

Lehrpersonen im
künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Christian Martinsich (2024).
Zwischen künstlerischem und
pädagogischem Selbstverständnis.
Ein autosozioanalytischer Selbstversuch.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 94–104.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-08>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2024

Zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis. Ein auto-sozioanalytischer Selbstversuch

Abstract • Musikpädagog*innen finden in der Schule oft wenig Raum für ihre künstlerische Seite. Im Studium besonders mit der Heranbildung eines eigenständigen künstlerischen-Ichs beschäftigt, ist dann der*die Pädagog*in gefragt: Das kann zu einem Spannungsfeld, zwischen Pädagog*in und Künstler*in-Sein, führen. Im Beitrag wird die Methode der Auto-sozioanalyse angewendet, um persönlich erlebte Situationen des Autors retrospektiv und in Bezug zu ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit reflektieren zu können. Deutlich wird, dass die Bedingung der Möglichkeit der musikalischen Förderung von Kindern und Jugendlichen eine Entwicklung von Lehrpersonen hin zu einem pädagogisch-künstlerischen Selbstverständnis ist.

Schlagworte/Keywords • Auto-sozioanalyse, Musikpädagogik, Berufsbiografische Professionalisierung, Selbstverständnis

„Um den anderen zu emanzipieren,
muss man selbst emanzipiert sein.

Man muss sich selbst
als Reisenden des Geistes verstehen,
ähnlich allen Reisenden als intellektuelles Subjekt,
das an der gemeinsamen Fähigkeit
der intellektuellen Wesen teilhat.“
(Jacques Rancier, 2009, S. 47)

Februar 2024: Es ist 13.47 Uhr, zwei Minuten nach Ende der Musikstunde. Ich setze mich nochmals ans Klavier. Das Outro von Hold back the river im Ohr fange ich wieder an zu spielen. Im Hintergrund höre ich die letzten Schülerinnen der 2. Klasse singend hinausgehen: „oh–oh–oh...“ Die Stimmen werden leiser und verklingen. (Ich spiele weiter, mein Spiel wird freier, verselbständigt sich.) Beim Zwischenspiel war plötzlich eine besondere Stimmung da: weiche klingende „Oh’s“. Ruhig, stimmungsvoll. (Meine Finger spielen weiter.) Der Einsatz im nachfolgenden Refrain war ziemlich genau am Offbeat, plötzlich wieder kraftvoll. Von allen? Moritz stand nicht mehr auf seinem Platz, überhaupt die Ordnung nicht so wie zu Beginn. Egal. Egal? Am Beginn waren sie so unruhig, gerade Moritz konnte sich nicht auf das Singen einlassen. (Mein Spiel verlangsamt sich, Akkordzerlegungen folgen). Wieso waren am Ende dann alle so dabei? Waren es meine Blicke? Die zum Singen auffordernden Worte? Die Freude am gemeinsamen Singen oder einfach die Musik? Nicht, dass jede*r mitgesungen hat: Lina und Maya sind dagestanden und haben geschaut, einfach zugehört! Als Teil des Ganzen. Sollen wir nächste Stunde den Song nochmal machen, ein Teil könnte noch genauer werden. Ob diese Stimmung wieder so aufkommt? Vielleicht besser ein neues Lied? (Die Tür geht auf, eine Kollegin betritt den Raum, meine nachklingenden Gedanken finden ein jähes Ende.) Ahja, der Chor beginnt. (Ich beende mein Spiel.)

Momente dieser Art nach einer gefühlt wunderbaren musikalischen Sequenz sind in mehrerer Hinsicht wertvoll: Für mich als Musiker, weil die Interpretation des Songs nach meinen Kriterien stimmig ist. Für mich als strukturgebenden Lehrer, weil meine methodische Planung und die im Moment flexiblen Reaktionen adäquat waren. Für mich als Pädagogen, weil es mir zusammen mit der Gruppe gelungen ist, an einem gemeinsamen Produkt mit freudvoller Energie zu arbeiten. Für die Zukunft, weil ich für die nächsten schwierigen Musizierphasen

einen positiven Bezugspunkt habe. Soweit mein Lehrer-Ich. Hätte ich so eine Situation bei einer Hospitation erlebt, würde mein Mentor-Ich hier nachfragen: Was ist dir im Musizierprozess denn besonders gelungen? Nenne zumindest drei konkrete Dinge! Was hast du genau gemacht? Wie hast du Anweisung gegeben? Besonders mit dem Ziel, gelungene Momente des Unterrichts – solche gibt es immer – sichtbar und damit wieder abrufbar zu machen.

Mit dem vorliegenden Text möchte ich mich auf Spurensuche nach eigenen Momenten des Zauderns, Mit-mir-Haderns, in voller Zufriedenheit sein und so nach meiner eigenen professionellen Entwicklung begeben. Dabei verwende ich das Format der Autosozioanalyse, „indem ich mich (*auto*) vor dem Hintergrund der Verwobenheit in bestimmte Kontexte (*sozio*) [...] zum Gegenstand der Reflexion mache“ (Otterspeer, 2021, S. 160). Nach Otterspeer „steckt in dieser Vorgehensweise ein besonderes Potenzial kritischen Denkens, das über eine narzisstische Reflexion hinausweist“ (ebd., S. 160f). Er rekurriert damit auf Pierre Bourdieu (2002/2017), der die gesellschaftliche Bedingtheit des Subjekts in eigener Selbstreflexion in den Mittelpunkt rückt. Dieses Vorgehen der Autosozioanalyse greift Didier Eribon (2022) in *Rückkehr nach Reims* auf und entwickelt sie weiter. Dabei geht es nicht um das Zurschaustellen eigener Erfahrungen und Befindlichkeiten. Vielmehr um das, was an sozialen Prägungen (in diesem Fall meine musikerzieherische Sozialisation) und systemischen Denkweisen dahinterstehen. Bourdieu bezeichnet das Verfahren als teilnehmende Objektivierung, indem es um einen fortlaufenden Abgleich von kritischer Selbstreflexion und Objektivierung der eigenen (gesellschaftlichen) Alltagserfahrungen geht (Bourdieu, 2002/2017, S. 133). So vollzieht sich hier „die Rückwendung auf die eigene Person stets in erkenntnistiftender Absicht“ (Rieger-Ladich & Grabau, 2018, S. 791).

Im Mittelpunkt des Textes steht für mich die Auseinandersetzung mit meinem Selbstverständnis als Musiklehrer: zwischen dem Künstler- und Pädagogen-Sein¹. Dieses Spannungsfeld wird im Speziellen für das Fach Musik als Konflikt beschrieben (Bouij, 2000; Bailer, 2009; Krause-Benz, 2018) und das nicht nur im Zuge der beruflichen Rollenfindung. „Für Musiklehrer*innen bedeutet das, dass die Polarität

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass es weitere Aushandlungsprozesse auf anderen Ebenen gibt, wie z. B. den Konflikt mit Erwartungshaltungen, „hin- und hergezerrt zwischen den Erwartungen der am Schul- und Berufsleben beteiligten Akteure wie Schülern, Kollegen oder Eltern“ (Dreßler, 2017, S. 92)

zwischen Rollenidentitäten als Pädagog*in und der als Künstler*in alle Phasen der Berufsbiografie begleitet“ (Ebel, 2021, S.167). In der Beschäftigung mit Verganem gebe ich mich auf Spurensuche: In welchen Phasen meiner Entwicklung habe ich diese erlebt bzw. erlebe sie? Wie hat sich diese für mich dargestellt? Wo könnten Quellen für die Entstehung liegen?

Ich möchte in retrospektiver Weise auf einzelne Szenen meiner Vergangenheit als Lehrer und Mentor blicken. Diese reflektiere und interpretiere ich mit meinem heutigen Blick im Sinne der teilnehmenden Objektivierung. Dabei nutze ich das Potenzial, das in der Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven (Otterspeer, 2021) liegt, nicht nur meine gelebte Erfahrung, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dafür zu erkunden. Mit diesem Vorgehen lege ich ein berufsbiografisches Verständnis von Professionalität (Terhart, 2011) zugrunde und leite daraus Implikationen für die Lehrer*innenbildung ab.

Beim ersten Anlauf geschafft

September 1998: Monate des intensiven Übens und Vorbereitens zählen sich aus, Zulassungsprüfung in Musikerziehung geschafft. Meine Ausgangsbedingungen waren nicht die besten: Besuch eines ‚normalen‘ Gymnasiums mit fördernder Musiklehrerin und privatem Klavier- und Gesangsunterricht, da kein Platz in einer Musikschule zu finden war. Durch viel Üben und autodidaktisches Musiklehre und Gehörbildungs-Training habe ich genug Fähigkeiten erworben, um die Prüfung zu schaffen. Schon beim Beratungsgespräch wird klar: musikalisch mit Gruppen arbeiten top, künstlerisch muss ich mich sehr anstrengen. Was damals in aller Kürze fast schon salopp mitgeteilt wurde, sollte sich als Selbstzweifel in mir für lange Zeit manifestieren: Bin ich künstlerisch gut genug?

Zweifel wirken sich (nicht) aus

März 2000: Ich übe das erste Mal im Rahmen einer Lehrveranstaltung einen Kanon mit einer 5. Klasse ein: *By the rivers of Babylon*. Konzentriert auf richtige Schlagtechnik, korrekte Tonangabe und gutes Vor-

singen, achte ich kaum auf die Schüler*innen. Als singstarke Klasse ist das klangliche Produkt gut, nur was sagt mir die Körpersprache über die Befindlichkeit der Schüler*innen? Liegt es an mir oder singen sie einfach gut? Wo kann ich sie unterstützen, gibt es Entwicklungsmöglichkeiten? Ich habe kaum einen Blick dafür, bin mit meinem eigenen Tun beschäftigt genug.

Hadern, und immer wieder Hadern

November 2003: Mit erfolgreichem Lehramtsstudium im Gepäck, darf ich mich jetzt Musiklehrer nennen. Wunderbare Jahre mit intensivem Instrumentalunterricht, öffnenden künstlerischen Erfahrungen und eine fundierte theoretische Ausbildung liegen hinter mir. Vor mir eine 2. Klasse, scheinbar ohne jeden Sinn für Musik. Laut, kaum zur Ruhe zu bringen, musikalische Arbeit schier unmöglich. Immer wieder starte ich Versuche mit immer wieder anderen Methoden ins Singen und Musizieren zu kommen. Musik, gleichgültig in welcher Form, führt meist zu nichts. Der Tipp „lass sie einfach abschreiben“ – klappt besser, aber das ist doch nicht meine Erwartung an Musikunterricht!? Um nichts unversucht zu lassen, studiere ich ein kleines Musical ein. Der größte Erfolg daran ist, dass wir es aufführen.

„Praxisschock“ ist das Stichwort, das in so einem Kontext in früheren Publikationen häufig zu lesen war (Smit et al., 2015). Dass die Transitionsphase im Übergang von Studien- in die Berufswelt geprägt von neuen Herausforderungen, abhängig von Kompetenzen und Problemlösungsfähigkeiten, unterschiedlich und individuell anders abläuft (Nairz et al., 2023), werde ich später als Mentor oft erleben. Denn durch strukturbedingte Herausforderungen und „die sprunghaft angestiegene Komplexität eigenverantwortlichen beruflichen Handelns kann das berufliche Selbstkonzept ins Wanken geraten“ (Keller-Schneider & Hericks, 2022, S. 1232). Auch für mich in der Schule beginnt eine neue Phase. Neben der Beschäftigung mit organisatorischen Aufgaben, steht die Auseinandersetzung mit meiner pädagogischen Haltung im System Schule ganz oben auf meiner Agenda. Vieles, das ich durch die Arbeit mit Jugendgruppen gelernt habe, lässt sich hier nicht verwirklichen. „Du musst strenger sein!“ – ein gut gemeinter Rat, den ich noch öfters hören sollte. Ja, er hilft – vordergründig läuft es besser. Auf der Strecke bleibt aber die Beziehung zu den Kindern

und Jugendlichen und letztendlich mein pädagogisches Verständnis. Mein Künstler-Ich meldet sich fortan nur selten. Es entwickelt sich im außerschulischen Bereich langsam weiter und blitzt hie und da bei Schulfestlichkeiten, wo Musik plötzlich wichtig ist, auf. Im Unterricht hat es zu dieser Zeit keinen Platz. Meine Erwartungshaltung an mich ist es, im Unterricht praktikable Lösungen zu finden, um Musizieren zu können. Durch das Ausblenden meines Künstler-Ichs in unterrichtlichen Situationen gerät es selten mit meinem Pädagogen-Ich in Konflikt. Ich befinde mich mitten in einem Prozess, indem das an der Uni gelebte Verständnis (zumindest so, wie ich es verstanden hatte) von Musikunterricht gehörig durcheinandergeschüttelt und zerlegt wird. Langsam baue ich ein anderes, für mich passendes, wieder zusammen.

Es gelingt!

Juni 2006: Mein erstes großes Schulprojekt! Mit Hinblick auf das Mozartjahr gelingt es durch vielfältige Beiträge die *Hochzeit des Figaros* episodenhaft zu erzählen. Die Aufführungen werden zum Erfolg. Energie und Fokus in den Proben haben für mich eine neue Qualität. Mozarts Musik für diverse Ensembles umzuarrangieren, Tänze einzustudieren und Arien am Klavier zu begleiten, bieten mir die Gelegenheit, eigene künstlerische Impulse zu setzen.

Stillschweigend (ohne es damals zu bemerken) habe ich über diese Form der Projekte einen Weg gefunden, mein Künstler-Ich in meine Schultätigkeit einzubringen. Fortan sollte sich dieser besonders in der Arbeit in „Unverbindlichen Übungen“ und Projekten fortsetzen. Mein musikalisches Selbstverständnis hat neben der musikalisch-praktischen Seite, die für mich vor allen Dingen für den Musikunterricht relevant ist, eine sichtbare zweite Seite bekommen: das „musikalisch-künstlerische Selbstkonzept“ (Niessen, 2007, S. 32). Es öffnet die Möglichkeit, eigene künstlerische Ideen in schulischem Kontext mit Schüler*innen zu entwickeln und umzusetzen. Auch mein pädagogisches Selbstverständnis bekommt eine neue Perspektive: Das projekthafte über den Unterricht hinaus-Arbeiten ermöglicht ein anderes Tun und individuelleres Eingehen auf Schüler*innen.

Intermezzo

Die nächsten Jahre: Mein Unterricht läuft. Ich kann mich auf meine Kompetenzen verlassen und habe (meistens) Freude bei meiner Arbeit. Vieles ist Routine geworden. Durch meine Tätigkeit als Mentor wird diese erfreulicherweise oft mit neuen Sichtweisen belebt. Damit öffnen sich neue Dimensionen, auf Schule und auf Musikunterricht zu blicken, offenen Widersprüche als Lehrer und Mentor ausgesetzt zu sein und sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Malmberg, 2020). Sie dienen als Motor, die eigene Reflexivität und Professionalisierung am Laufen zu halten, und dazu, einem pädagogischen Schlendrian zu entkommen.

Drei Mal Gelungenes, trotzdem solche Selbstzweifel

April 2023: Ich sitze in meiner Rolle als Mentor mit einer Gruppe von vier Studierenden nach einer Musikstunde im Rahmen der Unterrichtslehre im Schulhof. Wir reflektieren den Einstudierprozess eines Liedes. Ich versuche besonders gelungene Momente zu fokussieren. Anfangs dauert es, bis die Studentin etwas sagt; zu stark ist die gewohnte Fixierung auf Misslungenes im Kopf: „Den Rhythmus der 1. Strophe hat die Klasse gut eingeübt. [...] Mein Aviso für den Refrain war klar!“ Als das Gespräch in Richtung Entwicklungsmöglichkeiten geht, meint sie: „Bevor ich an die Uni kam, dachte ich, ich bin ganz gut auf meinem Instrument, doch nach zwei Semestern Instrumentalunterricht habe ich das Gefühl, gar nichts mehr zu können.“ Diese Aussage trifft mich. Wie kann es sein, dass jemand, der das Instrument so beherrscht und mit diesem in der Klasse gut umgehen kann, solche Gedanken hat? Wieso diese Selbstzweifel? Der weitere Gesprächsverlauf zeigt, dass es den anderen ähnlich geht. „Im Schulmusikstudium spielt die Ausbildung der künstlerischen instrumentalen und vokalen Fähigkeiten des einzelnen Studierenden eine große Rolle“ (Niessen, 2007, S. 32), und „auf diese Weise werden die Fähigkeiten als Musiklehrer im Ausbildungs-Code abgewertet, wohingegen das Vermögen, Musiker zu sein, als das Höchste oder Schwierigste anerkannt wird“ (Bouij, 2000, S. 9). Unbestritten bleibt der hohe Stellenwert für die persönliche Entwicklung. Es entzündet sich jedoch eine Diskussion über deren Relevanz

für die Schule, besonders in Hinblick auf bisherige schulpraktische Erfahrungen, denn „nur selten nimmt für [...] Lehrkräfte die persönliche Weiterentwicklung in den pädagogischen und didaktischen Belangen einen ähnlich hohen Stellenwert in ihrem Studium ein wie auf dem künstlerisch-musikalischen Gebiet“ (Artner, 2018, S. 46).

Und nun?

Mai 2024: Den Beginn des Textes im Kopf wende ich mich der Gegenwart zu, geprägt von den bruchstückhaft beschriebenen Erfahrungen. So stehe ich wieder und wieder am Prüfstand; in der eigentlich komfortablen Position, (scheinbar) zu wissen, was ich als Lehrer wofür tue und brauche. Ich beschäftige mich wiederholt und immer wieder aufs Neue mit meinem Handeln und Können, meinen Überzeugungen und meinem Selbstverständnis. Wohin möchte ich mich weiterentwickeln? Wofür will ich mir im Unterricht Zeit nehmen, wem oder was Raum geben? Was brauchen meine Schüler*innen?

Als Mentor gibt es Möglichkeiten, das Selbstverständnis der Mentees zu thematisieren. Genauer *darauf* schauen ist gerade in der Übergangsphase von Studium zur Schule wichtig. Ob und wie konflikthaft das Spannungsfeld zwischen Pädagog*in und Künstler*in wirklich ist, hängt stark von individuellen Prägungen und dem eigenen Umgang damit ab. Ausgeprägte künstlerische Fähigkeiten allein reichen jedenfalls nicht aus, um im Schulalltag zu bestehen und können sogar hinderlich sein, wenn das pädagogische Selbstverständnis nicht beachtet wird.

„Of course, it seems very useful for future music teachers to receive excellent voice training as well as instrumental instruction – and this training taking place at music universities would stress the quality of the artistic aspect. On the other hand, we know that artistic training is not at all a guarantee of successful music teaching in schools. Quite a number of experts in the field even claim that the music teacher should be a teacher in the first place, and not a musician or even an artist.“ (Malmberg, 2019, S. 40)

Neben der Behandlung subjektiver Überzeugungen in Bezug auf (Musik-)Unterricht und Schule, sollte gerade in der Musiklehrer*innenausbildung genug Raum für die Arbeit am eigenen Selbstverständnis im Spannungsfeld Künstler*in – Pädagog*in sein. Die Transitionsphase

von Studierenden zu Lehrenden, die unabhängig vom Fach jedem Professionalisierungsprozess innewohnt, ist komplex und emotionsgeladen, ähnlich einer Fahrt über eine unbekannte „sechsspurige Autobahnbrücke“ (Malmberg, 2018, S. 303). Es würde helfen, wenn dieses Bewusstsein von vielen an der Ausbildung Beteiligten mitgetragen werden würde, um die Fahrt über diese Brücke gut zu unterstützen. Und auch auf der anderen Seite angekommen, ist es wichtig, regelmäßig anzuhalten, in den Rückspiegel zu blicken und nach neuen Wegen zu suchen. Oder um es mit den Worten von Jacques Rancier auszudrücken: „Überall ist diese Reflexion, diese Rückkehr zu sich selbst möglich [...], die unbedingte Aufmerksamkeit auf seine intellektuellen Tätigkeiten [...] indem man dieselbe Intelligenz auf Eroberung neuer Gebiete schickt“ (2009, S. 50).

Wenn ich an nun an Schule denke, kommen mir zuerst die Kinder und Jugendlichen in den Sinn. Musik soll eine wichtige Rolle spielen; aber nicht ob der künstlerischen Profilierung der Lehrer*innen Willen, sondern um musikalische Interessen zu wecken, zu fördern, und so Fähigkeiten zu stärken. Dies kann besser gelingen, wenn das *eigene* künstlerische im pädagogischen Selbstverständnis aufgeht. Meines Erachtens wäre es hinsichtlich der Professionalisierung von Musiklehrkräften besonders wichtig, einen berufsbiografischen Ansatz von Professionalität stärker zu betonen. Dieses Professionalitätsverständnis, das quer zum kompetenz- bzw. strukturtheoretischen Ansatz liegt und davon ausgeht, dass Professionalisierung ein lebensweltlich-dynamisches Geschehen ist, fristet ein „Schattendasein“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 83). Die von mir beschriebenen Erfahrungen dienen als Hinweise, das Spannungsfeld zwischen Pädagog*in und Künstler*in, das professionelle Handlungsmuster strukturiert, in den unterschiedlichen Phasen der Ausbildung, im Fortbildungsangebot sowie in der Mentor*innenausbildung zu berücksichtigen. So kann es gelingen, den auch an anderen Stellen beschriebenen Konflikt des Selbstverständnisses von Musiklehrkräften als Kernproblem und Spezifik zu begreifen und kostbare pädagogische Erfahrungen im Sinne einer unabgeschlossenen, fortwährenden Professionalisierung immer wieder aufs Neue ‚wirksam‘ werden zu lassen.

Literatur

- Artner, B. (2018). *MusikerzieherInnen im Spannungsfeld zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen? Eine empirische Untersuchung* (Diplomarbeit). Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Bailer, N. (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musikerzieherinnen und Musikerzieher* (2. Aufl.). Universal-Edition.
- Bouij, C. (2000). Was lernt man eigentlich in der Musiklehrerausbildung? *Musik & Bildung*, 3(0), 2–9.
- Bourdieu, P. (2017). *Ein soziologischer Selbstversuch* (6. Aufl., dt. Erstausgabe). Suhrkamp. (Originalausgabe 2002)
- Dreßler, S. (2017). Pädagogisches Ethos des Musiklehrers – Überlegungen zum subjektiv wahrgenommenen „Eingewohntsein“ zwischen Pädagogik und Kunst. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikpädagogik im Diskurs Bd. 2: Lehrer als Künstler* (S. 92–108). Shaker Verlag.
- Ebel, C. (2021). Der Ansatz der beruflichen Rolle als Möglichkeit der Phasenverzahnung in der Musiklehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 163–179). Waxmann.
- Eribon, D. (2022). *Rückkehr nach Reims* (21. Aufl., dt. Erstausgabe). Suhrkamp. (Originalausgabe 2016)
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung Bd.2*. (S. 1231–1250). Springer.
- Krause-Benz, M. (2018). Musiklehrer als Künstler? *Diskussion Musikpädagogik*, 18(77), 26–30.
- Malmberg, I. (2018). Auf einer mehrspurigen Autobahnbrücke. Die Statuspassage am Beginn des Musiklehrerberufs. In U. Schäfer-Lembeck, S. Zöllner-Dressler & T. Krettenauer (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (S. 297–309). Allitera.
- Malmberg, I. (2019). Transitions between art and pedagogy: Mentoring music teacher novices in Austria. *Global Education Review*, 4(4), 39–53.
- Malmberg, I. (2020). Antinomien des Mentoring. *schulheft*, 180, 29–45.
- Nairz, E., Feldmann, K. & Lehner, S. (2023). Praxisschock? Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Abgerufen am 21.04.2024, unter https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Berufseinstieg_Lehrerin_2023.pdf
- Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 33(07), 30–40.
- Otterspeer, L. (2021). Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autoethnographie als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 159–173). Textem.
- Rancier, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Passagen Verlag.

- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018). Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufstiegers. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 788–804.
- Smit, R., Helfenstein, S. & Guldemann, T. (2015). Unterrichtskompetenz im ersten Berufsjahr. Kein Praxisschock, aber eine Risikogruppe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), 33–38.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 202–224). Beltz.

Martinsich, Christian, Mag.,
Lehrer und Mentor am GRg3,
Universitätsassistent
am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der mdw.
Arbeitsschwerpunkte:
Schnittstelle Studium und Schule,
theaterpädagogische Arbeit im Musikunterricht.
martinsich@mdw.ac.at