

Lehrpersonen im künstlerischen Bereich und ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Sabine Mommartz und Lara Messerli (2024).

Selbsterkenntnis in
pädagogisch-künstlerischen Fächern:
eine curriculare Aufgabe
der Ausbildungsinstitutionen?

journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 106–123.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>

ISSN 2629-4982

09

*Sabine Mommartz
und Lara Messerli*

Selbsterkenntnis in pädagogisch-künstlerischen Fächern: eine curriculare Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen?

Abstract • Mit dem Systemwechsel der Musikausbildung in der Schweiz erfolgte eine Trennung der Studiengänge in pädagogische und nicht-pädagogische Ausbildungen. Diese Trennung spiegelt sich bis heute in einer Dichotomie von Pädagog*in vs. Künstler*in und einer Abwertung des pädagogischen Berufs bei den Studierenden wider und hat Einfluss auf deren Berufskonzepte. Der Beitrag plädiert für eine systematische Reflexion musikalischer Selbstdispositionen in der Ausbildung. Ein gemeinsames Imaginieren kann als zentrale Kompetenz für die berufliche Identitätsentwicklung identifiziert werden (Mommartz, in Vorb.). Inwieweit Selbsterkenntnis als institutionelle Aufgabe gesehen werden „kann“, wird kritisch reflektiert.

Schlagworte/Keywords • Pädagogische Imagination, Selbsterkenntnis, systematische Reflexion, Professionalisierungsprozesse

Einleitung

Bildungsprozesse können als individuelle Professionalisierungsprozesse verstanden werden, die sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebensbiografie herausbilden. Sie werden aber auch durch politische und institutionelle Rahmenbedingungen konturiert, die als unmittelbare Einflüsse auf das persönliche fachspezifische Berufsverständnis mit seinen jeweiligen Praktiken mitzudenken sind. An den Hochschulen entwickeln Studierende fachliche und überfachliche Kompetenzen, die einen Teil ihrer Berufsidentität bilden. Die Kompetenzen gründen auf bereits erworbenen Fähigkeiten und den damit einhergehenden Selbstkonzeptzuschreibungen, welche sich im Zuge der gesamten Identitätsentwicklung eines Menschen herausbilden (Harter, 2012; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976). Über ihre Selbstkonzepte beschreiben Menschen, wie sie sich selbst und ihre Fähigkeiten im jeweiligen Fach wahrnehmen (Greve, 2000, 2018; Hellmich, 2011). Domänenspezifische Selbstkonzepte werden subjektiven Überzeugungen zugeordnet (Rieche et al., 2018). In musikpädagogischen Kontexten können musikalische Selbstkonzepte als entscheidende Variablen von musikalischen Lernprozessen bezeichnet werden, welche über die Selbstwahrnehmung die Motivation (Creech et al., 2020; Spychiger, 2017, 2018a) und das musikalische ‚Commitment‘ (Wenger, 1998) einer Person maßgeblich steuern.

In der Studie von Mommartz (in Vorb.) kann gezeigt werden, dass Lernstrategien von Musiklehramtsstudierenden, die sich aus dem musikalischen Selbstkonzept ableiten lassen, einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsplanung und das Unterrichtshandeln haben können. Im Zuge des aktuellen Anspruchs der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen (Studer et al., 2023)¹ kann die Kenntnis um das Konstrukt des Selbstkonzeptes sowie das Wissen um die eigenen Dispositionen als ein Professionalisierungsanspruch formuliert werden (Mommartz, in Vorb.; Niessen, 2006; Spychiger, 2018a).

1 Studer et al. (2023) weisen auf das Netzwerk HOPE hin, dessen Akronym für ein Hochschulnetzwerk für Persönlichkeitsbildung steht. Das Netzwerk setzt sich aus Lehrenden, Forschenden und Freiberuflichen zusammen, welche sich für das Themenfeld der Persönlichkeitsentwicklung im Hochschulkontext interessieren und engagieren. „Ziel dieses offenen Netzwerks ist, die Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung als relevantes Kompetenzset im Wahrnehmungsraum wichtiger Stakeholder zu stärken sowie Hochschulen bei der Integration von Modulen, Methoden und Inhalten zur Persönlichkeitsentfaltung in ihren Curricula zu unterstützen“ (Studer et al., 2023, S. 4).

Die Autorinnen empfehlen daher, die systematische Reflexion auf der Ebene der Selbstkonzepte in unterschiedlichen Settings als festen Bestandteil der curricularen Ausbildung zu etablieren und entsprechende Zeiträume einzuplanen². Zur Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen stellen sie ein Ausbildungsformat vor. Am Ende des Beitrages wird diskutiert, inwiefern Selbsterkenntnis³ – als Teil der Persönlichkeitsentwicklung – als institutionelle Aufgabe gesehen werden „darf“ und ob durch die geforderte curriculare Beschäftigung mit Selbstkonzeptentwicklungen diese mit einem Leistungsaspekt versehen werden und damit die Freude an der Selbstentwicklung unter dem gleichen Mythos der Leistungsgesellschaft ‚verspielt‘ wird.

Es wird als schwierig erachtet, einen Imperativ der Selbsterkenntnis zu formulieren, da Zielvorgaben und normative Aussagen mit der höchst individuellen Persönlichkeitsentwicklung nicht vereinbar sind. Deshalb plädieren die Autorinnen für eine Ausgewogenheit oder einen Mittelzustand (Noack Napoles, 2020) zwischen dem in der Philosophie begründeten Anspruch auf Selbsterkenntnis (Cassirer, 2007) und dem sokratischen Anspruch der Sorge um sich selbst (Foucault, 1982/2019).

Institutionelle Rahmenbedingung für Professionalisierung in künstlerisch-pädagogischen Fächern in der Schweiz

Um die Einführung eines Schulungsformats hinsichtlich der Begleitung von Musiklehramtsstudierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen zu implementieren, muss zunächst ein Blick auf die historisch gewachsenen Ausbildungsstrukturen der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung in der Schweiz geworfen werden.

² Behringer, Langnickel und Link (2023) fordern, dass Hochschulen „gruppale Sprechräume [...] zur Reflexion (un-)bewusster biografischen Dynamiken“ (Behringer et al., 2023, S. 35) zur Verfügung stellen.

³ In dem Text verwenden wir die Begriffe Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung nicht trennscharf und verstehen sie als einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Das Konzept der Selbstverwirklichung wurde im Bereich der Tiefenpsychologie entwickelt beschreibt u.a die Selbstwerdung als einen lebenslangen Prozess. Aber auch hier gibt es keine einheitliche Definition (Zoglowek, 1995, S. 25).

Mit dem Systemwechsel der Musikausbildung in der Schweiz im Jahre 1999 und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgte eine Trennung der Studiengänge in pädagogische und nicht-pädagogische Ausbildungen⁴. Zuvor war die Musikausbildung in der Schweiz an den Konservatorien angeschlossen. Alle Ausbildungsgänge begannen mit einem pädagogischen Grundstudium und konnten unabhängig der Instrumentenwahl mit einem Konzertdiplom abgeschlossen werden. Unter verschärften Vorgaben konnte anschließend eine Solist*innenausbildung absolviert werden, was jedoch nur wenige wagten (Genner, 2006, S. 5). Dadurch konstellierte sich eine durch die Strukturen implizierte Hierarchisierung, wobei jede*r die musikpädagogische Tätigkeit mit dem Grundstudium antreten durfte, die offizielle Solist*innenlaufbahn als Musiker*in hingegen nur wenigen Auserwählten vorbehalten blieb. Die neu konzipierten berufsqualifizierenden pädagogischen Studiengänge sollten einerseits die ‚Employability‘⁵ für das Berufsfeld berücksichtigen und andererseits die pädagogische Ausbildung aufwerten.

Durch die Tertiarisierung der Ausbildungen und die Ansiedlung an Fachhochschulen wurden nicht nur neue Schwerpunkte gesetzt, das gesamte Berufsbild der Musiklehrperson geriet dabei ins Wanken (Huber et al., 2021, S. 43). Die Musiklehrer*innenbildung stand jetzt zunehmend im Fokus der allgemeinen Professionalisierung von Lehrpersonen. Zur Weiterentwicklung, zur Harmonisierung und zur Standardisierung im Zuge der Bologna-Reform erschien es wichtig, sich stärker an der eigenen Disziplin, der musikpädagogischen Forschung⁶, zu orientieren (Spychiger, 2018b, S. 381). In der Schweiz wurde die Musikpädagogik traditionell als angewandte Disziplin verstanden (Spychiger, 2013b), die im Zuge der Tertiarisierung zwar „allmählich ein reflektiertes Bewusst-

⁴ Die Aussagen stützen sich auf den Bericht einer vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eingesetzten Arbeitsgruppe (Genner, 2006).

⁵ Der Begriff ‚Employability‘ wird als Beschäftigungsfähigkeit bezeichnet. „Employability in fact designates the ability of finding, fulfilling and keeping work (whether employed or independent is irrelevant). Knowledge, skills and competences have to be maintained and refined in order to keep pace with the constantly changing outside world. The term might be used in the sense of ‚survivability‘ including cultural, intellectual, practical, societal and financial contentment“ (EHEA, o. J.).

⁶ Wir subsumieren unter der Musikpädagogischen Forschung alle Felder der Musikpädagogik. Sie „umfasst die Bereiche der schulbezogenen Musikpädagogik, ebenso wie die der EMP sowie der Instrumental- und Gesangspädagogik; auch Bereiche Rhythmik sowie Musik und Bewegung/Tanz in pädagogischen Kontexten“ (Niessen, 2018, S. 415).

sein [...] als akademische Disziplin“ (Spychiger, 2013b, S. 43) erlangte, in der Deutschschweiz⁷ jedoch, im Gegensatz zu Deutschland oder Österreich, (noch) nicht auf eine (eigene) wissenschaftliche Tradition zurückblicken kann (Huber et al., 2021, S. 44). Das hat zur Folge, dass Musikdidaktik, die sich nach Puffer (2018) „als wissenschaftliche Disziplin mit fachdidaktischer Forschung für das Schulfach Musik“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 498) definiert, an den Hochschulen (noch) nicht explizit als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Lehre fungiert.

Die oben benannte Dichotomie und Wertung des Pädagogischen versus des Künstlerischen konnte bis anhin bestenfalls von den Musiklehrpersonen noch mit der Bezeichnung als „pädagogisch tätige*r Künstler*in“ (Huber & Blanchard, 2014, S. 2) innerlich ausbalanciert und nach außen legitimiert werden. Dass sich eine Musiklehrperson aber zusätzlich zu dieser ‚Zwei-Teilung‘ noch „als forschende Person“ (Huber & Blanchard, 2014, S. 2) begreift, ist trotz der aktuellen vielversprechenden Entwicklungen der sich forschend professionalisierenden Community (Huber et al., 2021, S. 45) noch nicht im Curriculum angehender Musiklehrpersonen angekommen und kann hier als Desiderat formuliert werden.

Im Zuge der von den Hochschulen geforderten Persönlichkeitsentwicklung (Studer et al., 2023), zu der auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie gehört (Christof, 2009), kann das Anwenden verschiedener Forschungswerkzeuge wie Interviewführung, Transkription und Auswertung, sowie die Bereitschaft für unbekannte Ausgänge als konstitutive Gelingensbedingungen in den Lehrveranstaltungen eingeübt werden.

Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulausbildung

Die Bildungsbiografie eines Menschen beginnt lange vor der Berufswahl. Bis dahin gibt es viele entscheidende, oft prägende berufs- oder schulbiografische Erfahrungen. Mit der Berufswahl sind diese nicht vergessen, sondern werden Teil der beruflichen Identität und fließen in die Berufsausübung ein. In ihrer Schrift „Individuale Konzepte von Musiklehrpersonen“ plädiert Niessen (2006) dafür, dass es „wünschens-

⁷ Für einen Überblick über die Entwicklung der Musikpädagogischen Forschung in der Romandie siehe Zulauf, 2021.

wert wäre [...] dass Studierende in die Lage versetzt werden, diese [biografischen] Einflüsse zu erkennen und sie in ihrer Bedeutung zu erfassen“ (Niessen, 2006, S. 335). Die Bedeutung und Wichtigkeit, die Niessen schon damals postulierte, scheint heute in den Hochschulen angekommen zu sein und hat sich bereits zu einem imperativen Bestandteil der curricularen Ausbildung entwickelt (Studer et al., 2023).

Musikalische Selbstkonzepte als vermittelnde Variablen in musikalischen Lernprozessen und als Basis von Lehrhandlungen

Berufsbiografien sind immer auch Lernbiografien. Die Wichtigkeit des Konstrukts des domänenspezifischen Selbstkonzepts für Lernprozesse wurde bereits in vielen Studien belegt (Harter, 2012; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976). Ein weiterer Grund, warum die Bedeutung des Selbstkonzepts nicht nur für musikalische Lern- sondern auch für Lehrprozesse in den Blick genommen werden sollte, liegt zum einen in seiner Zeitperspektive⁸ (Greve, 2000, S. 16; Moore & Lemmon, 2001) und zum anderen darin, dass es als Teil der Dispositionen (Shavelson, 2020) einer Person gesehen werden kann. Während Subjektive Theorien längerer Reichweite⁹ auf der Ebene des ‚Menschenbildes‘ (Wahl, 2002, S. 231) anzusiedeln sind, werden Subjektive Theorien (Groeben, 1988) kürzerer Reichweite in Form von Handlungsprototypen gespeichert. Letztere erleichtern Alltagsroutinen, kommen meist in Stresssituationen zum Einsatz und weisen eine hohe, kaum veränderbare Struktur auf (Wahl, 1991). Das Konstrukt des Selbstkonzepts lässt sich auch in diese Kategorie einordnen. Einerseits geht es um die Frage nach ‚wer

8 Der Begriff der Zeitperspektive beschreibt in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass eine Person, die sich in einer aktuellen Situation befindet, die sie stark mit einer biografischen Erfahrung verbindet, von dieser Erfahrung ausgehend eine Zukunftsperspektive entwirft. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die bewusste pädagogische Arbeit besteht, ‚alte‘ Selbstbilder aus vergangenen Erfahrungen herauszulösen und diese bzgl. ihrer Aktualität hin zu überprüfen, um gegebenenfalls ein neues Selbstbild imaginieren und in die Zukunft projizieren zu können (Mommartz, in Vorb.).

9 Die Diskussion, ob das Konstrukt des Selbstkonzeptes zu den Subjektiven Theorien mit ihren „komplexen Aggregaten von Konzepten [...] [welche in einer Person über] implizite Argumentationsstrukturen verbunden sind“ (Groeben 1988, S. 18) gelten, wird immer wieder diskutiert und kann hier nicht abschließend beantwortet werden.

wir sind‘ und ‚was wir können‘ (Spychiger, 2007, 2013a, 2017, 2018a) und andererseits kommt durch die Reflexivität auch die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1993) ins Spiel. Musikalische Selbstkonzepte haben einen reziproken Charakter (Wood & Tesser, 2008, S. 207) und agieren wie Schwingtüren. Sie ordnen neue Erfahrungen in das bestehende System ein, koordinieren die antizipierten Erfahrungen mit den Zuschreibungen musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und wirken direkt auf die intrinsische Motivation (Creech et al., 2020; Hallam, 2008; Sychiger, 2021; Tesser et al., 2002) und das „Commitment“ (Wenger, 1998) einer Person in ihren Lernprozessen. Auch wenn das Konstrukt des Selbstkonzeptes als veränderbar angesehen werden kann (Rieche et al., 2018), macht sich bei Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen, in denen auf vielen Ebenen neue Handlungsmuster eingeübt werden, jeweils das Spannungsverhältnis von „Reflexivität und Routine“ bemerkbar (Wahl, 2002, S. 229).

Im Folgenden wird das Dissertationsprojekt kurz skizziert und ein Peer-Interview-Setting vorgestellt, in dem Studierende durch eine systematische und methodische Reflexion der eigenen Biografie dabei unterstützt werden können, ihre eigenen Setzungen musikalischer Dispositionen (Behringer et al., 2023) zu erkennen.

Forschungskontext und methodische Herangehensweise

In dem Promotionsprojekt wurde der Frage nachgegangen, wie die eigenen Setzungen in den musikalischen Selbstkonzepten erkannt werden können. Zunächst wurden 12 narrative Leitfadeninterviews (Marotzki, 2000; Schütze, 1983) mit Studierenden durchgeführt und mit der Methode der Reflexive Grounded Theory nach Breuer et al. (2019) ausgewertet. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde eine Intervention in Form von vier Lehrveranstaltungen, in denen das Wissen über das Konstrukt des musikalischen Selbstkonzeptes sowohl theoretisch erfasst als auch praktisch erprobt werden sollte¹⁰, durchgeführt. Dabei wurde versucht, den Studierenden in unterschiedlichen

¹⁰ Im Rahmen der Intervention ging es darum, das theoretische Konstrukt mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Dabei war die Evaluierung des Konstruktes nicht Gegenstand der Untersuchung.

Übungsaufgaben Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie sich auf vielfältige Weise selbst darstellen können (Mummendey et al., 1995). Der Blick der Reflexion richtete sich sowohl nach außen, auf die institutionellen und persönlichen Rahmenbedingungen der Akteur*innen, als auch nach innen, auf eigene Kompetenzzuschreibungen, Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen (Aeppli & Lötscher, 2017, S. 165). Insbesondere in dieser nach innen gerichteten Reflektion wurde versucht, die Konturen der Setzungen im Selbstkonzept zu erfassen (Berndt et al., 2017). Musikalische Selbstkonzepte sind in ihrer Konstitution und in den Konturen nicht „sichtbar“ und für die Beteiligten höchstens über die Reflexion erkennbar (Spychiger, 2017, S. 267). Die Übungen sollen deshalb die Studierenden befähigen, a) ihre bereits vielfältigen musikalischen Erfahrungen und Einschreibungen in ihr Selbstkonzept zu rekonstruieren und bewusst zu machen und b) diese Erkenntnisse dann in einem Reflexionsraster bewusst in die bestehenden Strukturen ihres Selbstkonzeptes einordnen zu können (Wahl, 2002)¹¹.

Ergebnisse und Überführung zur Biografischen Arbeit in einer Peergroup

Die Auswertung der Studie hat gezeigt, dass die Fähigkeit, bewusst zu imaginieren, als die zentrale Kompetenz zur Erkennung der eigenen Setzungen bezeichnet werden kann¹². Basierend darauf wurde unter dem Begriff „Pädagogische Imagination“¹³ ein strukturiertes Vorgehen für die Arbeit am Selbstkonzept beschrieben. Dabei wurde die

11 Der Aufbau der Übungen orientierte sich u. a. an den von Wahl (2002) vorgeschlagenen Schritten: 1) Bewusst machen und 2) Reflexive Bearbeitung. Den letzten, dritten Schritt, in dem neue Handlungs-Prototypen eingeübt werden, war nicht Bestandteil der Intervention. Detailliert Ausführungen sind in der Dissertationsschrift zu finden (Mommartz, in Vorb.).

12 Die Imagination wird als „Resonanzsystem zwischen Wahrnehmung, Vorstellen und Denken [...] begriffen“ (Sowa, 2012, S. 20) und „erlaubt uns über unsere Grenzen hinweg andere Perspektiven einzunehmen und ein ‚Anderssein‘ zu erfahren“ (Wenger, 1998). Dabei können über Metaphern und Sprachsymbole neue Selbst- und Umweltbezüge hergestellt werden (Jung, 2017; Moser, 2000; Whitton, 2018).

13 Das 5-stufige Verfahren hier vorzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Eine ausführliche Darstellung erfolgt in der Dissertationsschrift von Mommartz (in Vorb.).

Haltung des „Forschenden Lernens“¹⁴ und die damit einhergehende Fähigkeit, mit Unsicherheit und Nichtwissen umgehen zu können, als wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit der eigenen Biografie identifiziert (Zdunek, 2019).

Im Rahmen der Rückführung und Überprüfung der Theorie in der Praxis wurde ein spezifisches Peer-Mentoring entwickelt und einer testweisen Anwendung unterzogen. Studierende führten untereinander nach dem biografischen Leitfaden aus dem Forschungsprojekt narrative Interviews (Marotzki, 2000; Schütze, 1983) durch. Analog zum oben vorgestellten Projekt kodierten alle Beteiligten die Interviews (Breuer et al, 2019) und analysierten diese dann im Gespräch mit der jeweiligen Interviewpartner*in. Dieses Setting, integriert in die Lehramtsausbildung, ermöglicht eine systematische Arbeit an den musikalischen Selbstkonzepten der Lehramtsstudierenden in einer forschenden Haltung. Die hier skizzierte Arbeit kann als Voraussetzung für die zukünftige Arbeit der Studierenden mit ihren Schüler*innen sowie der Förderung deren musikalischer Selbstkonzepte formuliert werden (vgl. Mommartz, in Vorb.).

Im Anschluss sollen beispielhaft Ausschnitte aus dem Gespräch einer Peergroup wiedergegeben werden. Im Fokus steht die Besprechung des biografischen Interviews von Mia¹⁵, welche sich am Ende der Ausbildung zur Musiklehrperson für Sekundarstufe 2 befindet und auch an der gemeinsamen Analyse beteiligt ist. Um sich auf die Gespräche in den Peergroups einlassen zu können, versucht Mia bewusst, eine distanziert forschende und sich-selbst-explorierende Haltung einzunehmen. Diese Situation in der Gruppe verlangt untereinander ein großes Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung in den sensiblen Phasen der Selbsterkenntnis¹⁶. Um die Gesprächsausschnitte zu verstehen, werden zunächst kurz die biografischen Eckdaten von Mia vorgestellt.

14 Zdunek macht die Unterscheidung zwischen „Forschen-Lernen“ und „Forschendem Lernen“. Ersteres lässt eine forschende Haltung erhoffen, wohingegen zweiteres ein didaktisches Prinzip beschreibt, wobei Zdunek darauf hinweist, dass noch „kaum ausgearbeitet didaktische Konzepte zu Forschenden Lernens“ existieren (Zdunek, 2019, S. 81).

15 Der Name wurde aus Persönlichkeitsschutzgründen anonymisiert.

16 In der Arbeit von Mommartz (in Vorb.) werden Rahmenbedingungen für Peer-Gespräche ausführlich beschrieben.

**„Eigentlich müsste ich diese Trennung machen,
damit es zusammenkommt in mir.“**

Biografische Gespräche in der Peergroup

Mias Eltern sind Berufsmusiker*innen. Die Mutter trägt die Musik mit ihren Auftritten als Konzertpianistin ins „Außen“ und ist sehr auf ihre künstlerische Entwicklung fokussiert. Der Vater hingegen, Mia beschreibt ihn als Gitarre spielender und komponierender „Tüftler“, behält die Musik im „Innern“ und hegt den Wunsch, seine Liebe zur Musik anderen zu vermitteln. Beide Elternteile unterrichten an der Hochschule, an welcher Mia ihren ersten Master in Jazz-Klavier absolviert hat. Ihre musikalische Biografie ist eng mit ihren Eltern verquickt. Im Masterstudium erblickt Mia in einer Prüfungssituation den Namen ihrer Mutter auf dem Bewertungsblatt eines Jurors. Seither glaubt sie, dass sie auch alle vorhergegangenen, bestandenen Prüfungen nur bestanden hat, weil die Dozierenden ihre Eltern kennen. Im Interview gesteht Mia dann auch, dass sie eigentlich lieber das Studium auf Gesang gemacht, aber die Prüfung nicht geschafft hätte. Zu einem späteren Zeitpunkt während des Studiums trennen sich Mias Eltern.

Im Gespräch mit der Peergroup taucht die Metapher eines „Schachbretts“ auf. Mia erklärt, dass sich diese schwarzen und weißen Felder, die in ihr nicht zusammenkommen können, erst durch die Beschäftigung mit ihrer Biografie und dem genauen Hinschauen auf die damalige Ausbildungssituation konstellierte haben. In der Grauzone hatte Mia immer Angst, in eine Wertung gegenüber ihrem Vater zu verfallen und wollte gleichzeitig auch nicht die Position ihrer Mutter einnehmen, weil die Mutter den Vater künstlerisch nicht achte. Mia stand dadurch auch ihrer eigenen Bewunderung der Mutter sehr ambivalent gegenüber.

Peer 4: Als du vorhin sagtest, deine Eltern sind wie zwei Pole, hast du deine Mutter als in sich sicher und den Vater eher als unsicher beschrieben und hast auf einmal von einer ‚Wertung‘ gesprochen. Wieso ist da eine Wertung, das war doch jetzt einfach eine Beschreibung, oder?

Mia: (kurze Pause). Ja eigentlich hast du recht. Aber ich werte eben doch, und möchte es aber nicht und dann verbiete ich mir die Wertung und alles wird in mir wieder grau und undurchsichtig ...

Nach einer Weile realisiert Mia, dass das Schachbrett symbolisch für die beiden Elternteile in ihrem Innern steht. Sie erklärt der Gruppe, dass sich diese schwarzen und weißen Felder erst jetzt durch die Be-

schäftigung mit ihrer Biografie und dem genauen Hinschauen auf die damalige Ausbildungs-Situation konstatiert haben. Dadurch entsteht in Mia zum ersten Mal das Gefühl, dass sie „sich sein darf“ und ihren eigenen Standpunkt einnehmen kann.

Mia: Das (dieser Bereich der Eltern) [war] bis jetzt einfach quasi grau. Die beiden Aspekte haben diesen Prozess irgendwie miteinander [gemacht], [aber es] fühlt sich eher an wie-

Peer 1: ... Schachmatt?

Peer 2: Als du den Standpunkt deiner Mutter beschrieben hast? Das war ja nicht mehr grau ...

Mia: Ja, in dem Moment war es, wie wenn es eine Farbe bekommt oder zumindest sich klar trennt in Schwarz und Weiss. Und diese Aspekte sind ja beide in mir. Und dass ich jetzt da bin und über das reden kann, heisst, ich begeben mich aus der Grauzone. (...) Quasi, wenn ich mir jetzt sage, dass ich mir einen ‚Gap‘ mache, um drauf schauen zu können, bevor es mit mir tut oder? Und jetzt hat jede Seite einen Standpunkt und eine Kommunikationsebene, weil sie sich beide definieren.

Peer 1: Du sagtest doch, dass du das Bedürfnis hast, den Vater jeweils vom Standpunkt der Mutter und die Seite vom Vater vom Standpunkt der Mutter aus zu verstehen. Jetzt kannst du als Mia die Mutter verstehen und als Mia den Vater verstehen. Du hast also eine Distanz zu den beiden Aspekten.

Peer 2: Ich habe das Gefühl, (...) da ist jetzt zumindest eine dritte ...

Peer 3: ... Eine dritte Position? (...)

Peer 4: Eigentlich müssten deine Mutter und dein Vater sich [in dir] einfach nur erlauben, so zu sein, wie sie sind. Und gegenseitig ihr Naturell sozusagen vollständig anerkennen. Wenn sie so sein dürfen, wie sie sind, dann ist ein wenig wie dieser Moment von diesem Daheim-Seins, ohne Wertung.

Mia: Und sie wären dann [in mir] wie die Ergänzung voneinander. Und ich muss sie ja eigentlich nicht wirklich trennen, nur schärfen und anerkennen. Und so fallen sie zusammen in eine Ganzheit.

Diskussion

Im Interview mit Mia und ihrer eigenen Biografie-Arbeit innerhalb des Peer-To-Peer-Mentorats lassen sich persönliche wie auch die zu Beginn formulierten institutionellen Rahmenbedingungen ablesen. Mia

unterliegt dem „Stress“, Künstlerin und eine gute Pianistin zu sein, was ihr zunächst nicht bewusst zugänglich ist. Dies wird einerseits durch das Studium an sie herangetragen, andererseits durch die Tatsache, dass ihre Eltern erfolgreiche Musiker*innen sind, noch akzentuiert. Um die Orientierungslosigkeit, den Leistungsdruck und das Spannungsverhältnis in sich nicht wahrnehmen zu müssen, versucht sie die beiden Elternaspekte, den der erfolgreich nach außen orientierten Mutter und den, des nach innen gerichteten Vaters in einer Grauzone zu lassen und hofft dabei, dass sie irgendwie ohne ihr Zutun zusammenkommen. In dem Moment, als sie sich mit der Biografie auseinandersetzt, fühlt sie im Gespräch mit den Peers eine bewusste Wertung, die sich zunächst als eine schmerzliche Trennung anfühlt (schwarz und weiß). Doch dies ermöglicht ihr einen distanzierten, dritten (professionellen) Standpunkt einzunehmen und so die beiden zunächst als Gegensätze, aber auch als Teil des gleichen ‚Games‘ zu identifizieren. Durch den Blick und die Fragen der Peers kann Mia ihren eigenen Blick letztendlich schärfer stellen und merkt, dass ihr Wunsch, als Musikerin gesehen zu werden, auch dem Wunsch nach Abgrenzung von ihren Musiker*innen-Eltern entspricht. Indem sie diesen Wunsch ausspricht, kann sie eine „gegenwärtige Konstruktionsleistung und Selbstaktualisierung“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 168) vollziehen und die beiden Prinzipien Vater-Musiker und Mutter-Musikerin klar vor und in sich sehen. Das Heraustreten aus der Dichotomie der Eltern erlaubt es ihr, ihr eigenes ambivalentes Verhältnis zur künstlerischen Leistung und pädagogischen Vermittlung zu erkennen und sich selbst in eine Außenposition zu begeben. Sie erlaubt sich damit den Wunsch, sich selbst (besser) kennenzulernen und dadurch „Einigkeit mit sich selbst [zu erlangen]“ (Spychiger, 2018a, S. 256). Dies ermöglicht ihr, später ein entspanntes Verhältnis zu ihrem Klavierspiel zu entwickeln. Die Frage, wie das Individuum sein Selbst erkennen kann und welche Methoden in einem Ausbildungskontext hierfür geeignet sind, weist eine ähnliche Komplexität auf wie die derzeit hochaktuellen, postkolonialen Diskurse über soziale und kulturelle Praktiken (Alkemeyer et al., 2013; Kruse, 2009). Die Anerkennung anderer Kulturen aus der eigenen Kultur und den eigenen Setzungen heraus erscheint (beinahe) unmöglich. Die eigenen Selbst-Strukturen durch die eigene Brille, also mit den eigenen Selbstsetzungen und über das eigene Selbst-Bewusstsein zu erkennen, erweist sich als äußerst schwierig. Es ist daher erforderlich, einen neuen, fremden

Blick¹⁷ von außen zu gewinnen und einen gemeinsamen Dialog zu initiieren, mit dem das eigene System in einem Differenzverhältnis zum Anderen reflektiert werden kann (Bateson, 1979/1987).

Im Peer-to-Peer-Mentorat wurde dieses Differenzverhältnis der Erfahrungs- und Bewertungssysteme ersichtlich. Die Peergroup versuchte herauszufinden, wo es Situationen gibt, bei denen Mia für sich eine eigene Konsequenz-Logik, beispielsweise die Grauzone erschafft, die die anderen als erstaunlich oder gar irritierend erlebten. Diese Irritation resultierte aus dem Aufeinandertreffen divergierender Lebensentwürfe und Lebenspraxen. Eine Hilfe für die Annäherung an die Setzungen von Mia war die Metapher des Schachbretts. Durch die Metapher wurde ein sprachliches Metaphern-Umfeld (Schmitt et al., 2018) geschaffen, welches in seiner Konsequenz-Logik der Gruppe half, die Komplexität von Mias Setzungen sprachlich zu erfassen. In der Resonanz konnte Mia die Fragen der Peers am eigenen System abgleichen. Die Gruppe konnte gemeinsam Mechanismen aufschlüsseln und Mia die dabei neu gewonnenen Selbsterkenntnisse mit dem Selbstbild abgleichen, um folglich auch ihre Handlungsoptionen neu zu bewerten (Wahl, 2002)¹⁸.

Wie eingangs beschrieben, haftet aber dem „souveränen Zugriff auf das ‚Selbst‘ [...] eine eigentümliche und spannungsreiche Doppelstruktur an“ (Mayer et al., 2013, S. 7). Biografische Erfahrungen und das sich daraus entwickelnde Selbstkonzept sind in erster Linie Privatsache (Niessen, 2006, S. 336; Schlette, 2018)¹⁹. Wie gezeigt werden konnte, ist die bewusste Arbeit mit den eigenen Setzungen zentral für die Entwicklung eines professionellen Berufsverständnisses. Dass Bildungsinstitutionen die Bedeutung dieser Arbeit berücksichtigen, ist Teil ihres Leistungsauftrags, birgt aber die Gefahr, dass dieser intime, persönliche Bereich plötzlich in einem institutionellen Rahmen in eine Art Öffentlichkeit gestellt wird. Diese Doppelstruktur zeigte sich auch

17 Dieser Blick entspricht dem Blick, wie er in der Pädagogischen Imagination beschrieben wird (Mommartz, in Vorb.).

18 In jedem Transformationsprozess – und Bildungsprozesse gehören dazu (Koller, 2012) – braucht es nach einer Phase des Erkennens, des reflexiven Bearbeitens und der anschließenden Neusetzung, dem Einüben von „Handlungsprototypen“ (Wahl, 2002), eine Neu-Orientierung. Diese Orientierung würde verlangen, dass Normen, Werte oder „Tugenden“ (Zdunek, 2023) gesetzt werden. Doch dies kann nicht die Aufgabe von Hochschulen sein.

19 In dem Sammelband von Schlette (2018) finden sich unterschiedliche Beiträge zu der Frage: „Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar?“

zu Beginn des Gesprächs mit Mia. Auf die freie Eröffnungsfrage des Interviews, wie es ihr ginge, antwortet sie: „Ich habe Angst, dass ich mich selbst verfälsche und schon selbst mit dem Analytiker dahinter [gehe] und [mich dann] präsentiere, [bewusst] geformt quasi“ (Mia, Pos. 78).

Die aktuell an den Hochschulen geforderte Arbeit auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung unterliegt grundsätzlich der Autonomie jedes Einzelnen (Frankfurt, 2001) und „verbietet es, normative Orientierungen als Werterhaltung einer Person zu bestimmen“ (Zdunek, 2023, S. 16).

Diese Tatsache erzeugt bei den Studierenden oft ein Gefühl des Vakuums, da sie sich in allen sonstigen Kompetenzbereichen an Kompetenz- und Bewertungsrastern orientieren können. Für die Persönlichkeitsentwicklung, die im Bereich der Selbstkompetenz²⁰ angesiedelt ist, gibt es jedoch keine festen Werte, außer dem diffusen Anspruch „besser werden zu wollen“. Eine Möglichkeit wäre es, sich „für die Reflexion zur Persönlichkeitsentwicklung an menschlichen Praxen“ (Zdunek, 2023, S. 12) zu orientieren. Doch welche Praxen wie und wem als Orientierungshilfe gelten können, muss dennoch jede Person für sich entscheiden.

Unabhängig von der Werteorientierung scheint es äußerst wichtig, dass sich zu der Aufforderung der Selbsterkenntnis keine Selbstoptimierungsgedanken hinzustellen, damit der Mythos der Leistungsgesellschaft nicht auch auf die eigene Kreativität der Selbstentwicklung greift. Dem Credo „Erkenne dich selbst“ sei hier unbedingt die Aufforderung der „Sorge um sich selbst“ (epimeleia heatou) (Foucault, 1982/2019, S. 86) hinzugefügt. In der Reflexion des Geworden-Seins und im Werdens (Schütze, 2021) sollten immer wieder ein Mittelzustand (Noack Napoles, 2020) und eine dritte Position (wie bei Mia) gefunden werden, welchem sich die Freude am Leben, an der Berufsausübung und dem „einfach So-Sein“ hinzugesellen kann.

Mia hat jetzt einen Masterabschluss in Gesang und arbeitet als Musiklehrperson auf der Sekundarstufe 2.

20 Zdunek (2019, S. 74) weist darauf hin, dass dies unterschiedlich gehandhabt wird. Einmal wird die Methodenkompetenz als vierte Kompetenz formuliert und einmal als Schnittmenge der anderen drei Kompetenzen.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflektionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen—Zugänge—Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Transcript.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bateson, G. (1987). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Suhrkamp. (engl. Originalausgabe 1979)
- Behringer, N., Langnickel, R. & Link, P.-C. (2023). In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (1. Aufl., S. 34–60). hep.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer.
- Cassirer, E. (2007). *Versuch über den Menschen* (R. Kaiser, Ed.; Vol. 488). Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2839-0>
- Christof, E. (2009). *Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview*. Löcker.
- Creech, A., Varvarigou, M. & Hallam, S. (2020). *Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves*. Palgrave Macmillan.
- EHEA (o. J.). *Employability, Definitions*. EHEA. Abgerufen am 03.09.2024, unter <https://ehea.info/pid34423/employability.html>
- Foucault, M. (2019). *Hermeneutik des Subjekts* (4. Aufl.). Suhrkamp. (franz. Originalausgabe 1982)
- Frankfurt, H. G. (2001). *Freiheit und Selbstbestimmung. Ausgewählte Texte* (hrsg. von M. Betzler & B. Guckes). Akademie Verlag.
- Genner, S. (2006). *Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an Schweizer Musikhochschulen. Bericht einer vom BBT eingesetzten Arbeitsgruppe*. SBFI. Abgerufen am 03.09.2024, unter <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/ausbildungsniveau-musikhochschulen.html>
- Greve, W. (2000). *Psychologie des Selbst*. Psychologie Verlags Union Beltz.
- Greve, W. (2018). *Das Selbst*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/009>
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorien‘. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke. Abgerufen am 03.09.2024, unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658>
- Hallam, S. (2008). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., p. 960). Oxford University Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hellmich, F. (Hrsg.). (2011). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Kohlhammer GmbH.
- Huber, J. & Blanchard, O. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur—Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5(9). Abgerufen

- am 13.08.2024, unter [https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Olivier-Blanchard J%C3%BCrg-Huber-Text_n%C2%B09.pdf](https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Olivier-Blanchard%20J%C3%BCrg-Huber-Text_n%C2%B09.pdf)
- Huber, J., Camp, M.-A., Blanchard, O., Chatelain, S., Joliat, F., Steiner, R. & Zurmühle, J. (2021). *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz/Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse*. Chronos Verlag. <https://doi.org/10.33057/chronos.1627>
- Jung, M. (2017). *Symbolische Verkörperung*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-155223-6>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Kruse, J. (2009). Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/FQS-10.1.1209>
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5(1), 166–183.
- Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77–172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.). (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1>
- Mommartz, S. (in Vorb.). *Die Pädagogische Imagination. Ein methodischer Ansatz zur Arbeit mit dem Musikalischen Selbstkonzept in der Musiklehrer*innenbildung* (Dissertationsprojekt). Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main.
- Moore, C. & Lemmon, K. (Eds.). (2001). *The self in time: Developmental perspectives*. L. Erlbaum.
- Moser, K. S. (2000). *Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*. Pabst.
- Mummendey, H. D., Eifler, S. & Melcher, W. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Hofgrefe.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Lit Verlag.
- Niessen, A. (2018). Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse*. Waxmann.
- Noack Napoles, J. (2020). Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 505–513). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19264>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 497–518. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Rieche, H., Fischer, A. K., Geißler, C., Eitel, A., Brunner, G. & Renkl, A. (2018). *Wenn Schülerinnen und Schüler glauben, unmusikalisch zu sein: Erkennen angehende Musik-Lehrkräfte solche Überzeugungen?* (Beiträge Empirischer Musikpädagogik). Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Musik.
- Schlette, M. (Hrsg.). (2018). *Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion*. Campus.

- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554624>
- Shavelson, R. J. (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 37–53. <https://doi.org/10.25656/01:21773>
- Shavelson, R., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sowa, H. (Hrsg.). (2012). *Bildung der Imagination. 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Athena.
- 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. (2013a). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren, Zeitschrift Für Instrumentalpädagogik und Musikalisches Lernen*, 30(6), 18–21.
- Spychiger, M. (2013b). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, 60, 42–44.
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *The Oxford Handbook of Musical Identity* (pp. 267–287). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0015>
- Spychiger, M. (2018a). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niesen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundbegriffe—Forschung—Diskurse* (S. 253–259). Waxmann.
- Spychiger, M. (2018b). Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer Lernforschung. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen—Handlungsfelder—Positionen* (S. 380–411). Helbling.
- Spychiger, M. (2021). Motivation and developing a musical identity. In A. Creech, D. A. Hodges & S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 254–268). Routledge.
- Studer, J., Sotoudeh, S. & Abplanalp, E. (Hrsg.). (2023). *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (1. Aufl.). hep.
- Tesser, A., Stapel, D. A. & Wood, J. V. (Eds.). (2002). *Self and motivation: Emerging psychological perspectives*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10448-000>
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Dt. Studien-Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241. <https://doi.org/10.25656/01:3831>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Whitton, J. (2018). *Fostering imagination in higher education*. Routledge.

- Wood, J. V. & Tesser, A. (Eds.). (2008). *The self and social relationships*. Psychology Press.
- Zdunek, A. (2019). Forschendes Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis* (1. Aufl.). hep.
- Zdunek, A. (2023). Praxen, Tugenden und Phronesis – ein Ansatz zur normativ orientierten Reflexion im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (1. Aufl.). hep.
- Zoglowek, H. (1995). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers*. Peter Lang.
- Zulauf, M. (2021). Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire. In J. Huber, O. Blanchard, S. Chatelain, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* (1. Aufl.). Chronos.

Mommartz, Sabine, Prof.,
Leiterin der Professur Musikpädagogik im Kindesalter,
Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte:
musikpädagogische Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung,
insb. die Erforschung des musikalischen Selbstkonzepts und
dessen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts.

Sabine.Mommartz@fhnw.ch

Messerli, Lara,
Musiklehrperson Sek II,
Klinische Heil- und Sozialpädagogin i.A.,
Stiftung Wartheim Muri.

Arbeitsschwerpunkte:
Musikpädagogik, Kinder- und Jugendpsychiatrie,
insb. die Erforschung von psychischen Transformationsprozessen
im Musikunterricht.

lara.messerli@unifr.ch