

Lehrmeisterin oder Initiatorin von Lernprozessen?

Zur Konstitution der Rolle von Lehrpersonen im Instrumentalunterricht

Jan Jachmann

Schlagworte: Musikpädagogik; Rolle; Performativität; Interaktion; Ethnographie

This article explores how teachers shape their role in instrumental music lessons. In contrast to the view of didactic theories, which attribute a large, conscious influence to teachers on their role behavior, the article argues on the basis of theories of performativity and social interaction that teachers can consciously influence their role only to a limited extent. Using an ethnographic approach, the study reconstructs the role-finding processes of two teachers and describes how they fluctuated between two role models: On the one hand, they strived to act as learning facilitators in partnership with their students. On the other hand, in practice they showed a stronger than intended tendency to act as dominant knowledge mediators and instructors. This role conflict is attributed to three influencing factors: (1) The educators were influenced by conflicting previous experiences with pedagogical ideals and role models. (2) They were moved by their relatively greater prior knowledge and expectations of their teaching into the role of dominant knowledge mediators. (3) The students moved their teachers towards a more dominant role by communicating – often non-verbally – that they themselves still felt too insecure for a more responsible role in the classroom.

Einleitung

Welche Rolle nehmen Instrumentalpädagog*innen¹ gegenüber ihren Schüler*innen im Unterricht ein – und welche Rolle sollten sie einnehmen?² Diese Fragen bilden ein zentrales Thema der musikpädagogischen Fachdiskussion (vgl. Ardila-Mantilla 2016, S. 144–51; Berg 2018; Brandstätter 2008; Busch 2018; Doerne 2010, S. 117–19; Mahlert 2020, S. 93–102; Schäfer-Lembeck 2021; Spychiger 2008). Eine grundlegende Kontroverse entspinnt sich dabei an der Frage, wie stark die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen und -ergebnis aus ihren eigenen Vorstellungen heraus prägt bzw. prägen sollte (vgl. Mahlert 2011, S. 36–40). Auf der einen Seite des Disputs finden sich Positionen, die der Lehrperson einen großen Einfluss zuschreiben. Sie entwerfen das Bild von Wissensvermittler*innen, die den Unterricht nach klar begründeten Zielsetzungen gestalten, um unmittelbar Einfluss auf ihre Schüler*innen zu nehmen. Ein prominenter Vertreter dieser Position ist Anselm Ernst, der 1991 folgende Vorstellung vom Unterrichten formuliert hat:

»Auf das Wie kommt es an, wenn man sicher, erfolgreich, ökonomisch, systematisch und zielstrebig unterrichten will. Die Art und Weise des Lehrens wirkt sich entscheidend auf das Lernen des Schülers aus.« (Ernst 2008, S. 66)

Ernsts Bild einer Lehrperson, die den Unterricht zielgerichtet strukturiert und auf das Lernen ihrer Schüler*innen direkten Einfluss nimmt, ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden. Vertreter*innen dieser Kritik argumentieren, dass darin ein althergebrachtes und überholtes Verständnis von Unterricht als

-
- 1 Aus pragmatischen Gründen verwende ich in diesem Artikel nur die Bezeichnung Instrumentalpädagogik und entsprechende Formulierungen, ohne explizit auf Gesang zu verweisen. Prinzipiell ist anzunehmen, dass die hier beschriebenen Prozesse auch auf Gesangsunterricht zutreffen.
 - 2 Interessanterweise verwischt in Veröffentlichungen über pädagogische Rollenbilder wiederholt die Trennlinie zwischen (weitestgehend) wertungsfreien Darstellungen einer Unterrichtsrealität und didaktisch-normativen Forderungen, jene Unterrichtsrealität im Sinne der jeweils gewählten didaktischen Perspektive zu verändern: Es bleibt teilweise unklar, ob Autor*innen beschreiben, welche Rollen Pädagog*innen im Instrumentalunterricht real einnehmen, oder ob sie Pädagog*innen aus ethischen und didaktischen Gründen empfehlen, ihre Rolle auf eine gewünschte Weise auszugestalten. Diese Unschärfe spiegelt sich auch in den Teilen des vorliegenden Artikels wider, die sich auf den Stand der Literatur beziehen.

Meister*innen-Schüler*innen-Beziehung mitschwinge. Pädagog*innen werde zu Unrecht ein privilegiertes Wissen über Musik zugesprochen; auch seien ihre Einflussmöglichkeiten auf die Lernprozesse ihrer Schüler*innen weniger unmittelbar, als von Ernst und ähnlich argumentierenden Personen angenommen (vgl. Brandstätter 2008, S. 18–19; Doerne 2010, S. 117–19; Mahler 2011, S. 36–38). Als Kontrapunkt wird das Bild einer Lehrperson entworfen, deren Rolle sich darauf konzentriert, individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen sensibel wahrzunehmen, um deren persönliche Lernprozesse anstoßen und beratend begleiten zu können. Ursula Brandstätter schreibt hierzu: »Die Lehrerrolle verlagert sich also vom allwissenden Vermittler kanonisierten Bildungswissens zum mitlernenden Begleiter von Lernprozessen.« (Brandstätter 2008, S. 19)³

Der in der Literatur diskutierte Konflikt zwischen den Rollenbildern von Lehrmeister*innen einerseits und begleitenden Initiator*innen von Lernprozessen andererseits spielte in der Praxis des von mir beforschten Unterrichts an einer Berliner Musikschule eine zentrale Rolle. Die Saxophonlehrerin und der Akkordeonlehrer, deren Unterricht ich begleitet habe, bewegten sich in einem Spannungsverhältnis zwischen beiden Rollenbildern und suchten nach einer ihnen sinnvoll erscheinenden Position darin. Ihr Changieren zwischen Lehrmeister*in und Lerninitiator*in prägte ihr Verhalten als Lehrpersonen und beeinflusste die Inhalte und Ergebnisse ihres Unterrichts.

Hinter diesem konkreten Konflikt wurde zugleich ein grundlegender Fragenkomplex erkennbar: Wie finden Instrumentalpädagog*innen zu ihrem Rollenverhalten im Unterricht? Woran orientieren sie sich bei der Ausgestaltung ihrer Rolle? Wie viel gezielten Einfluss können sie auf ihre Handlungen und Äußerungen nehmen? Es wurde deutlich, dass die Prozesse, in denen die beiden Lehrpersonen zu ihrer Rolle fanden, komplex und eines genaueren Blickes würdig waren.

Ich werde daher im Folgenden den Rollenkonflikt beider Pädagog*innen rekonstruieren und dabei auch grundlegende Prozesse der Rollenbildung von

3 Beide Positionen kann man – zumindest aus ihrer jeweiligen Sicht heraus – als »orientiert am Wohl der Schüler*innen« begreifen, da sie davon ausgehen, dass das jeweilige Verhalten der Lehrpersonen zum Vorteil der Schüler*innen sei. Im Hintergrund lassen sich dabei zwei unterschiedliche Bilder von Menschen – und damit auch von Schüler*innen – ausmachen. Hierauf näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Texts sprengen.

Lehrpersonen genauer in den Blick nehmen.⁴ Die Struktur der Untersuchung folgt fünf Schritten: (1) Ich stelle die Theoriefelder zu Performativität und sozialer Interaktion als Grundlage der Rekonstruktion vor und erläutere, wie sie die Konstitution der Lehrer*innenrolle im Unterricht erklären. (2) Ausgehend davon gehe ich auf den ethnographischen Ansatz meiner Forschung ein und erkläre, wie dieser meine Ergebnisse bedingt. (3) In einem ersten Analyseschritt widme ich mich dem Fall der Saxophonlehrerin und rekonstruiere, wie sich ihr Rollenkonflikt aus ihren Vorerfahrungen, den Rahmenbedingungen ihres Unterrichts und den Erwartungen ihrer Schüler*innen heraus erklären lässt. (4) In einer zweiten Analyse widme ich mich – vergleichend und weniger ausführlich – dem Rollenkonflikt des Akkordeonlehrers, um aus Ähnlichkeiten und Unterschieden Deutungen zu grundlegenden Mustern der Rollenbildung im beforschten Instrumentalunterricht formulieren zu können. (5) Abschließend fasse ich zentrale Ergebnisse der Untersuchung zusammen, diskutiere, inwieweit diese Aussagekraft über das beforschte Feld hinaus besitzen, und skizziere mögliche Implikationen für die Ausbildung von Instrumentalpädagog*innen.

Theorie: Soziale Rollen als Ergebnis performativer Interaktion

Grundlage der folgenden Rekonstruktion sind zwei historisch benachbarte Theoriefelder, die beschreiben, wie sich soziale Rollen erklären lassen und wie sie zustande kommen. Zum einen gründe ich meine Forschung auf Theorien zu Performativität (vgl. Fischer-Lichte 2012; Wulf 2005). Autor*innen, die zu diesem Begriff schreiben, gehen davon aus, dass Menschen ihre Arten zu denken und zu handeln zu wesentlichen Teilen im Umgang miteinander ausbilden (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 41–42). Wie Instrumentalpädagog*innen ihre Rolle als Lehrpersonen ausfüllen, ergibt sich gemäß dieser Sicht daraus, welche Erfahrungen sie im Umgang mit ihren Mitmenschen gemacht haben und weiterhin machen.

Wie lässt sich zwischenmenschlicher Umgang, im Zuge dessen Lehrpersonen ihre Rolle ausbilden, theoretisch fassen? Eine Antwort hierauf gibt das

4 Für schulischen Musikunterricht liegen bereits mehrere Studien vor, die Rollenkonstitutionsprozesse genauer in den Blick nehmen (vgl. Honnens 2017; Heberle 2018; Campos 2019).

zweite für meine Forschung grundlegende Theoriefeld zum Begriff der sozialen Interaktion. Zwischenmenschliche Interaktion stellt sich aus dieser Sichtweise als ein fortwährender Prozess wechselseitiger Bezugnahmen dar: Personen liefern durch ihr Verhalten, ihre Handlungen und Äußerungen gegenüber ihren Mitmenschen Anknüpfungspunkte, auf die sich andere Personen mit eigenen Handlungen und Äußerungen beziehen. So entstehen neue Anknüpfungspunkte für einen fortlaufenden Prozess zwischenmenschlicher Aktion und Reaktion. Interaktionstheorien gehen ähnlich wie Theorien zu Performativität davon aus, dass der interaktive Umgang miteinander Menschen wesentlich in ihren Arten zu denken und zu handeln prägt (vgl. Adler, Adler, und Fontana 1987; Goffman 1983).

Was können Theorien zu Performativität und Interaktion über die Konstitution von Rollen im Instrumentalunterricht sagen? Zunächst fällt auf, dass sie einzelnen Personen und damit auch Pädagog*innen im Unterricht einen geringeren Einfluss auf die eigene Rollenausgestaltung zuschreiben, als dies didaktische Theorien der Musikpädagogik tun. Letztere formulieren mehr oder weniger deutlich den Anspruch an Lehrpersonen, ihre eigene Rolle und das Unterrichtsgeschehen im von der jeweiligen Theorie propagierten Sinne zu gestalten. Dahinter lässt sich die – meist implizite – Annahme ausmachen, dass Pädagog*innen in der Praxis auch dazu fähig seien, ihre Rolle zielgerichtet auszubilden und ihr Verhalten gegenüber Schüler*innen gemäß der eigenen Rollenvorstellungen zu steuern. So fordert Anselm Ernst explizit, dass Lehrpersonen sich in Richtung des von ihm vorgeschlagenen Rollenbilds entwickeln sollten, um zu einer Professionalisierung des Instrumentalunterrichts beizutragen (Ernst 2008, S. 11–12). Ursula Brandstätter geht zumindest implizit davon aus, dass Lehrpersonen ihr Rollenverhalten gemäß ihres eigenen Selbstverständnisses gestalten können und sollten (Brandstätter 2008, S. 19).

Theorien zu Performativität und Interaktion schreiben Personen im Vergleich dazu einen wesentlich geringeren Gestaltungsspielraum hinsichtlich ihrer Rollen zu. Die wichtigste Begründung hierfür ist, dass Menschen ihre sozialen Rollen – anders, als die Theatermetapher dies suggeriert – nicht wie Schauspieler*innen gezielt anhand eigener Entscheidungen ausgestalten können. Vielmehr verinnerlichen Personen Rollenbilder im Zuge ihrer alltäglichen Sozialisationserfahrungen weitgehend unbewusst (vgl. Wulf 2005, S. 67). Sie erleben, welche Erwartungen andere Menschen üblicherweise an eine Rolle herantragen, und integrieren dieses großteils vorreflexive Wissen in ihr Verhalten (vgl. Goffman 1983, S. 4; Wulf 2005, S. 67–70). Zugleich orientieren sie sich an anderen Personen als Rollenvorbildern (vgl. Wulf 2005,

S. 72–73). Dadurch wird es ihnen einerseits möglich, Rollen auf eine Weise auszufüllen, die Interaktionspartner*innen in ihrem sozialen Umfeld erwarten und als sinnvoll anerkennen. Andererseits werden sie dadurch in ihren Handlungsmöglichkeiten eingegrenzt, da sie ihre Rollen nur in Auseinandersetzung mit jenen Verhaltensweisen ausgestalten können, die sie als üblich und erwünscht erlebt haben (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 42–43; Gebauer und Wulf 1998, S. 8–9). Lehrpersonen haben aus dieser Perspektive nicht die Möglichkeit, ihr Verhalten im Unterricht gemäß einer bewusst gewählten Rolle gezielt zu steuern. Zwar haben sie Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Umgang mit ihren Schüler*innen. Dabei agieren sie aber innerhalb vorreflexiver Handlungsmuster, die sie sich größtenteils unbewusst in ihren Interaktionserfahrungen mit anderen Menschen angeeignet haben.

Zusätzlich sind Menschen in ihrer Rollenausgestaltung durch die Rahmenbedingungen der jeweiligen Interaktion beeinflusst: Soziale Situationen ereignen sich im Kontext größerer gesellschaftlicher und institutioneller Zusammenhänge, die sich auf das Situationsgeschehen auswirken (vgl. Goffman 1983, S. 4). Für den Instrumentalunterricht lässt sich dies anhand eines beispielhaften Vergleichs zwischen einer fest an einer Musikschule angestellten und einer freiberuflich arbeitenden Lehrperson veranschaulichen: Erstere hat mehr rechtliche Möglichkeiten, ist in ihrem Handlungsspielraum aber zugleich durch mehr institutionelle Pflichten eingeschränkt. Letztere kann freier über die Bedingungen des Unterrichts bestimmen, verfügt aber über weniger institutionellen Rückhalt.

Nicht zuletzt beeinflussen die unmittelbaren Interaktionspartner*innen einer Person, welche Rollenmöglichkeiten sie hat (vgl. Goffman 1983, S. 5; Gebauer und Wulf 1998, S. 223–30). Im Falle des Instrumentalunterrichts sind dies in erster Linie die Schüler*innen. Sie verhalten sich auf eine Weise, die die Lehrpersonen wiederum zu bestimmten Verhaltensweisen herausfordert, ihnen bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnet und andere erschwert. Lehrpersonen müssen mit diesen von Schüler*innen eröffneten Möglichkeitsräumen umgehen und sich dazu positionieren, wenn sie nicht Gefahr laufen möchten, ihren Gegenübern als seltsame Interaktionspartner*innen zu erscheinen oder gar den Fortgang der Interaktion zu gefährden. Würden sie auf von ihnen angestrebten Rollenverteilungen bestehen, obwohl die Schüler*innen deutlich machen, dass sie diese ablehnen, könnten die Lehrpersonen als ›verschroben‹ oder ›uneinsichtig‹ wahrgenommen werden bis hin zu dem Punkt, dass die Schüler*innen sich der weiteren Interaktion verschließen.

Ausgehend von diesen Annahmen lässt sich die Ausgangsfrage, wie der beobachtete Rollenkonflikt zwischen Lehrmeister*in und Lernbegleiter*in erklärt werden kann, in mehrere Teilfragen ausdifferenzieren:

- Wie trugen Vorerfahrungen der Pädagog*innen zum Konflikt bei?
- Inwiefern spielten Rahmenbedingungen des Unterrichts eine Rolle?
- Welchen Einfluss hatten die Schüler*innen auf den Konflikt?

Methodologie: Fokussierte Ethnographie

Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen sind Daten aus dem Forschungsprojekt »Instrumentalunterricht als performative Interaktion«, das ich zwischen 2014 und 2019 an einer Berliner Musikschule durchgeführt habe (vgl. Jachmann 2020). Fragestellung meiner Forschung war, wie Instrumentallehrer*innen und -schüler*innen im Unterricht musikalische Praktiken konstituieren und transformieren. Die Forschung folgte einem fokussiert-ethnographischen Ansatz (vgl. Hammersley und Atkinson 2019; Knoblauch 2001). Ich habe Instrumentalunterricht in einem möglichst alltäglichen Kontext mit dem Ziel beforscht, dortige Interaktionen in ihrem Zusammenspiel verbaler, nonverbaler und musikalischer Kommunikationsarten (vgl. Mahler 2016, S. 194–95) zu beschreiben und zu erklären.

Für meine Forschung habe ich den Unterricht einer Saxophonlehrerin und eines Akkordeonlehrers mit jeweils fünf bzw. vier ihrer Schüler*innen über ca. vier Monate hinweg in videogestützter teilnehmender Beobachtung (vgl. Wulf 2011, S. 23; Kellermann und Wulf 2011, S. 28–29) begleitet. Bei der Auswahl der Lehrpersonen ging es mir einerseits um vergleichbare Unterrichtskonstellationen mit ähnlichem Kontext: Beide Lehrer*innen unterrichten an einer kommunalen Musikschule in Berlin und sind als Instrumentalpädagog*innen für »klassische«⁵ Musik ausgebildet. Andererseits habe ich Personen ausgewählt, die aufgrund heterogener Eigenschaften vermutlich unterschiedliches Verhalten zeigen würden, sodass sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und durch Vergleiche interpretativ auf bestimmte Einflussfaktoren zurückführen ließen (vgl. Bohnsack 2014, S. 143–45). Die Saxophonistin

5 Diese Einordnung äußerten die Lehrpersonen selbst. Im Falle des Akkordeonlehrers heißt dies, dass er nicht für Volksmusik ausgebildet wurde. Die Saxophonlehrerin hat nicht Jazz-, sondern klassisches Saxophon studiert.

hat ihr Studium in Berlin und Amsterdam in den neunziger Jahren begonnen, der rund 15 Jahre ältere Akkordeonlehrer hat Anfang der achtziger Jahre in Süddeutschland studiert. Auch in ihrer Sozialisation durch Familie und gesellschaftliches Umfeld unterscheiden sich die beiden: Der Akkordeonlehrer ist in Süddeutschland in dörflichen Verhältnissen in einer Arbeiterfamilie aufgewachsen. Die Saxophonlehrerin ist in Norddeutschland geboren und bereits als Kleinkind in die Großstadt gezogen. Dort ist sie in Verhältnissen aufgewachsen, die akademisch und künstlerisch geprägt waren.

Die Auswahl der Schüler*innen zielte in erster Linie darauf ab, eine Heterogenität in Hinsicht auf Alter und Dauer ihrer bisherigen Unterrichtszeit zu erhalten. Das Anliegen war zu überprüfen, inwieweit unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungen der Schüler*innen auf ihrem Instrument und im Unterricht Einfluss auf ihre Interaktion mit den Lehrpersonen hatten. Im Unterricht beider Lehrer*innen fand sich daher jeweils mindestens ein*e Unterrichtsanfänger*in, ein*e Schüler*in der Mittelstufe sowie eine*r der Oberstufe. Auch ging es um ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht, um den Einfluss genderabhängiger Interaktionsmuster in den Blick nehmen zu können. Die in die Forschung einbezogenen Schüler*innen teilen sich daher zu ungefähr gleichen Teilen in Mädchen und Jungen auf.⁶

Während meiner teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung habe ich wiederkehrende Handlungsmuster der Akteur*innen herausgearbeitet, erste Interpretationen dazu formuliert und Szenen für die Videoanalyse vorgemerkt. Um die Perspektiven der Akteur*innen einzufangen, habe ich nach den Unterrichtsstunden Interviews (vgl. Hammersley und Atkinson 2019,

6 In Hinsicht auf den soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen weist das beforschte Feld eine geringere Heterogenität auf: Bis auf eine Ausnahme entstammten alle Schüler*innen Akademiker*innenhaushalten. Unter den Eltern fanden sich neben Ärzt*innen vor allem Personen in pädagogischen Berufen sowie in einem Fall ein Schauspieler. Nur eine Schülerin hatte einen Nichtakademiker zum Vater. Gemäß meiner Erfahrungen als Lehrer an einer innerstädtischen Berliner Musikschule sind derartige Verhältnisse auch bei anderen Lehrer*innen üblich, auch wenn der Anteil an Nicht-Akademiker*innen sowie die soziokulturelle Diversität teilweise höher sein dürften. Die im Folgenden dargestellten Forschungsergebnisse dürften dennoch über die hier beforschte Gruppe von Schüler*innen hinaus Aussagekraft besitzen, da sie sich zu großen Teilen mit den Erfahrungen der Lehrpersonen und strukturellen Bedingungen von Instrumentalunterricht erklären lassen (vgl. hierzu die Zusammenfassung und den Ausblick).

S. 97–120) geführt, in denen sie mir ihre eigenen Erklärungen für ihr Unterrichtshandeln genannt haben. Ich habe den Unterricht auf Video aufgezeichnet und 323 Szenen, die sich während der teilnehmenden Beobachtung und der Videobetrachtung als ergiebig für die Beantwortung meiner Fragen erwiesen hatten, analysiert. Durch komparative Analyse nach Bohnsack (2014, S. 143–45) konnte ich Handlungsmuster herausarbeiten, die sich über sozialisations-, situations- und instrumentenbedingte Differenzen hinweg bei allen Akteur*innen zeigten. Diese Muster habe ich unter Einbezug der Interviews interpretiert.

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht zuerst der Rollenkonflikt der Saxophonlehrerin. Ausgangspunkte für die Analyse bilden mehrere Szenen aus ihrem Unterricht, anhand derer sich die im gesamten Datenmaterial nachvollziehbaren Rollenkonstitutionsprozesse gut veranschaulichen lassen. Die gewählten Sequenzen sind im Hinblick auf Instrumentalspiel, verbale und nonverbale Kommunikation verbalisiert worden. Im Text werden diese Verbalisierungen durch kursive Schrift kenntlich gemacht. Nach der ausführlichen Rekonstruktion der Rollenkonstitution der Saxophonlehrerin wird in einem zweiten Analyseschritt der Fall des Akkordeonlehrers in kürzerer Form zum Vergleich herangezogen. Ich fasse das Rollenverhalten des Pädagogen im Sinne einer Dichten Beschreibung (vgl. Geertz 1973, S. 3–30) zusammen und stelle es jenem der Lehrerin gegenüber.

Die Interpretation erfolgt aus Sicht der oben vorgestellten Theorien zu Performativität und Interaktion: Die beschriebenen Situationen werden als ein Wechselspiel von Handlungen und Äußerungen rekonstruiert. Einzelne Aktionen werden aus dem Erfahrungshintergrund der Akteur*innen, aus den Handlungen und Äußerungen ihrer Gegenüber sowie aus den Rahmenbedingungen der Interaktion heraus erklärt. Auch geht die Deutung davon aus, dass ein wesentlicher Teil der Interaktion auf Faktoren basiert, die der Intention entzogen sind, dass also die Akteur*innen nur bedingt einen reflektierten Einfluss darauf haben, wie sie handeln.⁷

7 Mit ihrer Annahme, dass (auch) die Lehrpersonen nur in begrenztem Maße einen bewussten Einfluss auf ihr eigenes Verhalten nehmen können, unterscheidet sich die folgende Darstellung kategorisch von didaktischen Analysen videographierten Unterrichts, die traditionell stärker davon ausgehen, dass Pädagog*innen gezielt im Sinne einer bestimmten didaktischen Sichtweise handeln können. Im Folgenden werden didaktische Zielsetzungen der beforschten Lehrpersonen zwar durchaus zum Gegenstand der Rekonstruktion, wenn sie als Einflussfaktor im Interaktionsgeschehen wahrnehmbar werden. Die an performativen Theorien orientierte Perspektive dieses Ar-

Rekonstruktion I: Der Rollenkonflikt der Saxophonlehrerin

Den Startpunkt meiner Analyse bildet eine Szene aus dem Unterricht der Saxophonlehrerin mit einem zehnjährigen Schüler. Die beiden arbeiten am bekannten Menuett in G-Dur aus dem *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach*. Ihre gemeinsame Arbeit beginnt damit, das Stück unisono durchzuspielen. Im Anschluss fordert die Lehrerin ihren Schüler zu einer Einschätzung seines Spiels auf:

Lehrerin: »M-hm? Was sagste?«

Schüler: »Äh, nicht so gut.«

Lehrerin: »Och komm! (lacht)«

Schüler: »Ja.«

Lehrerin (aus dem Lachen heraus und mit übertrieben betontem Tonfall): »Das wollt ich jetzt ja gar nicht hören!« Sie lacht erneut.

Aus didaktischer Sicht lässt sich der letzte Satz der Lehrerin nachvollziehen. Wie sich auch im weiteren Verlauf der Szene zeigen wird, geht es ihr darum, dem Schüler zu einer differenzierteren Selbsteinschätzung zu verhelfen. Daher kommuniziert sie hier, dass sie sein pauschal negatives Urteil nicht angemessen findet. Betrachtet man ihre Kommunikationsweise im Hinblick darauf, wie sie ihre Rolle als Pädagogin ausgestaltet, fällt eine interessante Schwankungsbewegung auf: Mit ihrem »Was sagste?« agiert sie als Initiatorin eines unvoreingenommenen Selbsteinschätzungsprozesses des Schülers. Als dieser ihr aber eine didaktisch nicht erwünschte Antwort liefert, wechselt sie in ein hierarchisches Rollenverhältnis, in dem sie darüber entscheidet, ob eine Einschätzung angemessen ist oder nicht. Allerdings scheint sie diese zweite Rolle nicht voller Überzeugung zu verkörpern, wie ihr Lachen und der theaterhaft übertriebene Tonfall signalisieren. Man könnte also sagen, die Lehrerin

tikels nimmt selbst aber keine didaktische Position ein: Sie fragt nicht aus einer bestimmten didaktischen Sichtweise heraus danach, ob Lehrpersonen gut oder schlecht gehandelt haben bzw. ob sie durch alternative Handlungsweisen zu »gewünschteren« Reaktionen ihrer Schüler*innen hätten beitragen können. Interaktionstheoretische Analysen wie die folgende zielen im Gegenteil darauf ab, gerade auch solche Verhaltensweisen von Lehrpersonen aus der Interaktion und ihren Rahmenbedingungen heraus zu verstehen, die in einer nachträglichen didaktischen Analyse als diskutabel erscheinen könnten.

changiert zwischen jenen zwei Rollenbildern, die in den anfangs beschriebenen theoretischen Positionen diskutiert werden: einerseits Lerninitiatorin, andererseits Lehrmeisterin.

Ähnliche Wechselbewegungen zwischen beiden Rollenbildern zeigten sich durchgehend im Unterricht der Pädagogin. So gab es zahlreiche Situationen, in denen sie auf expliziter Ebene offene Fragestellungen formulierte, im weiteren Unterrichtsverlauf aber offenbarte, dass sie implizit doch bestimmte Antworten erwartet hatte. Wenn diese nicht genannt wurden, begann sie, auch explizit gezielter darauf hinzufragen. In anderen Szenen äußerte sie Fragen, die in der Situation selbst offen wirkten, hatte diese aber durch die vorherige Vermittlung ihrer eigenen Perspektive vorbereitet und die Antworten ihrer Schüler*innen dadurch mitgeprägt. Insgesamt wirkte die Lehrerin hin- und herbewegt zwischen zwei Vorstellungen von Lehrverhalten: Einerseits dem Anspruch, ihre Schüler*innen mit möglichst wenig Vorgaben und durch offene Fragen in einer persönlichen Herangehensweise ans Instrumentalspiel zu fördern; andererseits der Tendenz, den Unterricht in ihrem eigenen Sinne voranzutreiben und ihre Vorstellungen vom korrekten Umgang mit Musik und Instrument zu vermitteln.

In Interviews wurde deutlich, dass auch die Pädagogin selbst in ihrem Unterrichtsverhalten einen Rollenkonflikt erlebte. Sie erklärte einerseits, dass es eines ihrer grundlegenden Ziele sei, die Schüler*innen in ihrer jeweiligen Persönlichkeit und Musikalität zu fördern. Daher lasse sie ihnen im Unterricht viel Raum für eigene Lösungsfindungsprozesse, frage viel und mache eher wenig klare Vorgaben. Andererseits hinterfragte sie dieses pädagogische Ideal in Gesprächen mit mir und äußerte Zweifel daran, ob ihr wenig hierarchischer Unterrichtsstil tatsächlich immer zielführend sei.

Inwiefern spielten Vorerfahrungen der Saxophonlehrerin in ihren Rollenkonflikt hinein? Im Zuge der Interviews mit ihr offenbarte sich, dass sie in ihrer privaten und beruflichen Sozialisation widersprüchliche Erfahrungen hinsichtlich möglicher Rollenbilder als Pädagogin gemacht hatte. Ihr Verhalten als Lehrerin war durch diese Erfahrungen beeinflusst. So berichtete sie einerseits, dass sie grundlegend autoritätskritisch sozialisiert sei: Sie habe im Zuge ihres Aufwachsens im privaten Umfeld ein politisches und erzieherisches Ideal erlebt, nach dem erwachsene Menschen gegenüber Kindern und Jugendlichen wenig dominant auftreten sollten. Darüber hinaus hatte sie einen wesentlichen Teil ihres Studiums an einer Musikhochschule absolviert, deren wissenschaftlich-pädagogische Lehre auf das Ideal eines nicht-hierarchischen, schüler*innenorientierten Unterrichts ausgerichtet gewesen war. Die Pädagogin

erzählte, dass insbesondere die im privaten Umfeld erlebten Vorbilder und Erwartungen sie in ihrem pädagogischen Ideal geprägt hätten, Schüler*innen wenig vorzugeben und sie in ihrer jeweiligen Persönlichkeit zu fördern.

Andererseits war die Lehrerin in ihrem Berufsfeld auch mit gegenteiligen Erwartungen an Lehrpersonen konfrontiert gewesen, die starken Einfluss auf ihren beruflichen Werdegang gehabt hatten. So berichtete sie mir ungefragt, dass ihr wenig dominanter Unterrichtsstil ihr beruflich bereits geschadet habe. Sie habe sich erfolglos auf eine Stelle als Saxophonlehrerin an einem namhaften Musikgymnasium beworben. Grund für die Ablehnung sei gewesen, dass die Kommission im Hearing ihr Unterrichtsverhalten zu wenig bestimmend gefunden habe. Wie ihre ungefragte Erzählung mir gegenüber zeigte, beschäftigte jene Kritik sie weiterhin und bildete einen Impuls für ihre Beschäftigung mit der Frage, wie sie ihre Rolle als Pädagogin sinnvoll ausgestalten konnte.

Ein pädagogisches Vorbild der Lehrerin spielte in ihren Rollenkonflikt besonders deutlich hinein: Mir und ihren Schüler*innen berichtete sie wiederholt von einem Saxophonprofessor, bei dem sie während ihres Studienaufenthalts in Amsterdam Unterricht erhalten hatte. In Interviews beschrieb sie mir ihre dortigen Unterrichtserfahrungen als ausgesprochen inspirierend und prägend. Gegenüber ihren Schüler*innen stellte sie ihren damaligen Lehrer bemerkenswerterweise als sehr autoritäre Lehrperson dar. Wiederholt begab sie sich im Unterricht in einer Art Schauspiel selbst in die Rolle jenes Professors, um strikte Vorgaben zu machen und eigene Vorstellungen durchzusetzen. So unter anderem in einer Szene mit einer fünfzehnjährigen Saxophonschülerin: Die Lehrerin äußerte dort mehrmals den Wunsch, am musikalischen Ausdruck eines aktuell geübten Musikstücks zu arbeiten. Ihre Schülerin ging auf die entsprechenden Fragen und Aufforderungen aber nicht ein, da sie unzufrieden mit dem Klang ihres schwergängigen Saxophonblatts war. Statt dem Wunsch der Lehrerin zu folgen, wandte sie sich immer wieder dem Blatt zu, blickte es kritisch an, äußerte Laute des Missfallens und justierte es nach. Anfänglich ging die Pädagogin darauf noch ein und unterstützte die Schülerin mit Ratschlägen zum Umgang mit dem Blatt. Schließlich änderte sie aber ihre Verhaltensweise:

Lehrerin (sehr akzentuiert und zackig): »Komm jetzt! Mein Lehrer in Amsterdam hat immer gesagt: »Egal was du für'n Blatt draufhast, du musst immer was raus-holen, ne?« Also: Jetzt wurscht!«

Die Pädagogin begleitet ihre Äußerung mit scharfen Bewegungen ihrer rechten Hand: Die Worte »Mein Lehrer hat immer gesagt« kombiniert sie mit einer schnellen Bewegung der linken Hand nach links, als wolle sie etwas wegwischen. Die nacherzählte Aussage ihres Lehrers unterlegt sie mit mehreren scharfen Handkantenschlägen nach unten. Als sie »Jetzt wurscht« sagt, wedelt sie schnell mit der rechten Hand nach außen, als wolle sie eine Fliege verscheuchen.

Auch in anderen Szenen, in denen die Lehrerin sich auf ihren ehemaligen Professor bezog, erschien dieser als eine Lehrerpersönlichkeit, die eher einem Bild der klassischen Meisterrolle entsprach: Die Lehrerin gab – ihn wie in einem Schauspiel darstellend – dezidierte und dominant wirkende Vorgaben, wie man zu spielen und sich als Saxophonist*in zu verhalten habe.

Wie lässt sich das dominante Rollenspiel der Lehrerin erklären? Auf Basis der Forschungsdaten ist nicht zu sagen, inwieweit der von ihr dargestellte Unterrichtsstil tatsächlich dem ihres früheren Professors entsprach. Es wäre u.a. ebenso denkbar, dass sie Erfahrungen, die sie personenübergreifend mit Lehrpersonen gemacht hatte, zu einem Idealbild dominanten Lehrverhaltens bündelte und dieses in einer nachträglichen Darstellung ihrem Professor zuschrieb – unabhängig davon, wie sehr diese Zuschreibung der Realität entsprach.⁸ Mit Sicherheit lässt sich jedoch feststellen, dass sie sich offenbar ein Handlungswissen um entsprechend dominante Verhaltensweisen angeeignet hatte, das sie in jenen Momenten über die schauspielerische Darstellung ihres Professors zur Aufführung brachte. Durch dieses Rollenspiel konnte sie zum einen ihren pädagogischen Vorgaben eine zusätzliche, »professorale« Autorität verleihen. Zum anderen ermöglichte es ihr, den Unterricht auf dominante Weise zu gestalten, ohne sich mit derartigem Verhalten gänzlich identifizieren zu müssen.⁹

Kurz: Die Lehrerin zeigte sich in ihrem Austarieren zwischen den zwei Rollenbildern der schüler*innenorientierten Lerninitiatorin und dominanten Lehrmeisterin beeinflusst durch widersprüchliche Vorerfahrungen. Sie hatte privat und in ihrer Ausbildung ein autoritätskritisches, auf individuelle Persönlichkeitsbildung ausgerichtetes Erziehungsideal erlebt und sich

8 Siehe zu Idealisierungsprozessen, in denen Menschen einzelne Erfahrungen ähnlicher Situationen zu einer Idealvorstellung zusammenführen, Gebauer und Wulf 1998, S. 12–14.

9 In dieser Darstellung dominanten Verhaltens bei gleichzeitiger Distanzierung durch eine ostentative Schauspielhaftigkeit zeigt sich ein wiederkehrendes Verhaltensmuster der Pädagogin, das sich auch in der ersten rekonstruierten Szene andeutet.

dieses für ihr Verhalten als Saxophonlehrerin zu eigen gemacht. Zugleich hatte sie prägende Erfahrungen mit autoritäreren Rollenerwartungen und Vorbildern gemacht und bezog diese in ihr Auftreten mit ein. So bewegte sie sich zwischen beiden Rollenbildern hin und her.

Auch die Rahmenbedingungen des Unterrichts trugen zum schwankenden Rollenverhalten der Lehrerin bei. Zwei Faktoren ließen sich besonders deutlich rekonstruieren. Dies war zum einen der durch die Rahmung ›Instrumentalunterricht‹ bedingte Vorsprung an musik- und instrumentenbezogenem Erfahrungswissen, den die Pädagogin im Vergleich zu ihren Schüler*innen mitbrachte. Als erfahrene Saxophonistin verfügte sie über umfassende Kenntnisse darüber, wie man auf dem Saxophon musizieren konnte, was die gespielte Musik auszeichnete und wie sie sich erfolgreich erarbeiten ließ. Die Schüler*innen kamen zwar ebenfalls mit eigenen musikalischen Vorerfahrungen und Ideen in den Unterricht, waren aber in Hinsicht auf das Spiel des Saxophons und auf stilistische Konventionen der im Unterricht erarbeiteten Musik nachvollziehbarerweise weniger erfahren. Der Wissensvorsprung ihrer Lehrerin war für sie einer der wesentlichen Gründe, warum sie bei ihr Unterricht nahmen.

Die Lehrerin geriet durch ihr relativ großes Vorwissen in Konflikt mit ihrem Wunsch, die Schüler*innen explorativ eigene Erfahrungen machen zu lassen, damit sie ein persönliches Wissen unabhängig von ihr ausbilden konnten: Einerseits arbeitete die Pädagogin durch Aufforderungen und Fragen darauf hin, dass die Schüler*innen eigene Einschätzungen formulierten und Lösungswege entwickelten. Andererseits zeigte sie sich dazu bewegt, ihre Kenntnisse zu vermitteln und Lernprozesse in ihrem didaktischen Sinne gezielt voranzubringen. Daher unterbrach sie oft die ergebnisoffenen Lernprozesse, die sie zuvor angestoßen hatte, und schwenkte über zu Prozessen der Wissensvermittlung. Auch dies wird in der anfangs dargestellten Szene sichtbar. Als die Lehrerin die pauschale Aussage des Schülers, er habe »nicht so gut« gespielt, zurückweist, konterkariert sie damit einerseits ihre vorangegangene, noch völlig offene Fragestellung. Andererseits macht ihre negative Reaktion aus ihrem größeren Erfahrungswissen als Pädagogin durchaus Sinn. Eine im deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs seit mindestens der Jahrtausendwende zentrale Annahme ist, dass Feedback und Selbsteinschätzungen nicht abwertend und pauschal, sondern differenziert und lösungsorientiert geäußert werden sollten (z.B. Röbbke 2006; Mantel 2012). Die Lehrerin kennt und teilt diese Auffassung offenbar, denn sie folgt ihr

konsequent im Unterricht, indem sie mit allen ihren Schüler*innen an einer entsprechenden Feedbackkultur arbeitet. Ihre Aussage, sie wolle die pauschal negative Einschätzung ihres Schülers nicht hören, entspricht diesem Ansatz. Tatsächlich beginnt sie direkt im nächsten Satz, den Schüler in Richtung einer differenzierten Selbsteinschätzung zu leiten:

Lehrerin (mit weicherem Tonfall): »Was ist dir aufgefallen? Was sind Sachen, die gut waren? Was sind Sachen, die jetzt besser gemacht werden können? Auf was haste gut achten können? Auf was nicht so gut?«

Die Lehrerin löst mit diesen Fragen den Konflikt zwischen dem von ihr angestrebten, ergebnisoffenen Unterrichtsstil und ihrem Wissen, wie produktive Selbsteinschätzungen erfolgen können, in einen Kompromiss auf: Sie macht ihr Vorwissen zur impliziten Grundlage einer nun nicht mehr völlig offenen, sondern gezielten Fragestellung. So kann sie den Schüler weiter zu gedanklicher Eigenaktivität auffordern, dabei aber einen Rahmen setzen, der sich an ihrer Zielvorstellung orientiert, eine Kenntnis produktiver Feedbackkultur zu vermitteln.

Eine zweite Rahmenbedingung, die den Rollenkonflikt der Lehrerin beförderte, lag in einer – realen oder zumindest von ihr wahrgenommenen – Erfolgserwartung an ihren Unterricht: Die Pädagogin sah sich mit der Erwartung konfrontiert, ihre Schüler*innen zu fähigen Saxophonspieler*innen werden zu lassen.¹⁰ Hierzu zählte für sie, dass die Kinder und Jugendlichen Musikstücke erfolgreich in Vorspielkontexten präsentierten. Dies stand teilweise im Widerspruch zu ihrem Ziel, möglichst eigenständige Lernprozesse zu erlauben, deren Erfolge sich nicht zwangsläufig bis zum nächsten Konzert einstellten. Besonders deutlich wurde der Zielkonflikt, als das geplante Klassenkonzert zum Jahresabschluss näher rückte. Die Lehrerin arbeitete in der Zeit darauf hin, dort so viele ihrer Schüler*innen wie möglich auf eine Weise vorspielen zu lassen, die ihnen ein Erfolgserlebnis ermöglichte. Dies setzte sie unter wachsenden Druck. So ließ sie ihren Schüler*innen im Unterricht sukzessive weniger zeitliche Räume, eigene Lösungen zu explorieren. Sie unterbrach deren Denkprozesse, wenn sie ihrer Meinung nach zu lange dauerten, und gab

10 Es wäre interessant zu ergründen, inwieweit die Erwartungswahrnehmung der Lehrerin sich mit den tatsächlichen Erwartungen ihrer Interaktionspartner*innen deckte. Dies kann im Rahmen des Artikels und mit den vorliegenden Daten allerdings nicht weiter ausgeführt werden.

zunehmend klare Aufgaben und Anweisungen, die auf ihren Erfahrungen als Musikerin basierten.

Nicht zuletzt trugen die Schüler*innen zum Rollenkonflikt der Lehrerin bei, indem sie die von ihr angestrebte Rollenverteilung – die Pädagogin als ›Lern-initiatorin‹, sie selbst als eigenverantwortliche Entwickler*innen ihrer persönlichen Musikalität – unterliefen. Statt aufentsprechende Aufforderungen oder Fragen der Lehrerin einzugehen, kommunizierten sie wiederholt – und meist zu wesentlichen Teilen nonverbal –, dass sie sich nicht in der Lage sahen, dem Wunsch der Pädagogin nachzukommen.¹¹ Diese Unsicherheit ließ sich teilweise auf kommunikative Missverständnisse zurückführen. Häufig gründete sie aber darauf, dass die Schüler*innen sich in Hinsicht auf ihre Spielkenntnisse am Instrument, ihr Wissen zur gespielten Musik und ihr Bild von sich selbst als Musizierende noch zu wenig klare Positionen zutrauten. Auf diese Weise gaben sie die für sie vorgesehene Rolle, musikalische Entscheidungen zu treffen oder Einschätzungen zu formulieren, an die Lehrerin zurück. Ein Beispiel hierfür findet sich in einer Szene, in der die Lehrerin mit der bereits oben im Fokus stehenden, fünfzehnjährigen Saxophonschülerin an einer Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach arbeitet. Die Schülerin hat eine Stelle daraus mit technischen Unsicherheiten und geringem musikalischen Ausdruck gespielt. Die Lehrerin macht daraufhin einen Vorschlag:

Lehrerin (zuerst noch eher wie suchend zu sich selbst, dann zunehmend klarer und der Schülerin zugewandt): »Vielleicht kannst du dir helfen, indem du da an der Stelle dir mal . überlegst, ob die vielleicht 'nen Charakter hat, diese kleine Stelle.« Nachdem die Lehrerin zu Ende gesprochen hat, bleibt die Schülerin in ihrer bisherigen Haltung. Sie wendet ihren Blick für ca. zwei Sekunden in die Noten, dann zurück zu ihrer Lehrerin, lacht zögernd und sagt »Ok?.« Die Lehrerin sagt lächelnd: »also, auch gerne jetzt« und lacht.

-
- 11 Wenn hier von ›Kommunizieren‹ die Rede ist, meint dies nicht zwangsläufig eine bewusste Äußerung der Schüler*innen. Mit performativen Theorien nehme ich an, dass gezeigtes Verhalten in einer sozialen Interaktion auch ohne eine bewusste Absicht Informationen über die agierende Person übermittelt und dadurch das Gegenüber in seiner Reaktion beeinflusst (vgl. Wulf 2005, S. 7–17). Auch nonverbale Verhaltensweisen wie Schweigen oder unintendierte Gestik, die man im alltäglichen Sprachgebrauch nicht zwangsläufig als ›Kommunikation‹ bezeichnen würde, können in wissenschaftlicher Theorie als Kommunikationsakte begriffen werden, da sie dem Gegenüber Informationen übermitteln und es zu Reaktionen auffordern (vgl. Wulf 2005, S. 85–86).

Auch die Schülerin lacht erneut leise in sich hinein und gibt ein langgezogenes »Hm« von sich. Die Lehrerin wartet noch kurz ab und schlägt dann vor: »Ich spiel die [Stelle] mal, ja?« Sie nimmt ihr Saxophon an den Mund und spielt die Stelle vor. Die Schülerin schaut ihrer Lehrerin fast unbewegt zu. Auch nachdem diese ihr Spiel beendet hat, äußert sie sich nicht und schaut ihre Lehrerin weiter an. Die Lehrerin wendet ihren Blick direkt zur Schülerin und hebt die Augenbrauen. Die Schülerin verharrt weiter bewegungslos und schaut ihre Lehrerin schweigend und mit leicht gehobenen Augenbrauen an. [...]

Die Lehrerin hat den Blick der Schülerin lächelnd erwidert und ihre Augenbrauen weiter gehoben. Als diese weiterhin nichts sagt, fragt sie: »Haste ne Idee gekriegt oder nicht?« Die Schülerin blickt wieder in die Noten und lacht unsicher. Die Lehrerin sagt daraufhin zögerlich und so leise, dass sie teilweise fast unverständlich ist: »Sonst kann ich dir auch noch mal, also ich habe so'n paar Sachen gerade, als du . als wir da stehen geblieben sind, dann überlegt. Die kann ich dir auch gern mal sagen, kannst ja mal drüber nachdenken, ne?« Sie wendet sich zu den Noten und sagt bestimmter und lauter: »Also ich finde, vielleicht kannst dir da etwas, also für mich hat das so'n bisschen was schalkhaftes!« Das letzte Wort spricht sie laut und mit Nachdruck aus.

Wie sich im Kontext weiterer Stunden und in Interviews zeigt, verfolgt die Lehrerin mit ihrer anfänglichen Aufforderung, einen ›Charakter‹ zur gespielten Stelle zu finden, zumindest zwei Zielsetzungen: Da sie ihre Schülerin zu dieser Zeit als eher unsichere Person erlebt, die viel über ihre Schwächen nachdenkt, möchte sie erstens den Unterrichtsfokus weg von realen oder gefühlten technischen Unsicherheiten hin zu musikalischer Gestaltung lenken. Zweitens geht es ihr grundlegend darum, die Schülerin auf ihrem Weg zu einem selbstbewussteren und ausdrucksvolleren Spiel zu fördern (vgl. hierzu ausführlicher Jachmann 2017). Für beide Ziele wäre eine klare Vorstellung zum ›Charakter‹ der Musik hilfreich. Die Schülerin ist allerdings mit der für sie vorgesehenen Rolle nicht einverstanden, wie sie in Interviews deutlich macht. Ihr gehe es im Moment erst einmal darum, durch das relativ neue und herausfordernde Musikstück »durchzukommen« und »die richtigen Töne [...] einigermaßen flüssig hinzukriegen.« Für eigenverantwortliche musikalische Entscheidungen, wie die Lehrerin sie fordert, sieht sie sich auch deshalb noch nicht bereit, weil die Musik von Bach noch neu für sie sei. Sie könne daher das Stück »von der Stimmung her [...] noch nicht so gut zuordnen.« Die Aufforderung, sich interpretatorische Gedanken zum Stück zu machen, kommentiert sie im Interview mit der Aussage: »Man kann da über alles nachdenken. [...] Aber wenn man's noch nicht kann – sollte man's wirklich tun?« Wie sie in anderen Unterrichtsstunden

auch explizit äußert, wünscht sie sich von der Lehrerin stattdessen mehr klare Vorgaben und Hilfestellungen. Dies kommuniziert sie in der oben beschriebenen Szene nonverbal: Indem sie die wiederholten Aufforderungen und Fragen der Lehrerin unbeantwortet lässt, macht sie deutlich, dass sie der gewünschten Rolle zumindest nicht ohne weiteres nachkommen wird. Die Pädagogin reagiert darauf, indem sie selbst sukzessive mehr Einfluss auf das musikalische Ergebnis des Unterrichts nimmt. Zuerst präsentiert sie eine eigene Version der Musik auf ihrem Instrument und expliziert schließlich in dezidiertem Tonfall eine eigene Einschätzung zur Musik. Ihr anfängliches Ziel, die Schülerin über die Interpretation der Stelle entscheiden zu lassen, hat sie damit aufgegeben.

Ähnliche Situationen zeigten sich im Saxophonunterricht aller beforschten Schüler*innen: Diese drängten ihre Lehrerin manchmal explizit, häufiger aber implizit dazu, inhaltlich wie quantitativ einen wesentlicheren Anteil an der Interaktion zu übernehmen und sich damit stärker in die Rolle einer Lehrmeisterin zu begeben. Die Saxophonlehrerin, die für sich eigentlich vor allem eine fragende, initiiierende Rolle anstrebte, musste sich davon distanzieren und zu einem dominanteren Verhalten hinbewegen.

Rekonstruktion II: Der Rollenkonflikt des Akkordeonlehrers

Der Akkordeonlehrer bewegte sich grundlegend in einem ähnlichen Spannungsfeld zwischen den beiden entgegengesetzten Rollenbildern wie die Saxophonlehrerin. Er beschrieb sich in Interviews als antiautoritären Menschen und Pädagogen, der den Bedürfnissen seiner Schüler*innen sensibel folgte. Im Unterricht selbst zeigte er ein weniger eindeutiges Verhalten. Dort changierte er zwischen Verhaltensweisen, die den Schüler*innen Räume für eigene Vorstellungen und Lernprozesse eröffneten, und einem dominantem Lehrverhalten, indem er klare Vorgaben machte und erwartete, dass die Schüler*innen diesen folgten.

Im Vergleich zur Saxophonistin erschien der Akkordeonist noch stärker hin- und herbewegt zwischen den zwei Rollenbildern. Er betonte in Interviews nachdrücklicher als seine Kollegin seinen Anspruch, antiautoritär und an individuellen Bedürfnissen orientiert zu unterrichten. Im Unterricht positionierte er sich dagegen stärker in Richtung einer klassischen »Meisterrolle«. Zum einen offenbarte er öfter und selbstbewusster seine interpretatorische Sicht auf Musikstücke, indem er selbst vorspielte und in überzeugtem Tonfall Einschätzungen zur Musik traf. Zum anderen präsentierte er seine eigene Position auch

in Hinsicht auf spieltechnische Fragen mit großer Überzeugungskraft: Wenn Schüler*innen sich bestimmten spieltechnischen Herausforderungen gegenüberstehen, vermittelte er ihnen, dass er dafür hervorragend geeignete Lösungen kenne. Er brachte mit Überzeugung zum Ausdruck, dass die Schüler*innen die Probleme meistern könnten, wenn sie seinen Ratschlägen folgten.

Der relativ deutlich ausgeprägte Rollenkonflikt des Akkordeonlehrers lässt sich mindestens zu Teilen damit erklären, dass seine Erfahrungen hinsichtlich Rollenerwartungen und Vorbildern noch stärker auseinandergingen als jene der Saxophonlehrerin. Beim ihm traf ein überzeugt antiautoritäres Gesellschaftsbild im Privaten auf langjährige Erfahrungen mit eher dominanten Rollenvorbildern in der Berufsausbildung.¹² Der Pädagoge hatte lange in einem autoritätskritischen sozialen Umfeld gelebt und beschrieb sich als überzeugten Akteur in diesem Feld. In seinem Lebenslauf spielte die machtkritische Sozialisation eine noch größere Rolle als bei der Saxophonistin. Er war nach seinem Studium aufgrund seiner pazifistischen Überzeugungen nach Berlin gegangen und hatte sich dort einen Freundeskreis gesucht, der seine Überzeugungen teilte. Seine Pädagogik beschrieb er als konsequente Fortführung seiner gesellschaftlichen und politischen Überzeugungen. Zugleich hatte er mehrere Jahre lang bei einem Akkordeonprofessor studiert, den er als ausgesprochen autoritär beschrieb.¹³ Auch wenn im Zuge der Forschung nicht so deutlich wie bei der Lehrerin wurde, dass sein Unterrichtsstil durch das autoritäre Vorbild beeinflusst war, lässt sich dies doch zumindest annehmen. Dafür spricht, neben der langen Zeit des Unterrichts, dass er trotz kritischer Äußerungen zum Unterrichtsstil seines Professors eine professionelle Hochachtung für den älteren Akkordeonisten und dessen Erfolg als Pädagoge zum Ausdruck brachte.

Der Akkordeonlehrer traf mit seiner Tendenz zu einem eher dominanten Lehrverhalten auf sehr ähnliche Rahmenbedingungen wie seine Saxophonkollegin: Eine von ihm wahrgenommene Erfolgserwartung an seinen Unterricht, seine Vorkenntnisse auf dem Instrument und die damit korrespondierenden

12 Inwieweit auch umfassendere Erfahrungen mit autoritärem Verhalten in der privaten Sozialisation des älteren Lehrers eine Rolle für sein Lehrverhalten spielen, lässt sich aus den Daten heraus nicht feststellen. Denkbar wäre ein solcher Einflussfaktor durchaus.

13 Die Erzählungen des Lehrers decken sich mit den Berichten anderer ehemaliger Akkordeonstudierender des Akkordeonprofessors, von denen der Autor außerhalb dieser konkreten Studie erfahren hat.

Erwartungen seiner Schüler*innen, von ihm Expertenwissen zu erhalten, legten auch ihm die Rolle eines Wissensvermittlers nahe. Er nahm die ihm angebotene Rolle affirmativer an als seine Saxophonkollegin und nutzte sie für den Unterricht in seinem Sinne. Indem er sich als erfahrenen Experten auf dem Akkordeon präsentierte, gewann er gegenüber seinen Schüler*innen eine Autorität, die er ins Feld führen konnte, um ihnen seine Kenntnisse zu vermitteln.

Zusammenfassung und Ausblick

Ich habe in diesem Artikel anhand der Fälle einer Saxophonlehrerin und eines Akkordeonlehrers einen instrumentalpädagogischen Rollenkonflikt untersucht, der in der Fachliteratur diskutiert wird und auch die von mir beforschten Lehrpersonen in ihrem Verhalten prägte: Beide schwankten zwischen dem Vorsatz, als partnerschaftliche Begleiter*innen und Initiator*innen von persönlichen Lernprozessen ihrer Schüler*innen zu agieren, und der Tendenz, in der Praxis stärker als angestrebt im Sinne dominanter Lehrmeister*innen und Wissensvermittler*innen zu agieren.

Auf Basis von Theorien zu Performativität und sozialer Interaktion habe ich argumentiert, dass sich drei Einflussfaktoren auf den Rollenkonflikt ausmachen ließen: (1) Die Pädagog*innen waren durch widersprüchliche Vorerfahrungen in ihren Rollenbildern beeinflusst. Sie hatten sich einerseits im Zuge ihrer Sozialisation das pädagogische Ideal angeeignet, schüler*innenorientiert und möglichst wenig autoritär zu unterrichten. Andererseits hatten sie Erfahrungen mit Menschen in ihrem Berufsfeld gemacht, die ihnen einen dominanteren Unterrichtsstil nahelegten. (2) Auf struktureller Ebene trugen zwei Rahmenbedingungen des Unterrichts wahrnehmbar zum Rollenkonflikt bei, da sie die Lehrpersonen entgegen ihrem Vorsatz in Richtung der Rolle von Lehrmeister*innen und Wissensvermittler*innen bewegten: Zum einen sahen die Pädagog*innen sich dazu herausgefordert, ihre im Vergleich zu den Schüler*innen größeren Vorkenntnisse zu Instrument und Musik im Unterricht zu vermitteln und Lehrprozesse entsprechend ihrer Kenntnisse zu gestalten. Zum anderen sahen sie sich mit der Erwartung konfrontiert, ihre Schüler*innen zu erfolgreich musizierenden Personen auszubilden. Hierzu griffen sie maßgeblich in Lernprozesse ein und machten Vorgaben zu aus ihrer Sicht erfolversprechenden Umgangsweisen mit Musik und Instrument. (3) Die Schüler*innen trugen zum Rollenkonflikt zusätzlich bei, indem sie ihre Lehrer*innen in die Rolle von Expert*innen und Wissensvermittler*innen drängten. Sie

kommunizierten – häufig nonverbal –, dass sie sich für einen eigenverantwortlichen Umgang mit der Musik im Unterricht noch zu unsicher fühlten, und bewegten die Pädagog*innen so dazu, stärker als angestrebt Einfluss auf den Unterrichtsverlauf zu nehmen.

Im Vergleich beider Lehrpersonen wurde sichtbar, dass der Rollenkonflikt im Falle des Akkordeonlehrers noch stärker ausgeprägt war als bei der Saxophonlehrerin: Der Pädagoge vertrat mit größerem Nachdruck als seine Kollegin den Anspruch, antiautoritär und schüler*innenorientiert zu unterrichten, und zeigte zugleich in der Praxis ein Lehrverhalten, das sich deutlicher als ihres an einer klassischen ›Meisterrolle‹ orientierte. Hierzu habe ich argumentiert, dass die noch stärker auseinandergehenden Vorerfahrungen des Lehrers mit Rollenerwartungen und Rollenbildern ein wichtiger Einflussfaktor für die starke Ausprägung des Konflikts bei ihm sein dürften.

In der Zusammenschau beider Fälle erscheinen zwei Aspekte als besonders bedenkenswert. Zum einen schienen die praktischen Unterrichtserfahrungen, die beide Pädagog*innen mit dominanten Lehrvorbildern gemacht hatten, die Macht zu haben, ihre eigentlich intendierte Rolle als Lerninitiator*innen mindestens zu relativieren bzw. sogar zu konterkarieren. Dies deckt sich mit empirischen Rekonstruktionen von schulischem Unterricht, die zeigen, dass historisch gewachsene Unterrichtspraktiken implizit in vielen Fällen auch dann tradiert werden, wenn sie im Konflikt zu expliziten Unterrichtsidealen stehen (vgl. Althans 2011, S. 258–62).

Zum zweiten lässt sich feststellen, dass grundlegende, strukturelle Bedingungen des Instrumentalunterrichts die Lehrpersonen unabhängig von ihren Rollenvorstellungen in Richtung der Rolle von Wissensvermittler*innen zogen. Zwar hatten die Pädagog*innen die Möglichkeit, sich wie die Saxophonistin dagegen zu positionieren und sich so zumindest zu Teilen die Rolle von Lerninitiator*innen zu erhalten. Es war für sie aber wesentlich einfacher, die Expert*innenrolle wie der Akkordeonlehrer anzunehmen und aus ihr heraus zu agieren. Man könnte hierfür das Bild einer schiefen Ebene heranziehen, die in Richtung lehrer*innenzentrierten Unterrichts abschüssig war: Die Lehrpersonen wurden in Richtung einer dominanten Lehrer*innenrolle gezogen, wenn sie nicht aktiv dagegen anarbeiteten.

Inwiefern erscheinen die Ergebnisse dieser Studie über das beforschte Feld hinaus auf andere denkbare Unterrichtssituationen übertragbar, und welche weiterführenden Forschungsfragen lassen sich formulieren? Grundlegend lässt sich annehmen, dass zahlreiche Instrumentalpädagog*innen mindestens im europäischen Raum ähnliche Rollenkonflikte erleben. Hierfür

spricht, dass die pädagogische Tradition der Meister*innen-Schüler*innen-Beziehung ebenso wie das Ideal schüler*innenorientierten Unterrichts auch außerhalb des Forschungsfeldes zu finden sind (vgl. Bork 2012; Brandstätter 2008). Auch andere Lehrpersonen dürften daher widersprüchliche Erfahrungen mit pädagogischen Rollenbildern gemacht haben.

Zu untersuchen wäre, inwieweit die Aufwertung der Initiator*innenrolle, die spätestens seit der Jahrtausendwende im Fachdiskurs der Instrumentalpädagogik sichtbar wird, sich im Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen niederschlägt – und sich auch bereits seit dem Forschungszeitraum dieser Studie niedergeschlagen hat. Eine mögliche, aber zu prüfende Annahme wäre, dass Lehrpersonen sich innerhalb des Spannungsfeldes sukzessive weniger dominanten Rollenbildern zuwenden. Der Vergleich der jüngeren und weniger dominant unterrichtenden Saxophonlehrerin mit dem älteren, »meisterhafter« unterrichtenden Akkordeonlehrer spricht für eine solche Entwicklung.¹⁴

Die Beobachtung, dass die Lehrpersonen durch ihr größeres Vorwissen und die Erfolgserwartungen an ihren Unterricht in Richtung der Rolle von Wissensvermittler*innen gezogen wurden, dürfte sich meines Erachtens auf viele Unterrichtssituationen übertragen lassen. Hierfür spricht, dass diese Rahmenbedingungen eng mit den grundlegenden Zielsetzungen von Instrumentalunterricht zusammenhängen. Instrumentalpädagog*innen, die wie die beiden beforschten Personen einen Unterricht jenseits einer klassischen Meister*innenrolle anstreben, geraten dadurch in ein Spannungsverhältnis mit den Bedingungen ihres Unterrichts, mit dem sie umgehen müssen. Sollte sich das Unterrichtsideal wie beschrieben weiter in Richtung weniger dominanter Rollenbilder verschieben, dürfte dieses Spannungsverhältnis noch wachsen.

Der Befund, dass praktische Erfahrungen mit Rollenvorbildern einen großen und potenziell unreflektierten Einfluss auf das Lehrverhalten von Instrumentalpädagog*innen haben, dürfte ebenfalls weitgehend auf andere Fälle übertragbar sein. Hierfür spricht, dass er sich wie beschrieben mit den Ergebnissen zahlreicher sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studien deckt.

Davon ausgehend stellt sich die weiterführende Forschungsfrage, wie theoretische und praktische Anteile instrumentalpädagogischer Studiengän-

14 Gegen eine allgemeine Entwicklung hin zu eindeutig schüler*innenorientierten Unterrichtsweisen sprechen jüngere Erfahrungen des Autors mit didaktischen Prüfungen Studierender.

ge angehende Instrumentalpädagog*innen in ihrem Lehrverhalten beeinflussen. Wie stellt sich der Einfluss des künstlerischen Einzelunterrichts dar? Was nehmen Studierende aus lehrpraktischen Kursen und was aus theoretisch-didaktischen Diskussionen für ihr Lehrverhalten mit? In welcher Weise wirken sich verschiedene Ansätze wissenschaftlich-theoretischer Lehre aus? Wie wirken Praxis und Theorie im Studium zusammen? Dies wären einige mögliche Fragen, die interessant scheinen.

Trotz der vorläufigen Art der hier dargestellten Ergebnisse lassen sich einige Überlegungen zur hochschulischen Ausbildung von Instrumentalpädagog*innen zumindest skizzieren. Ich möchte abschließend drei Gedanken nennen, die mir als besonders wichtig erscheinen: Da praktisch angeeignete Rollenbilder einen so großen Einfluss auf Lehrverhalten haben, wäre es erstens wichtig, in wissenschaftlich-theoretischen Lehrveranstaltungen möglichst viele Wege zu finden, um in Reflexion über diese Bilder zu kommen. Hierzu gibt es bereits erprobte methodische Ansätze wie beispielsweise die Arbeit mit biographischen Erzählungen. Dennoch erscheint es sinnvoll, gezielt noch mehr Herangehensweisen zu entwickeln, um auch jene impliziten Anteile praktischer Rollenbilder diskutieren zu können, die einer bewussten Reflexion tendenziell verschlossen sind.¹⁵ Auf diese Weise könnte eine klarere und differenziertere Kenntnis instrumentalpädagogischer Rollenbilder entstehen. Es könnte diskutiert werden, in welcher Beziehung sie zu Lerninhalten des Studiums stehen; hierdurch würden sie als Inhalt des Studiums für Studierende und Lehrende besser greifbar werden.

Zweitens erscheint es mir bedenkenswert, in der didaktischen Theorie die beiden Rollenbilder der Lerninitiator*innen und Lehrmeister*innen nicht so sehr als einander gegenüberliegende Positionen zu begreifen, sondern eher zu fragen, wie sie in der Unterrichtspraxis ineinandergreifen können und sollten. Wie kombinieren Lehrpersonen Anteile beider Rollenbilder? Wie begründen sie ihre Positionierungen? Wie wirken Anteile der Rollenbilder in der Praxis zusammen? Welche Vor- und Nachteile haben unterschiedliche Mischungsverhältnisse? Wie und wo können sich Anteile beider oder mehrerer Rollenbilder sinnvoll ergänzen? Die oben dargestellte Szene, in der die Saxophonlehrerin ihren Schüler einerseits zu eigener Selbsteinschätzung anregt und seine

15 Eine Herausforderung wird dabei sein, dass es teilweise um sehr persönliche und sogar intime Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden geht. Hier wäre es von enormer Bedeutung, ethisch gangbare Wege der Reflexion und Diskussion zu beschreiten, die zugleich auch Implizites zur Diskussion stellen.

Überlegungen andererseits durch die Art ihrer Fragestellung in Richtung eines aus ihrer Sicht produktiven Feedbacks lenkt, wäre hierfür ein Beispiel, das zur genaueren Untersuchung anregt.

Drittens sollte das didaktische Denken über instrumentalpädagogische Rollenbilder auf empirischer Basis noch weiter ausdifferenziert werden. Es könnten gezielt weitere Rollenkonzepte formuliert werden, die sich auf andere Bestimmungskriterien stützen als auf die Frage, wer den Unterrichtsprozess stärker beeinflusst. Weitere Forschung dazu, wie Instrumentalpädagog*innen ihre Rollen jenseits einer Dichotomie zwischen Lehrmeister*innen und Lerninitiator*innen sehen und ausgestalten, wäre hierzu sinnvoll. Im besten Falle ließe sich auf diese Weise ein facettenreicheres Bild realer Rollenausgestaltungen im Instrumentalunterricht entwerfen, das Lehrpersonen mehr Orientierungsmöglichkeiten für ihr didaktisches Handeln eröffnet.

Literatur

- Adler, Patricia A, Peter Adler, und Andrea Fontana. 1987. »Everyday Life Sociology«. *Annual Review of Sociology* 13: 217–35.
- Althans, Birgit. 2011. »Befremdete Gesten: Von der Macht des Pädagogischen in politisch-medialen Inszenierungen«. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 250–92. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ardila-Mantilla, Natalia. 2016. *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Wien: LIT.
- Berg, Ivo Ignaz. 2018. »Üben, Musizieren und Kooperieren? Zum Berufsbild und Selbstverständnis von Lehrenden in der Instrumentalpädagogik«. In *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*, herausgegeben von Wolfgang Rüdiger, 51–67. Mainz: Schott.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. und erweiter. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bork, Magdalena. 2012. »Jenseits von ›gut‹ und ›böse‹. Meisterlehre im 21. Jahrhundert – Erkenntnisse aus einer Wiener AbsolventInnen-Studie«. *üben & musizieren* 29 (3): 12–16.

- Brandstätter, Ursula. 2008. »Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens«. *Diskussion Musikpädagogik* 39 (3): 18–27.
- Busch, Barbara. 2018. »Auf dem Prüfstand. Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Mensch und Musik«. In *Instrumentalpädagogik – wie und wozu?*, herausgegeben von Wolfgang Rüdiger, 69–84. Mainz: Schott.
- Campos, Samuel. 2019. *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Doerne, Andreas. 2010. *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Ernst, Anselm. 2008. *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. 3. überarb. Aufl. Mainz: Schott.
- Fischer-Lichte, Erika. 2012. *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Gebauer, Gunter, und Christoph Wulf. 1998. *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Goffman, Erving. 1983. »The Interaction Order«. *American Sociological Review* 48 (1): 1–17.
- Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2019. *Ethnography: Principles in Practice*. 4th Ed. London, New York: Routledge.
- Heberle, Kerstin. 2018. »Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht«. In *Soziale Aspekte des Musiklernens*, herausgegeben von Bernd Clausen und Susanne Dreßler, 115–30. Münster, New York: Waxmann.
- Honnens, Johann. 2016. »Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen«. In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Jens Knigge und Anne Niessen, 249–64. Münster, New York: Waxmann.
- Jachmann, Jan. 2017. »»Ich mach das eher nicht so«. Wie SchülerInnen ihre eigene Perspektive finden«. *üben & musizieren* 34 (1): 6–10.
- Kellermann, Ingrid, und Christoph Wulf. 2011. »Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen«. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 27–82. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knoblauch, Hubert. 2001. »Fokussierte Ethnographie«. *Sozialer Sinn* 2 (1): 123–41.
- Mahlert, Ulrich. 2011. *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Mahlert, Ulrich. 2016. »Kommunikation im Unterricht«. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch, 193–217. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mahlert, Ulrich. 2020. *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf*. Mainz: Schott.
- Mantel, Gerhard. 2012. »Die Kunst, die richtigen Fehler zu machen. Zur Ambivalenz des Fehlerbegriffs«. In *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*, herausgegeben von Silke Kruse-Weber, 71–80. Mainz: Schott.
- Röbke, Peter. 2006. »Vom Umgang mit Fehlern beim Üben.« In *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*, herausgegeben von Ulrich Mahlert, 370–82. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich. 2021. »Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession?« In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*, herausgegeben von Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, und Friedrich Platz, 191–211. Münster, New York: Waxmann.
- Spychiger, Maria. 2008. »Musiklernen als Ko-Konstruktion?« *Diskussion Musikpädagogik* 40 (4): 4–12.
- Wulf, Christoph. 2005. *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph. 2011. »Einleitung«. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 7–26. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.