wenn sie zu dem oben beschriebenen Phänomen führen, im Verhältnis vom Individuum zu den Menschen seiner Umgebung, d.h. im sozialen Bereich liegen. Schon Holzkamp-Osterkamp (1976) wies auf die zentrale Bedeutung der Gesellschaft für die Entwicklung von "produktiven Bedürfnissen" eines Individuums als einer wichtigen Triebfeder von Verhalten hin. Kein menschliches Individuum kann ohne weiteres, ohne die Gesellschaft um es herum existieren und wird somit sein Verhalten auf sie ausrichten, um seinen Teil zum Funktionieren dieser Gesellschaft beizutragen und damit anerkannt zu sein. Es muß also abwägen zwischen seinen ureigenen Bedürfnissen und denen seiner Umwelt. Das muß sich nicht ausschließen, im Gegenteil: so wie Normen und Werte einer Kultur (z.B. Güteansprüche von Leistungen) werden produktive Bedürfnisse (z.B. kultureller Art) oft von den Individuen übernommen und verinnerlicht. Auf die zentrale Rolle der sozialen Anerkennung in diesem Zusammenhang verwies Marche (1987).

An Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer werden in unserer Kultur gewöhnlich unterschiedliche Erwartungen in vielerlei Hinsicht gestellt (vgl. Oerter/Montada 1987, Dölling 1991). Das betrifft das äußere Erscheinungsbild genauso wie erwartete Eigenschaften und Verhaltensweisen, z.B. die vorzugsweise Beschäftigung mit geschlechtstypischen Gegenständen, wie bestimmten Instrumenten (vgl. Ermold 1990) oder Spielzeug. Auch an das Sozialverhalten der Geschlechter werden oft unterschiedliche Anforderungen gestellt. So gelten Anpassungsfähigkeit oder Verwendung der eigenen individuellen Energie auf andere Menschen als geforderte weibliche Merkmale, Dominanzverhalten dagegen eher als männliche Eigenschaft (Bertram 1988, Trautner 1991).

Bereits früh in der kindlichen Entwicklung kommt es zur Übernahme entsprechender Anforderungen und Einstellungen sowie zur kindlichen Umsetzung. Ein wichtiger Entwicklungsabschnitt jedes Kindes ist die Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht (Oerter/Montada 1987, Kon 1987).

Da in den meisten Veröffentlichungen zur Leistungsmotivation Aspekte der Wertorientierung für unser Vorhaben nicht genügend berücksichtigt werden (vgl. das grundlegende Risikowahlmodell nach Atkinson in Heckhausen 1989), stützen wir uns auf ein Modell von Motivation und Leistungsmotivation, das von kritischen Psychologen (vgl. Holzkamp-Osterkamp 1976) grundlegend dargestellt wurde und zu dem Potsdamer Forscherinnen jahrelang intensive Forschungsarbeit leisteten (vgl. Lindner 1984, Meske 1987). Ausführlicher wurde dieses Modell besprochen in Westphal 1994. Hier sei nur kurz ein Abriß dargestellt.

Ausgegangen wird vom Bedürfnisbegriff. "Die biologischen Bedarfszustände werden durch Gewebedefizite oder durch die Penodik der aktionsspezifischen Energien aktualisiert. Die genannten Situationen entstehen bei Mangelzuständen ... Daraus resultiert jeweils eine ‚negative‘ Zuständigkeit des Individuums ... Für den Menschen ist zu vermerken, daß er diesen Prozeß reflektieren kann und für die Befriedigung dieser Bedarfszustände vorsorgt" (Lindner 1983, 43)

Letztere Bestimmung, auf die ich mich grundsätzlich stütze, wird von Holzkamp-Osterkamp noch präzisiert. Sie unterscheidet zwei Arten von Bedürfnissen: die sinnlich-vitalen (in der Stammesgeschichte entstandenen) und die zum individuellen Leben entwickelten produktiven Bedürfnisse, z.B. kulturelle und Leistungsbedürfnisse (vgl. Holzkamp-Osterkamp 1976). Holzkamp-Osterkamp äußert sich über die Rolle der Emotionen in diesem Zusammenhang dahingehend, daß es ihre Funktion ist, dem Individuum zu sagen, in welche Richtung sich der Bedürfniszustand verschiebt und es zu aktivieren, damit es versucht, einen Zustand positiver emotionaler Bewertung zu erlangen.

Wie wir uns die Bewußtwerdung dieses "produktiven" Bedarfs beim Individuum vorstellen können, ist bei Lindner nachzulesen:

"Das zunehmend arbeitsteilig organisierte Leben ermöglicht diese Vorsorge für diese Befriedigung der biologischen Bedürfnisse. Damit verbunden ist der Bedarf nach Teilnahme am gesellschaftlichen Produktionsprozeß ... Dieser Bedarf wird zum Bedürfnis, weil der einzelne Mensch erkennt und es entsprechend emotional bewertet, daß er dadurch sein Leben erhalten und vorsorgend sichern kann.

Der sachinhaltlich konkrete gesellschaftliche Bedarf (Anforderung) kann dann zum Bedürfnis werden, wenn kognitiv-emotional bewertet wird, daß seine Realisierung auch für das eigene gesellschaftlich soziale Leben bedeutungsvoll ist" (Lindner 1983, 44ff.).

In enger Beziehung dazu steht der Begriff des "Wertes". Bei Meeske (1987) wird er verwendet im Sinne von Umgebungswertigkeit, d.h., wenn ein Bedürfnis besteht, erlangen die Umweltobjekte und -erscheinungen einen Wert für das Individuum, die seine Befriedigung ermöglichen bzw. sie beschleunigen oder auch verhindern bzw. ihr im Wege stehen.

Wird eine Handlung vollzogen (z.B. eine musikalische Leistungshandlung), so soll mit dieser Handlung also mindestens ein Bedürfnis befriedigt werden - diese Bedürfnisbefriedigung wird vorher antizipiert (vgl. Lindner 1984) - das Individuum ist motiviert. Es wird also erwartet, daß das Handlungsergebnis (bzw. der Vollzug) einen persönlichen Wert hat (Werterwartung). Solche Werterwartungen können sich verfestigen - dann sprechen wir von Wertorientierungen.

Diese Komponente ist u.E. auch in der (instrumentalen) Leistungsmotivation von fundamentaler Bedeutung. Sicherlich spielen die Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Mißerfolg eine entscheidene Rolle bei der Überlegung, ob ich eine Leistung angehen sollte. Aber eben auch der persönliche Wert dieser Leistungshandlung muß erwogen werden - warum sonst sollte Mensch sich abmühen, mit allen Risiken?

Aus diesem Streben nach Bedürfnisbefriedigung beim Erbringen instrumentaler Leistungen und den oben erwähnten verinnerlichteten unterschiedlichen Erwartungen der Gesellschaft an die Geschlechter leiten wir unsere Fragestellungen und Hypothesen ab:

#### Fragestellungen

1. Existieren unterschiedliche Wertorientierungen der Geschlechter in ihrer instrumentalen Leistungsmotivation?
2. Wenn ja - lassen sich Zusammenhänge herstellen zu in unserer Gesellschaft vorhandenen geschlechtsabhängigen Werten und Normen?

#### Hypothesen

1. Es existieren sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in der Wertorientierung der instrumentalen Leistungsmotivation zwischen den Geschlechtern.
2. Jungen strengen sich eher als Mädchen im Instrumentalspiel an, um sozial anerkannt zu werden.
  - a) von ihrer Lehrkraft
  - b) von Gleichaltrigen
  - c) von Fachpublikum
  - d) von den Eltern
3. Jungen strengen sich eher als Mädchen im Instrumentalspiel an, um selbstbezogene Bedürfnisse zu befriedigen.
  - a) das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung
  - b) das Bedürfnis nach Selbstbestätigung
4. Mädchen strengen sich eher als Jungen im Instrumentalspiel an, um altruistisch wirksam zu werden.
  - a) um anderen Menschen in Krisensituationen mit ihrer Musik zu helfen
  - b) um ihren Freunden oder Geschwistern, die noch nicht so gut spielen, beim Üben zu helfen
  - c) um dem Publikum eine Freude zu bereiten
5. Mädchen strengen sich eher im Instrumentalspiel an in Anpassung an fremde Erwartungen.
  - a) an Erwartungen ihrer Eltern
  - b) an Erwartungen ihrer Lehrkräfte
  - c) an Erwartungen der Gesellschaft, die in Zensuren vergegenständlicht sind
6. Beide Geschlechter strengen sich gleichermaßen im Instrumentalspiel an, um den Handlungsvollzug des Musizierens an sich zu genießen.

#### Zur Methode

Diese Hypothesen sollten mit einer geeigneten Methode diesmal in einer quantitativen Untersuchung überprüft werden. Da in Experimenten und Beobachtungen wohl grundsätzliche Leistungsbereitschaft der Probanden erhellt werden kann, nicht jedoch

Hintergründe und determinierende Bedürfnisse der Leistungsmotivation, konnten wir nicht auf bereits existierende Untersuchungsmethoden dieser Art zurückgreifen. Wir haben also die befragende Methode (vgl. Sprung/Sprung 1984) für unser Untersuchungsziel als die günstigste erachtet. Für die vorgenommene quantitative Studie kamen Exploration und Interview aus ökonomischen Gründen nicht in Frage. Zudem müssen hierbei an die Erwartungen der Ehrlichkeit der Probanden zu große Abstriche gemacht werden (vgl. Westphal 1994). Aus diesen Gründen haben wir uns für einen anonym eingesetzten Fragebogen entschieden. Schmalt (1976) stellte bereits einen Fragebogen zur Leistungsmotivation mit musikbezogenem Teil vor, das LM-Gitter, das grundsätzliche Leistungsbereitschaft mit Hoffnung auf Erfolg (HE) vs. Furcht vor Mißerfolg (FM) erfragt. Jedoch bleiben die für unsere Hypothesen wichtigen Aspekte der Wertorientierung im Dunkeln. Deshalb wurde ein eigener Fragebogen entwickelt, der sowohl Aspekte des Güteanspruchs und der Realisierungserwartung bei instrumentalen Leistungsaufgaben, als auch Aspekte der Wertorientierung erfragt. Da es bereits einige geschlechtsspezifische Vergleiche von HE vs. FM im instrumentalen Bereich gibt (vgl. Gellrich/Osterwold/Schultz 1986), konzentrieren wir uns auf die Darstellung der Aspekte der Wertorientierung in der Leistungsmotivation.

In Anlehnung an die Literatur, die unterschiedliche Erwartungen, die an die Geschlechter in unserer Gesellschaft gestellt werden, dargestellt (vgl. oben und Hurrelmann 1991, Frey 1994), hatten wir unsere Hypothesen formuliert. Dazu wurde als Fragebogenvorform ein Itempool abgeleitet, der folgende Itemgruppen (Skalen) umfaßte:

A) Zur musikalischen Leistung stimulieren Anforderungen der Gesellschaft, die als eigene Bedürfnisse verinnerlicht sind, um seinen Teil zum Funktionieren der Gesellschaft beizutragen (vgl. Osterkamp).

Dazu können gehören:

- 1) Erbringen musikalischer Leistungen auf Wunsch/Forderung der Eltern
- 2) Erbringen musikalischer Leistungen im Hinblick auf die Bedürfnisse anderer:
  - (musik-)pädagogischer Berufswunsch
  - Musizieren mit therapeutischen Intentionen
  - musikalische Hilfestellung für andere (Geschwister/Freundinnen) als Auslöser für eigene musikalische Anstrengungen
  - Orientierung an Publikumsbedürfnissen (anderen mit Musik eine Freude machen wollen)
- 3) Streben nach hohen musikalischen Leistungen auf Wunsch der Lehrkraft
- 4) Anforderungen als Zensuren stimulieren (vergegenständlichte Anforderungen der Gesellschaft)
- 5) Übernahme von äußeren Anforderungen allgemein

B) (zweite Itemgruppe)

Musikalisches Spiel als Streben nach sozialer Anerkennung - verschiedene Aspekte

- 6) Anerkennung von Gleichaltrigen
- 7) Anerkennung von der Familie
- 8) Anerkennung durch die Lehrkraft
- 9) Anerkennung durch Fachpublikum allgemein
- 10) undifferenziertes Anerkennungsstreben

C) (dritte Gruppe)

Üben als lustvolles Training der eigenen und gesellschaftlich gefragten Fähigkeiten (Spaß durch den Übe-prozeß an sich) (vgl. hierzu auch Rheinberg 1995).

D) (vierte Gruppe)

Items, die Selbstbezogenheit in der instrumentalen Leistungsmotivation erfragen.

E)

Anstrengung zur Herstellung von Kontakt zu anderen Menschen auf der musikalischen Ebene (kann Aspekte von A, B und D beinhalten)

Dies sollten die 16 Itemgruppen zu Fragen der Wertorientierung sein. Hierbei ist zu beachten, daß nach den ersten Pretests die Frage nach pädagogischen Intentionen der Probanden in den Teil mit demographischen Daten verlegt wurde, weil dieser Aspekt so wenig Probanden betrifft. Es bleiben also 15 Skalen. Einerseits hieraus, andererseits aus Fragen zu HE-FM wurden mit Hilfe einer Expertengruppe 138 Items zusammengestellt, die jeden Aspekt mehrfach erfragten. Die Fragen zu HE-FM wurden teilweise aus bereits bestehenden Fragebögen (Prager 1983, Marschner 1990) entlehnt, da sie sich bereits bewährt hatten. Die Items wurden in Aussageform vorgelegt, wobei die Probanden das Zutreffen dieser Aussagen für sie entscheiden sollten. Dafür standen ihnen 5 Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

0 = Nein, das trifft für mich nicht zu.

1 = Das trifft für mich selten zu.

2 = Das trifft für mich manchmal zu.

3 = Das trifft für mich meistens zu.

4 = Ja, das trifft für mich fast ausnahmslos zu.

Die Stichprobe sollte aus jugendlichen (14-19 J.) Musikschülerinnen und Musikschülern des Landes Brandenburg bestehen. Bei diesen Probanden erwarteten wir bereits relativ stabile Bedürfnisstrukturen und Werterwartungen. Da die Lebens-, Erziehungs- und Ausbildungssituation in den neuen Bundesländern ähnlich war und ist und sich erst langsam zu spezifizieren beginnt, könnte möglicherweise mit den Ergebnissen aus einem dieser Länder auf allgemeingültige Ergebnisse aus den anderen neuen Bundesländern geschlossen werden.

Da die eingeschränkte Zufallsauswahl mittels Clustermethode (Klumpenstichprobe) (vgl. Sprung/Sprung 1984) eingesetzt werden sollte, wurden die Musikschulen in zwei Gruppen geteilt nach Großstadt - Kleinstadt, aus denen zufällig Musikschulen gezogen wurden, deren Elemente (Schülerinnen und Schüler) alle zur Teilnahme an der Untersuchung gebeten wurden. (1 Musikschule Großstadt/9 Musikschulen Kleinstadt) Jungen und Mädchen nehmen dort Unterricht im Verhältnis 1 : 2 - dieses Verhältnis zeigte sich auch ungefähr bei den männlichen und weiblichen Teilnehmenden.

Es wurden zwei Pretestreihen durchgeführt, deren erste der Erforschung von Untersuchungsbedingungen und der Reaktion der Probanden hierauf diente. Es wurde der Itempool in zweierlei Reihenfolge vorgelegt, und die Durchführung der Fragebogenaktion fand bei einer Gruppe in der Musikschule zu wahlweise angebotenen Terminen statt, bei der anderen Gruppe zu Hause. Hierbei waren die Probanden ausschließlich schriftlich instruiert und durch ihre Instrumentallehrkraft zur Teilnahme angeregt worden. Den ausgefüllten Fragebogen konnten sie zur nächsten Instrumentalstunde wieder mit in die Musikschule bringen und entweder bei ihrer Lehrkraft oder dem Direktor abgeben. Die zweite Variante führte zu einer wesentlich erhöhten Teilnehmerquote, weshalb wir uns letztlich für sie entschieden. Die Ergebnisse aller dargebotenen Testformen unterschieden sich nicht wesentlich.

Die Reaktionen derjenigen Probanden, die von der Untersuchenden mündlich instruiert worden waren und den Fragebogen in der Musikschule ausfüllten, sowie erste statistische

Ergebnisse führten nach einer ersten rationalen und eben empirischen Analyse zur Erstellung der eigentlichen Fragebogenvorform mit 96 Items, die unter stets gleichen Bedingungen getestet wurde.

Im Anschluß wurden mit statistischen Mitteln die Optimalitätskriterien (Trennschärfe und Itemstärke) ermittelt und die Gütekriterien geprüft.

Die Zuverlässigkeit des Tests wurde durch die Prüfung der inneren Konsistenz (Konsistenzreliabilität) nachgewiesen (vgl. Sprung/Sprung 1984 und Lienert 1989). Außerdem wurde die Reliabilität durch die split-half-Methode ermittelt (vgl. ebenda und Brosius 1989), einmal nach Cronbach, zum andern nach Guttman. Die ermittelten Reliabilitätskoeffizienten seien hier dargestellt:

Cronbachs Alpha für den gesamten Test:  $\alpha = ,9219$

Guttman  $r_{tt} = ,8228$  (für die Testhälften)

Alpha 1 = ,8415    Alpha 2 = ,8886

Die ähnlichen Ergebnisse für die beiden Hälften lassen auf eine gute innere Gesamtkonsistenz schließen. Der Reliabilitätskoeffizient für den gesamten Test ist sehr hoch, was möglicherweise mit der großen Itemzahl zusammenhängen könnte. Jedoch auch nach Halbierung des Tests zeigen sich gute Reliabilitätsergebnisse. Somit kann man sagen, daß der Fragebogen das, was er mißt, ausreichend genau mißt.

Es wurde außerdem der Reliabilitätskoeffizient jeder einzelnen Skala ermittelt, was die Zuverlässigkeit der Skalen bis auf zwei Ausnahmen unterstrich. Aus Platzgründen seien nur zwei Beispiele dargestellt.

uebehilf - Schwächeren beim Üben helfen - dafür Anstrengung

Reliability Coefficients

N of Cases = 46,0    N of Items = 4

Alpha = ,8014

allan - Anstrengung für soziale Anerkennung allgemein

Reliability Coefficients

N of Cases = 46,0    N of Items = 6

Alpha = ,4811

Die Annahme, es existiere eine zuverlässige Skala, die in etwa homogen angibt, inwiefern sich die Probanden für soziale Anerkennung allgemein instrumental anstrengen, mußte aufgegeben werden.

Zur Erhellung der Frage, was der Fragebogen nun untersucht, d.h. zur Bestimmung des Validitätsbereiches, wurde eine Mehrstufenvalidierung (vgl. Sprung/Sprung 1984) durchgeführt. Die Validierung erfolgte über korrelationsstatistische Kontrollen sowie über eine Faktorenanalyse (vgl. ebenda). Hierzu ist zu sagen, daß die Daten natürlich kein Intervallskalenniveau haben, sondern einer Ordinalskala entsprechen. Mit Annäherung an eine Normalverteilung der Probandenantworten wäre dennoch die Voraussetzung für die Interpretierbarkeit dieser Ergebnisse gegeben. Dies wurde getestet mit dem Kolmogorow-Smirnow-Test der goodness of fit (vgl. Bortz). Der große Teil der Items erfüllte diese Voraussetzung und wies überzufällige Ähnlichkeit mit normal-verteilten Daten auf. Für 27 Items traf dies jedoch nicht zu. Allerdings rekrutieren sich die fraglichen Items zum großen Teil aus Fragen bezüglich HE-FM. Nur 14 Fragen aus dem Itempool zur Wertorientierung (von 68) waren betroffen. Einige davon (mit auch ansonsten ungünstigen Kennwerten und Güteprüfungsergebnissen) wurden nicht in die Fragebogenhauptform übernommen. Die Items

zur Realisierungserwartung bzw. dem angestrebten Güteniveau konnten also nicht mittels Faktorenanalyse geordnet werden. Jedoch stellen diese Items gemäß unserem Thema auch nur einen Nebenaspekt der Arbeit dar.

Sowohl die Prüfung der Korrelationen der Items untereinander (nach Spearman, vgl. Lienert 1989), als auch die Faktorenanalyse vor und nach der Rotation (Varimax, vgl. ebenda) konnten bereits in der Voruntersuchung grob unsere theoretisch abgeleiteten Skalen bestätigen. Da jedoch anschließend eine rational und empirisch begründete Itemreduzierung stattfand, einige Items noch geringfügig umformuliert wurden und zwei Items durch zwei neue ersetzt wurden, und weil außerdem die geringe Probandenanzahl von 46 bei 96 Items doch eine sehr ungünstige Matrix entstehen läßt, wurde eine weitere Validierung der Fragebogenhauptform durchgeführt, deren Ergebnisse denen der Fragebogenvorform ähneln. Jedoch weisen nun auch die Items zur Realisierungserwartung bzw. zum Güteniveau ausreichend gute statistische Werte auf, um einer Faktorenanalyse unterzogen werden zu können. Aus Platzgründen seien nur die letzten Validierungsergebnisse, auch nur die der rotierten Faktorenanalyse dargestellt. In der Dissertation sind selbstverständlich alle Ergebnisse aufgeführt.

Unter der Spalte Skala ist die Zugehörigkeit zur übergeordneten Hauptskala angegeben: Wertorientierung bzw. HE-FM. Wenn lediglich eine Zusatzinformation erfragt wurde, steht unter "Skala" ein Z.

Nr.	Item	Faktor	Skala
69	Ich bevorzuge für mich leichte Stücke.	1 Güteniveau	HE-FM
24	Ich bevorzuge für mich schwierige Stücke.	1 Güteniveau	HE-FM
61	Schwierige Stücke, die ich aber mit harter Arbeit schaffen könnte, reizen mich zum Spielen.	1 Güteniveau	HE-FM
53	Habe ich ein, zwei Stücke desselben (für mich hohen) Schwierigkeitsgrades erarbeitet, spiele ich gern einmal wieder ein leichteres Stück	1 Güteniveau	HE-FM
23	Habe ich ein, zwei Stücke desselben (für mich hohen) Schwierigkeitsgrades erarbeitet, so wähle ich mir beim nächstenmal ein etwas schwierigeres Stück	1 Güteniveau	HE-FM
33	Stücke, die so schwer aussehen, daß ich sie nur mit harter Arbeit schaffen könnte, sind mir zu riskant, als daß ich sie mir vornehmen würde.	1 Güteniveau	HE-FM
40	Beim Erarbeiten von neuen Stücken bin ich oft erst einmal pessimistisch.	1	HE-FM
66	Ich bin davon überzeugt, daß ich mein Instrument recht gut beherrsche bzw. beherrschen lerne.	2 Realisierungserwartung	HE-FM
21	Alles in allem traue ich mir auf meinem Instrument kein so gutes Spiel zu.	2 Realisierungserwartung	HE-FM
63	Ich bin mir fast sicher, daß ich mein Instrument weder zur Zeit gut spiele, noch es erlernen werde.	2 Realisierungserwartung	HE-FM
50	Mein geringes Können ist für meine musikalischen Mißerfolge verantwortlich.	2 Innenattribution	HE-FM
12	Meine musikalischen Mißerfolge führe ich auf meine mangelnden Fähigkeiten zurück.	2 Innenattribution	HE-FM
2	Im großen und ganzen traue ich mir auf meinem Instrument ein relativ gutes Spiel zu.	2 Realisierungserwartung	HE-FM
34	Meine musikalischen Erfolge führe ich auf mein relativ gutes Können zurück.	2 Innenattribution	HE-FM
74	Ich strengte mich instrumental besonders an, um mich selbst zu bestätigen.	3 Selbstbezogenheit	Wert
75	Ich nutze mein Instrumentalspiel eigentlich nicht unbedingt zur Selbstbestätigung	3 Selbstbezogenheit	Wert
29	Ich bemühe mich um gute Leistungen im Instrumentalspiel, weil ich mich dadurch selbst verwirkliche.	3 Selbstbezogenheit	Wert
30	Ich verwirkliche mich eher durch andere Dinge als durch mein Instrumentalspiel.	3 Selbstbezogenheit	Wert
35	Um mein Talent zu entfalten, strengte ich mich besonders auf meinem Instrument an.	3 Selbstbezogenheit	Wert



18	Ich bemühe mich um eine gute Beherrschung meines Instruments, weil mich die selbsterzeugten Rhythmen und Klänge tief bewegen.	3	Wert
27	Bei Vorspielen fürchte ich oft, mich zu blamieren.	4 Vorspielangst	HE-FM
13	Ich habe Angst vor Auftritten, weil ich Mißerfolg fürchte.	4 Vorspielangst	HE-FM
5	Ich habe eigentlich keine Angst, mich bei Vorspielen zu blamieren.	4 Vorspielangst	HE-FM
28	Zwar habe ich ein bißchen Lampenfieber vor Auftritten, denke aber dennoch meist, daß ich erfolgreich spielen werde.	4 Vorspielangst	HE-FM
47	Meinen Freunden oder Geschwistern musikalisch weiterzuhelfen ist eigentlich kein Grund, mich besonders auf meinem Instrument um hohe Leistungen zu bemühen.	5 Altruismus	Wert
37	Ich bemühe mich besonders um hohe musikalische Leistungen, wenn ich damit meinen Freunden oder Geschwistern, die noch nicht so gut spielen, beim Üben helfen kann.		
31	Anderen Menschen „therapeutisch“ zu helfen wäre eigentlich kein Grund, mich instrumental besonders anzustrengen.	5 Altruismus	Wert
14	Als Musiker/in helfe ich anderen Menschen auch ein bißchen als Therapeut/in. Deshalb bemühe ich mich, mein Instrument möglichst gut zu spielen.	5 Altruismus	Wert
3	Ich möchte mit meiner Musik anderen Menschen eine Freude machen. Deshalb strenge ich mich für mein Publikum besonders an.	5 Altruismus	Wert
22	Zwar freue ich mich über die Achtung, die meine Freunde meinem Instrumentalspiel zollen, jedoch kümmert mich das nicht so viel, daß ich mich deshalb besonders anstrengen würde	5	Wert
19	Ich habe mir schon oft gewünscht, von meinen Freunden wegen meines Instrumentalspiels bewundert zu werden.	6 Anerkennung durch Gleichaltrige	Wert
6	Ich möchte gern die Achtung anderer erlangen und nutze dafür mein gutes Instrumentalspiel.	6 Anerkennung	Wert
48	Weil ich weiß, daß Gleichaltrige mich wegen meines Instrumentalspiels besonders achten, strenge ich mich sehr an, um wirklich gut zu spielen.	6 Anerkennung durch Gleichaltrige	Wert
15	Das üben meines Instruments an sich macht mir schon Spaß und spornt mich an.	7 Üben an sich	Wert

16	Das Üben meines Instruments an sich macht mir nicht so viel Spaß, daß es mich anspornen würde. Ich brauche andere Motive, um mich anzustrengen.	7 Üben an sich	Wert
46	Wenn meine Eltern mein Üben kontrollieren, strenge ich mich nicht <i>mehr</i> an als sonst auch.	8 Eltern-Kontrolle	Wert
38	Kontrollieren meine Eltern mein üben, so strenge ich mich besonders an, um ihnen eine Freude zu machen	8 Eltern-Kontrolle	Wert
8	Ich bemühe mich, mein Instrument möglichst gut zu spielen, wenn ich weiß, daß sich meine Eltern dies von mir wünschen.	8 Eltern	Wert
52	Mir ist es nicht so wichtig, wie meine Familie mein musikalisches Spiel einschätzt.	9 Anerkennung Eltern	Wert
26	Mir ist es wichtig, daß meine Familie mein musikalisches Spiel schätzt und meine Leistungen diesbezüglich anerkennt.	9 Anerkennung Eltern	Wert
20	Die Wünsche meiner Eltern bezüglich meines Instrumentalspiels stimulieren mich eigentlich nicht zu hohen Leistungen.	9 Anerkennung Eltern	Wert
55	Die Anerkennung meines Instrumentalspiels durch Gleichaltrige spornt mich nicht so zu hohen Leistungen an.	9 Anerkennung	Wert
25	Beim Vorspielen auf der Bühne denke ich mehr an mich, als an die Bedürfnisse des Publikums.	10 Publikum	Wert
9	Beim Vorspielen denke ich nicht so sehr daran, dem Publikum etwas geben zu können. Ich bin da gedanklich mehr bei mir.	10 Publikum	Wert
43	Ich will mit meiner Musik dem Publikum etwas geben. Dieser Gedanke spornt mich auf der Bühne zu besonders hohen Leistungen an.	10 Publikum	Wert
54	Ich mag meine Instrumentallehrkraft so, daß ich mich auch für sie als Person bei Stücken um hohe Leistungen bemühe, wo ich es sonst nicht tun würde.	11 Lehrkraft	Wert
56	Um für meine guten Leistungen von meiner Lehrkraft als qualifizierte Person anerkannt zu werden, strenge ich mich instrumental besonders an.	11 Lehrkraft	Wert
71	Die Anerkennung meiner Lehrkraft als qualifizierte Person zu erlangen, ist kein so wichtiger Grund, mich besonders anzustrengen.	11 Lehrkraft	Wert
64	Zwar mag ich meine Lehrkraft, strenge mich aber dennoch nicht für sie, sondern ausschließlich für mich im Instrumentalspiel an.	11 Lehrkraft	Wert

76	Bei der Wahl eines neuen Stückes achte ich mehr darauf, daß es mir gefällt. Es muß mich technisch nicht unbedingt fordern.	12 Schwer-vs.-Gefallen	Wert/HE-FM
62	Bei der Wahl eines neuen Stückes achte ich mehr darauf, daß es mich technisch fordert, als darauf, daß es mir gefällt.	12 Schwer-vs.-Gefallen	Wert/HE-FM
44	Beim Instrumentalspiel geht es mir nicht unbedingt darum, ein Talent zu entfalten, sondern eher um anderes.	12	Wert/HE-FM
77	Es ist mir nicht so wichtig, von Fachleuten wegen meiner Leistungen anerkannt zu werden, daß ich mich deshalb besonders anstrengen würde	13 Anerkennung Fachpublikum	Wert
68	Ich möchte gern von Fachpublikum für meine guten Leistungen anerkannt werden. Deshalb bemühe ich mich vor Fachleuten besonders um hohe Leistungen	13 Anerkennung Fachpublikum	Wert
42	Ich bemühe mich besonders um hohe Leistungen, wenn ich weiß, daß diese durch Zensuren eingeschätzt werden.	13 Anerkennung Fachpublikum	Wert
57	Die Anerkennung meiner Leistungen durch meine Lehrkraft ist mir wichtiger als ein persönliches Verhältnis zu ihr.	14 L-Anerkennung - gutes Verhältnis	Wert
39	Die Anerkennung meiner Leistungen durch die Lehrkraft ist mir nicht so wichtig. Wichtiger ist mir ein gutes menschliches Verhältnis zu ihr.	14 L-Anerkennung - gutes Verhältnis	Wert
32	Am liebsten musiziere ich mit anderen gemeinschaftlich	15 Gemeinsamkeit	Zusatz
59	Ich musiziere lieber solistisch	15 Gemeinsamkeit	Zusatz
17	Kann ich eine Passage oder ein Stück nicht auf Anhieb spielen, so übe ich dennoch daran weiter, bis es klappt.	16 RE bei neuer Literatur	HE-FM
70	Kann ich eine Passage nicht auf Anhieb spielen, bin ich mir sicher, daß es auch später nichts wird und lege es lieber weg.	16 RE bei neuer Literatur	
41	Spieltechniken häufig zu üben bereitet mir nicht so viel Spaß, daß ich mich deshalb dafür besonders anstrengen würde - selbst wenn es irgendwann klappt.	16	Wert
60	Beim Erarbeiten von neuen Stücken bin ich prinzipiell optimistisch	16 RE bei neuer Literatur	HE-FM
45	Lerne ich neue Leute kennen, ist Musik ein geeignetes Kontaktmittel. In solchen Situationen strenge ich mich besonders auf meinem Instrument an, um mit den anderen ins Gespräch zu kommen.	17 Kontakt	Wert

67	Ich strenge mich <i>nicht</i> besonders im Instrumentalspiel an, um mit anderen in Kontakt zu kommen	17 Kontakt	Wert
49	Habe ich einmal musikalischen Mißerfolg, so liegt das an äußeren Faktoren wie z.B. Glück oder Pech.	18 Außenattr.	HE-FM
73	Habe ich musikalischen Erfolg, so liegt das meist an äußeren Faktoren wie z.B. Zufall oder Glück.	18 Außenattr.	HE-FM
72	Meine musikalischen Erfolge habe ich meinen (angeborenen und/oder erarbeiteten) Fähigkeiten zu verdanken.	18 Attribuierung	HE-FM
36	Meine musikalischen Erfolge habe ich den Aufmunterungen und der Beharrlichkeit anderer Menschen (Eltern, Lehrkraft) zu verdanken.	19 Attribuierung	HE-FM
65	Die selbsterzeugten Rhythmen und Klänge bewegen mich nicht so tief, daß ich mich um ihretwillen besonders um gute Leistungen auf meinem Instrument bemühen würde.	20	Wert
7	Ich möchte eher wegen anderer Dinge als wegen meines Instrumentalspiels geachtet werden.	20	Wert
4	Zensuren für mein musikalisches Spiel sind mir nicht so wichtig.	21 Zensuren	Wert
51	Ich bin nicht der Meinung, daß ich mich bei allen musikalischen Anforderungen, die andere an mich stellen, um Erfüllung bemühen muß.	22 Anforderungen	Wert
10	Grundsätzlich bemühe ich mich, alle von anderen (Lehrkraft, Eltern, Schule ...) an mich gestellten musikalischen Anforderungen zu erfüllen.	22 Anforderungen	Wert
58	Der Spaß an der immer besseren Beherrschung bestimmter Techniken durch häufiges Üben spornt mich zu immer höheren Leistungen an.	22	Wert
11	Musikalischer Mißerfolg liegt bei mir oft an einer momentanen Zerstreuung.	23 Attr.	HE-FM

Im Großen und Ganzen Werden durch die Faktorenanalyse die theoretisch abgeleiteten Faktoren bestätigt. Nur Faktor 20 sowie Faktoren, die nur aus einem Item bestehen, können nicht gut interpretiert werden. Es fällt auf, daß die Items zu Ursachenattribution von Erfolg und Mißerfolg oft einen ganz speziellen Validitätsbereich haben und die Anzahl der Faktoren maßgeblich damit erhöhen. Die Itemskalen wurden nun überprüft auf geschlechts-spezifische Aspekte der Beantwortung durch die 275 Probanden der Hauptuntersuchung.

Zu einigen Ereignissen

Zunächst seien die Items dargestellt, deren Antworten durch die Geschlechtertypen sich signifikant voneinander unterscheiden.

Nr.	Item	Mean weibl.	Mean männl.
13	Ich habe Angst vor Auftritten, weil ich Mißerfolg fürchte.	1,9	1,4
24	Ich bevorzuge für mich schwierige Stücke.	1,9	2,2
27	Bei Vorspielen fürchte ich oft, mich zu blamieren.	2,1	1,6
28	Zwar habe ich ein bißchen Lampenfieber vor Auftritten, denke aber dennoch meist, daß ich erfolgreich spielen werden.	2,4	2,9
31	Anderen Menschen „therapeutisch“ zu helfen wäre eigentlich kein Grund, mich instrumental besonders anzustrengen	1,8	2,4
36	Meine musikalischen Erfolge habe ich der Aufmunterung und der Beharrlichkeit anderer Menschen (Eltern, Lehrkraft, ...) zu verdanken.	2,0	2,4
37	Ich bemühe mich besonders um hohe Leistungen, wenn ich damit meinen Freunden oder Geschwistern, die noch nicht so gut spielen, beim üben helfen kann.	1,4	1,0
4	Zensuren für mein musikalisches Spiel sind mir nicht so wichtig.	3,0	2,7
41	Spieltechniken häufig zu üben bereitet mir nicht so viel Spaß, daß ich mich deshalb dafür besonders anstrengen würde - selbst wenn es irgendwann klappt.	1,9	2,3
45	Lerne ich neue Leute kennen, so ist Musik ein geeignetes Kontaktmittel. In solchen Situationen strenge ich mich besonders auf meinem Instrument an, um mit anderen ins Gespräch zu kommen.	1,8	2,2
5	Ich habe eigentlich keine Angst, mich bei Vorspielen zu blamieren.	1,5	2,1
51	Ich bin nicht der Meinung, daß ich mich bei allen musikalischen Anforderungen, die andere an mich stellen, um Erfüllung bemühen muß.	1,8	2,2
57	Die Anerkennung meiner Leistungen durch die Lehrkraft ist mir wichtiger als ein persönliches Verhältnis zu ihr.	1,5	1,8
6	Ich möchte gern die Achtung anderer erlangen und nutze dafür mein gutes Instrumentalspiel.	1,4	2,0

64	Zwar mag ich meine Lehrkraft, strenge mich aber dennoch nicht für sie, sondern ausschließlich für mich im Instrumentalspiel an.	2,5	2,2
----	---	-----	-----

Hier ist zu sehen, daß die meisten dieser Items sich inhaltlich nicht auf die Wertorientierung beziehen, sondern auf Fragen zu HE vs. FM. Ein wichtiges Nebenergebnis ist also die Bestätigung der Aussagen anderer Untersuchungen (vgl. Gellrich 1986) für unsere Probandengruppe. Auch in der instrumentalen Leistungsmotivation scheinen die Mädchen mißerfolgsmotivierter zu sein als die Jungen, v.a.a, was Vorspielsituationen betrifft. Möglicherweise setzen sie sich auch ein geringeres Güteniveau.

Die Items, die Fragen der Wertorientierung betreffen, gehören zu verschiedenen Faktoren, immerhin zweimal zum Faktor "Anerkennung" und zweimal zum Faktor "Altruismus".

Um den verzerrenden Einfluß der Alpha-Adjustierung auszuschalten, wurden Faktorwerte errechnet und - auf die Geschlechter bezogen - miteinander verglichen.

Für folgende Faktoren bezüglich der Wertorientierung wurden solche signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen gefunden:

Faktor 17: Kontakt

Faktor 19: besteht nur aus Item 36/Ursachenattribution (s.o.)

Faktor 4: Vorspielangst

Faktor 5: Altruismus

Faktor 6: Anerkennung durch Gleichaltrige

Die männlichen Jugendlichen nutzen die Musik mehr als die weiblichen als Kontaktmittel. Die Mädchen haben größere Vorspielangst als die Jungen. Das Antwortverhalten der Geschlechter bezüglich Faktor 5 und Faktor 6 entspricht unseren Hypothesen. Für Jungen scheint soziale Anerkennung v.a. von Gleichaltrigen mehr als für Mädchen leistungsmotivierend zu sein. Die Items aus Faktor 17 (Kontakt) korrelieren hoch mit den Items aus Faktor 6 (Anerkennung durch Gleichaltrige). Für Mädchen scheinen altruistische Gründe mehr als für Jungen leistungsmotivierend zu sein. Es sind zwar Antworttendenzen entsprechend unseren Hypothesen zu erkennen, allerdings schwächer als erwartet, und auch nur Hypothesen 2 (Jungen streben mehr nach Anerkennung) und 5 (Mädchen strengen sich eher aus altruistischen Gründen an).

Die dritte Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung werden für Jungen nicht bedeutsamer als für Mädchen. Es ist zu sagen, daß die Mädchen nicht wie vermutet eine höhere Anpassung an Fremderwartungen in ihrer instrumentalen Leistungsmotivation aufweisen. Hypothese 6 kann verifiziert werden: Der Spaß am Übeoprozeß an sich wirkt für beide Geschlechter leistungsmotivierend.

## Diskussion

Die für uns überraschenden Ergebnisse sagen aus, daß die Frage, warum Männer eher den Musikerberuf ausüben und Frauen ihre musikalischen Leistungen eher für den pädagogischen Bereich nutzen, nicht auf verfestigte Werterwartungen in der instrumentalen Leistungsmotivation zurückzuführen sind. Möglicherweise spielen hierbei sowohl äußere Behinderungen (vgl. Ermold 1991) der Frauen bei Bewerbungen um angesehene MusikerInnenstellen eine Rolle, als auch die bereits von anderen (Gellrich/Osterwold/Schultz) beschriebene und von uns bestätigte größere Mißerfolgsängstlichkeit der Mädchen. Obwohl die von uns befragten Mädchen ihr Instrumentalspiel für sich und ihre Verwirklichung nutzen wollen, trauen sie sich weniger Können zu, als die Jungen. Hier ist meines Erachtens ein pädagogischer Ansatz zu sehen in der Stärkung des Selbstvertrauens der Mädchen.

Die zu falsifizierenden Hypothesen deuten möglicherweise hin auf eine Aufweichung der geschlechtsspezifischen Erwartungen, die an die Jugendlichen bezüglich ihres

Sozialverhaltens gestellt werden. Das erhöhte soziale Anerkennungsstreben der Jungen steht u.E. in Verbindung mit ihrem höheren musikalischen

Selbstvertrauen: Nur wer erfolgsmotiviert an sein Instrumentalspiel geht kann sich hierüber soziale Anerkennung sichern.

Bei der Berufswahl können aber auch geschlechtsspezifische Einstellungen eine Rolle spielen, die sich nicht auf die instrumentale Leistungsmotivation auswirken.

Nicht zu vergessen ist, daß in den letzten Jahren in den neuen Bundesländern auf vielen Gebieten des täglichen Lebens fundamentale Umwälzungen stattgefunden haben, die tradierte Normen, Werte und Einstellungen stark beeinflußt und verändert haben. Wünschenswert wäre eine diesbezügliche Änderung auch in der Aufweichung von geschlechtsspezifischen Normen und Werten. Ob unsere Forschungsergebnisse eben diesen Prozeß widerspiegeln, haben wir versucht zu beantworten mit der Durchführung derselben Fragebogenaktion in Rheinland-Pfalz. So erhofften wir uns Aufschluß auf die Frage der regionalen Gleichartigkeit-Unterschiedlichkeit der Ergebnisse, wofür wir besagte andere Normen und Werte (belegt in der Unterschiedlichkeit der demographischen Daten) verantwortlich machen würden. Die Ergebnisse gaben jedoch keinen weiteren Aufschluß - auch hier zeigten sich nur geringe Unterschiede in der Wertorientierung beim leistungsmäßigen Musizieren zwischen Mädchen und Jungen. Bemerkenswert: die Mißerfolgsängstlichkeit der Mädchen ist noch wesentlich größer, als im Land Brandenburg. Da evolutionsbiologisch Mißerfolgsängstlichkeit nicht sinnvoll wäre, führen wir dies auf gesellschaftliche Prozesse zurück.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß wir unsere eingangs gestellte Frage nach einem Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen musikbezogenen Berufe der Geschlechter und einer vermuteten unterschiedlichen Wertorientierung beim Musizieren bereits in jüngerem Alter nicht eindeutig, sondern nur tendenziell beantworten können. Hier scheint es nur wenige unmittelbare Verbindungen zu geben. Möglicherweise gibt es nicht erfaßte mittelbare. Die gewonnenen Nebenergebnisse bezüglich der Erfolgsorientiertheit der Geschlechter stützen bereits existierende Untersuchungsergebnisse anderer Studien.

## Literatur

Atkinson, J.W. (1964): An Introduction to motivation. Princeton

Bertram, B., Kabat vel Job, O. & Friedrich, W. (1988): Adam und Eva heute. Leipzig

Brosius, G. (1989): SPSS/PC + Advanced Statistics and Tables. Hamburg/New York

Dölling, I. (1991): Der Mensch und sein Weib. Berlin

Ermold, C. (1991): Aspekte der geschlechtsspezifischen unterschiede in der klassischen musikalischen Ausbildung sowie Probleme und Hemmnisse in der Ausbildung des Musikerinnenberufes. Dresden.

Frev, D. (Hrsg.) (1994): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen Weinheim

Gellrich, Osterwold & Schulz (1986): Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 3. In: Musikpsychologie.

Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln (2. Aufl.). Berlin. Holzkamp, K. (1993):

Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1976): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. und 2. Frankfurt/M.

Hurrelmann, K. (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim. Kon, I. (1985): Einführung in die Sexologie. Berlin

Lienert, G. (1989): Testaufbau und Testanalyse. München Lindner, R. (1983): Zur Analyse der motivationalen Regulation leistungsorientierter Tätigkeiten. Dissertation. Universität Potsdam.

Marche, C. (1987): Leistungsorientiertes Handeln unter dem Aspekt des Verhältnisses von Person- und Anforderungsparameter. Dissertation. Universität Potsdam

Marschner, L. (1990): Zur Entwicklung von Prozeßkomponenten der Leistungsmotivation im Schullugendalter. Diss. A. Brandenburgische Landeshochschule. Meeske, H. & Stoye, M.-O. (1987): Zur Diskussion der Kategorien - Wert-Bedürfnis-Motivation. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht" Potsdam, Heft 4.

Oerter R. & Montada, L. (1987) Entwicklungspsychologie. München-Weinheim

Prager, S. (1983): Entwicklung eines Teilverfahrensentwurfes zur Diagnostik motivationaler Regulationskomponenten leistungsorientierten Handelns älterer Schüler. ein Schülerfragebogen zur Erfassung leistungsorientierten Handelns. Potsdam

Rheinberg, F. (1995): Motivation. Stuttgart-Berlin-Köln

Schmalt, H.-D. (1976): Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Göttingen.

Sprung, L. & Sprung, H. (1984): Grundlagen der Methodologie und Methodik der Psychologie. Berlin

Trautner, H.M. (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 2. Göttingen Westphal;

A. (1994): Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifität musikalischer Leistungsmotivation. In: Musikpädagogische Forschung. Musiklernen - Aneignung des unbekanntes. Essen