

Isolde Malmberg

Auf einer mehrspurigen Autobahnbrücke

Die Statuspassage am Beginn des Musiklehrberufs¹

Schulpraktika gelten als wichtige Lernorte auf dem Weg des Lehrerwerdens. Seit einigen Jahren wird der Gestaltung dieser Praktika verstärkte Aufmerksamkeit zuteil. Vor allem neue Strukturen wie die Entwicklung von Praxissemestern in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung führen zu einem vertieften Diskurs an Hochschulen und Universitäten.² Dabei wird offenbar, dass sehr wenig darüber bekannt ist, wie und was angehende Lehrer*innen im Schulpraktikum eigentlich lernen. Vor diesem Hintergrund droht der allerorten laute Ruf nach »mehr Praxis« in der Lehrerbildung – wenn diese nicht gewissenhaft geplant, gestaltet, begleitet und auch beforscht wird – leicht zum »Mythos Praktikum«³ zu verkommen. Zwei Felder sind es, in denen aktuell Weiterentwicklung und Forschung im Hinblick auf das Lernen angehender Lehrer*innen in Schulpraktika durchgeführt werden: Erstens findet vermehrt (Wirksamkeits-)Forschung zu den neuen Praktikumsformen statt⁴ und zweitens beginnen Hochschulen der Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrpersonen (im Folgenden »Mentor*innen«), die man als Schnittstellenpersonen zwischen Hochschule und Schule verstehen kann, erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.⁵

Der folgende Text lenkt den Blick auf die Menschen, um die es dabei geht: auf die

¹ Dieser Text ist eine Verschriftlichung und Erweiterung meines Vortrages *Die besondere Situation der Mentees. Statuspassagen und Copin*«, den ich am 3. März 2018 im Rahmen der kooperativen Tagung von BFG, KMPWH und AG Schulmusik an der Hochschule für Musik und Theater München gehalten habe.

² Vgl. stellvertretend für viele andere ORGASS 2012.

³ HASCHER 2011.

⁴ ARNOLD ET AL. 2011; EUROPEAN COMMISSION 2012; SCHRITTESSER ET AL. 2014; SCHUBARTH ET AL. 2009.

⁵ Im Anschluss an den hier verschriftlichten und einen weiteren Vortrag von CHRISTINE STÖGER (Köln) stellten auf der Münchner Tagung im März 2018 vier Standorte und Kolleg*inenteams ihre Kooperationsformen im Bereich Mentoring zur Diskussion.

Musikstudierenden, die im Schulpraktikum ihre ersten Schritte als Lehrpersonen in der Schule machen; sie werden im Folgenden als *Mentees* bezeichnet. Der Einstieg in die Schule gehört bekanntermaßen zu den krisenhaften Phasen in den Biografien von Lehrkräften.⁶ Um tragfähige Lern- und Reflexionsangebote für diese Phase entwickeln zu können, lohnt es sich, zunächst besser zu verstehen, wie der Prozess komplexer Neubestimmungen von Identität und beruflicher Rolle am Übergang von der Lehrer*innenbildung an Musikhochschule oder Universität in die allgemeinbildende Schule strukturiert ist. Zur Beschreibung dieses Übergangs nutze ich im Folgenden eine Theorie, die von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, die sogenannte *Statuspassagetheorie*.⁷ Mithilfe des nachfolgend im Text an verschiedenen Stellen wiederkehrenden Bildes einer mehrspurigen Autobahnbrücke, auf der die Mentees gleichsam unterwegs sind, möchte ich zeigen, dass und wie Mentees mit dem Fach Musik im Schulpraktikum, auf ihrer ›Fahrt‹ gefordert oder mitunter überfordert sind. Mentor*innen können unterstützend wirken, weil sie – womöglich auch auf der Basis der hier vorgestellten Erkenntnisse – hilfreiche Verstehens- und Orientierungsmöglichkeiten bieten können. Im Folgenden verwende ich die Begriffe *Mentoring*, *Mentor*, *Mentorin* und *Mentee*, wie sie sich in den letzten Jahren im Diskurs um Schulpraktika durchgesetzt haben. Eine hilfreiche Definition stammt von Albert Ziegler, der *Mentoring* beschreibt als

»eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem /einer erfahrenen Mentorin und seinem / r/ihrer / r/weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorkommen des / der Mentees.«⁸

Die im Folgenden präsentierten Überlegungen gründen auf der Studie zum »Mentoring in Musik«, die ich von 2013 bis 2016 an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien (mdw) durchgeführt habe.⁹ Das Mentor*innensystem an der mdw ist insofern interessant, weil es eine lange Tradition hat, die Mentor*innengruppe wird dort seit mehr als 25 Jahren geführt und entwickelt.¹⁰

⁶ BAILER 2009, S. 58ff., HOBSON / ASHBY 2012.

⁷ GLASER / STRAUSS 1971.

⁸ ZIEGLER 2007, S. 11.

⁹ Dabei wurden 14 Mentor*innen und 17 Mentees im Fach Musik zu ihren Einstellungen, (Zusammen)Arbeitsformen und Erkenntnissen während und nach Schulpraktika bzw. dem Unterrichtspraktikum (dem österreichischen Referendariat) befragt. Die Studie wurde entlang Prinzipien der *Grounded Theory Methodologie* durchgeführt, eine methodologische Beschreibung findet sich in MALMBERG 2017.

¹⁰ LION / MALMBERG 2014[a]; LION / MALMBERG 2014[b]; NIERMANN o. D.

Anlass für die Durchführung der Studie war die Umstellung der Wiener Studiengänge vom Diplom- auf das Bachelor-Mastersystem. Es galt die bisherigen Qualitäten zu klären, um auf dieser Basis zu entscheiden, was im Bereich des Mentoring im neuen Studienplan erhalten und was verändert oder weiterentwickelt werden sollte.

Vom alten ins neue System – Transition und Statuspassage

In den Auswertungen der offen strukturierten Gespräche mit Mentees zeigten sich einige erwartbare Schwerpunkte: Die Mentees thematisierten Fragen des Gelingens ihres Unterrichts, die anfangs wenig vorhandene und sich steigende Sicherheit in der Unterrichtssteuerung, die Krisenhaftigkeit der ersten Zeit an der Schule, die Interaktion mit Schüler*innen und die Dynamik der Mentor-Mentee-Beziehung. Als eine zentrale Kategorie kristallisierte sich heraus, dass eine Passung in das ›System Schule‹ gefunden werden muss und zugleich eine Art und Weise sich darin als Musiker*in zu sehen. Es fanden sich Aussagen wie, »Wie passt das Lehrerin-Sein zu mir?« »Bin ich das?« »Ich bin falsch.« »Wie möchte ich das sein?« »Wie passt das System Schule zu mir?« »Das System Schule entspricht mir nicht.« »Ich bin keine Musikerin mehr.« »System Schule« war dabei einer der am häufigsten genutzten Begriffe in den Gesprächen. Und dies nicht nur in den Interviews mit den Mentees. So beschrieb bspw. auch eine Mentorin, wie sehr es sie beschäftigt, den angehenden Musiklehrenden dabei zuzusehen, »wie das System Schule zuschnappt«.

Das von Mentees wie Mentor*innen Thematisierte kann als Prozess der Identitätsfindung aufgefasst werden, oder auch als *Transition* von Identität. Mit Transition wird der Prozess eines Übergangs bezeichnet, der in aller Regel einen längeren Zeitraum einnimmt. In der Sozialpsychologie, in der der Begriff ursprünglich verortet ist, werden

»[...] zur Beschreibung von Transitionen sowohl individuelle Handlungspotenziale und Bewältigungsvermögen als auch gesellschaftliche Handlungsanforderungen und Rahmenseetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse gleichzeitig in den Fokus genommen.«¹¹

Transitionen sind besondere Phasen. Während sie durchlaufen werden, erweisen sich zuvor sichere Orientierungen als unsicher, ohne dass neu entwickelte oder in Entwicklung begriffene Orientierungen bereits stabil sind und Sicherheit ge-

¹¹ VON FELDEN/SCHMIDT-LAUFF 2015, S. 14.

ben. Menschen in Transitionen befinden sich in dauernder Bewegung zwischen älteren, früher entstandenen Vorstellungen und Konzepten sowie aktuell neu zu entwickelnden. Hier scheint die Metapher einer längeren Autobahnbrücke mit gewundenen Auffahrten erneut hilfreich. Der Ausgangspunkt liegt zurück, die Sicherheiten wurden im Rahmen des Aufbrechens verlassen, das Ziel ist weder erreicht noch ganz genau vor Augen und die Wege auf die andere Seite sind keineswegs klar; währenddessen ist die Fahrt im Gang, verläuft in ihren Geschwindigkeiten und Ereignissen wechselhaft, ein Anhalten ist angesichts des strömenden, mehrspurigen Verkehrs undenkbar.

Für Phasen der Transition wird in der Soziologie auch der Begriff der Statuspassage genutzt. Mit dem Begriff Status wird dabei vor allem die Position innerhalb eines sozialen Felds thematisiert. Jede Art von Status, den man im Leben einnimmt, ob als Schülerin, als Student, als Lehrerin, als Performerin auf der Bühne, Direktorin, als Praktikant, als Fachinspektorin, ist immer temporär. Immer wird der Status nur für einige Zeit behalten, und – egal wie gut man sich darin eingerichtet haben mag – muss der Status nach einiger Zeit wieder verlassen werden. Man tritt in einen anderen Status ein.

Status meint jedoch nicht nur eine Funktion in einem Tätigkeitsfeld, sondern auch einen Wert, der ihm eingeschrieben ist. So kann es sein, dass Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Ländern in der Öffentlichkeit hohe Anerkennung genießen, in anderen Ländern oder Gegenden niedrige. Wertigkeiten von Funktionen – ihr unterschiedlicher Status – werden durch öffentliche Narrative gelenkt, etwa durch Journalismus, politische Aussagen oder Stimmungsmache in sozialen Medien. Status kennt Gendertendenzen, beispielsweise genießen stark männlich konnotierte Berufsgruppen höheren Status als weiblich konnotierte. Veränderungen in dieser Wertigkeit, also Statusverfall oder -steigerungen, gehen eher langsam vor sich.

Statuspassage bei Glaser und Strauss

1909 veröffentlichte der französische Ethnologe Arnold van Gennep mit seinem Buch *Les rites de passage* erstmals eine Studie zu Übergangsriten. In der Folge kam es zu vielerlei Darstellungen und Studien zu Übergängen mit einer Vielzahl von Begriffen für ihre Verlaufsformen. Die Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss formulierten 1971 schließlich in ihrem Buch *Status Passage* die umfassende Statuspassagentheorie. Sie wurde seither vor allem im Bildungs-

bereich von verschiedenen Autor*innen aufgegriffen¹² und dient im Folgenden als Basis für meine Überlegungen zur Eigenart, Form und den Qualitäten der Transition angehender Musiklehrer*innen.

Die Statuspassage ist häufig geprägt durch eine zweiseitige Beziehung zwischen dem, der die Passage durchläuft, Glaser und Strauss sprechen vom *passagee* und dem *agent of control*: die- oder denjenigen, die oder der diesen Prozess begleitet, anleitet, berät, prüft, beurteilt, also für die Einhaltung der »normalen« Ablaufform einsteht. Im vorliegenden Zusammenhang werden die Positionen von Mentee und Mentor*in entsprechend aufgefasst wie das Abbildung 1 verdeutlicht.

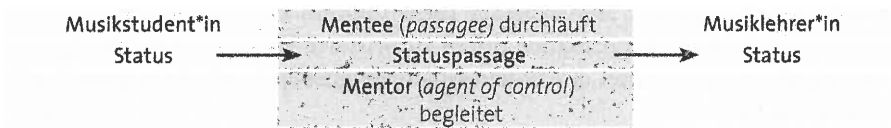


Abb. 1: Statuspassage vom Musikstudium in den Musiklehrerberuf

Im Übrigen ist es für die Beschreibung als Statuspassage unerheblich, ob sie zeitlich mit oder ohne Unterbrechung durchlaufen wird. Z. B. kann ein Praxissemester im Masterstudium und das spätere Referendariat als eine gemeinsame Statuspassage aufgefasst werden, denn es wird ein- und dieselbe Transition, von der Musikstudentin zur Musiklehrerin, vom System der Musikhochschule in das System der Schule und Musikunterricht durchlaufen.

Glaser und Strauss nennen sechs *Dimensionen*, nach denen Statuspassagen typologisch eingeordnet werden können:¹³

- Reversibilität,
- Dauer,
- Gestalt,
- Erwünschtheit,
- Kontextualität und
- Multiplizität.

Sie erarbeiten außerdem eine Reihe von *Kann-Merkmalen*, die im folgenden

¹² Vgl. VON FELDEN/SCHIENER 2010. Heide von Felden zeigt 2010 im Buch *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf: Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung (Lernweltforschung)* (ebd.) wie verschiedene Autor*innen, u. a. Bildungswissenschaftler*innen die Statuspassagentheorie in den letzten 40 Jahren genutzt haben.

¹³ GLASER/STRAUSS 1971, S. 22ff., vgl. VON FELDEN 2010, S. 29f.

Überblick bereits die Vielfältigkeit, aber auch die Problembehaftetheit von Statuspassagen erahnen lassen. Glaser und Strauss zeigen, dass¹⁴

- eine Statuspassage unvermeidbar sein kann oder nicht,
- eine Statuspassage wiederholbar sein kann,
- eine Statuspassage alleine, gemeinsam mit anderen oder in einer Kohorte vollzogen werden kann,
- es in größerer Kohorte einzelnen nicht bewusst sein kann, dass sie sich in einer Statuspassage befinden,
- es vorkommt, dass Menschen wissen können, dass sie in Statuspassage sind, aber nicht darüber kommunizieren können,
- die Bewältigung einer Statuspassage freiwillig sein kann oder nicht,
- eine Statuspassage Legitimation durch autorisierte Person benötigen kann,
- die Klarheit der Zeichen des Vollzugs je nach gesellschaftlichem Bereich variieren kann oder
- die Zeichen des Vollzugs sichtbar sein können oder aufgrund von Kontrollmechanismen unsichtbar gemacht werden können.
- Wichtig für die *Bewältigung* der Statuspassage sind gemäß Glaser und Strauss darüber hinaus
- der Grad der Kontrolle, den die Person über das Geschehen hat
- welche Bedeutung der/ die *passagee* dem neuen Status zuschreibt und
- wie sehr er sie ihn sich wünscht.

Mehrspurigkeit der Statuspassage in den Musiklehrberuf und ihre Dynamiken

Die Auswertungen der Wiener Studie ergeben, dass die Musik-Mentees eine mehrspurige Statuspassage durchlaufen, eine nach Glaser und Strauss getroffene Dimensionierung, die dies als *Multiple Status Passage* (dt. multiple Statuspassage) bezeichnen.¹⁵ Der Prozess des Übergangs wird von diesen Mentees als komplex, unübersehbar, emotional wie kräftemäßig äußerst wechselhaft und streckenweise unkontrollierbar wahrgenommen. Das Geschehen erscheint in der Analyse mehrspurig. Die Spuren unterscheiden sich dahingehend, ob der neue Status als günstig, vielversprechend, erfüllend, höherwertig oder aber als ungünstig, entmutigend, kräftezehrend oder minderwertig empfunden wird.

¹⁴ S. im Folgenden GLASER/STRAUSS 1971, S. 4ff., Übersetzung von der Verfasserin.

¹⁵ GLASER/STRAUSS 1971, S. 142ff.

Zum Beispiel artikulieren alle Befragten, dass sie den Lehrer*innen-Beruf in der öffentlichen Diskussion Österreichs als deutlich niedriger bewertet empfinden als den Status, den sie zuvor als Student*innen einer Musikuniversität genossen.

Das Bild der Autobahnbrücke passt erneut, wir können uns eine sechsspürige Autobahnbrücke vorstellen, deren einzelne Spuren zum Teil nach oben, zum Teil nach unten führen. Die Fahrt ist unübersichtlich, Umkehren und Anhalten ist unmöglich, die Fahrt ist irreversibel. Folgende sechs Spuren der multiplen Statuspassage lassen sich aus den Daten kategorisieren. Es handelt sich um vier Kontexte (a. bis d.) und zwei Rollenverständnisse (e. und f.). Die Mentees beschreiben Veränderungen in der Wertigkeit des Status

- in der öffentlichen Meinung,
- gegenüber Vorgesetzten,
- innerhalb der jeweiligen *community of practice*,
- unter Peers,
- als Musiker*in und
- als Musikpädagog*in.

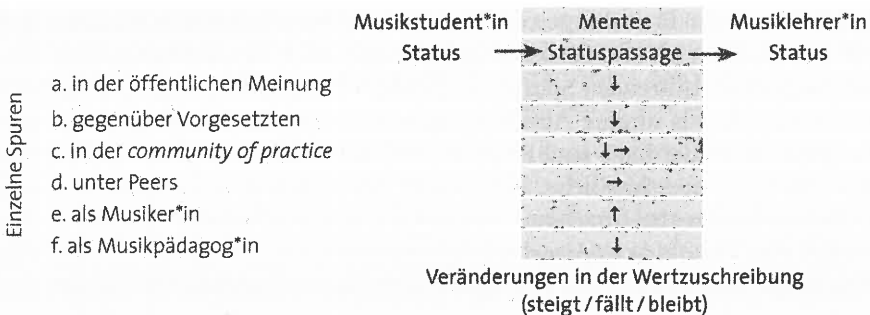


Abb. 2: Die mehrspurige Statuspassage und Beispiele für veränderliche Wertigkeit in den Spuren

Bringt man die vorgefundene Situation noch einmal mit Glasers und Strauss' Aussagen zu Dimensionen, Kann-Aussagen und Bewältigungsbedingungen zusammen, so ergeben sich folgende Schlüsse:

Glaser und Strauss postulieren, dass es für die Bewältigung wichtig sei, dass die Statuspassagen kontrolliert und aktiv mit gestaltet werden können.¹⁶ Es zeigt sich in den Aussagen, dass die einzelnen Statusspuren den Musikmentees nur zum kleinen Teil bewusst sind und so eine aktive, bewusste Gestaltung kaum

¹⁶ Ebd., S. 57ff.

möglich ist. Im Mentoring, also der Zusammenarbeit von *passagee* und *agent of control* könnte die aufgefundene Mehrspurigkeit offengelegt und thematisiert werden, um auf diesem Wege mehr Bewusstheit und damit Mit-Gestaltungsmacht über das Geschehen zu erlangen.

Glaser und Strauss weisen darauf hin, dass der Grad der Erwünschtheit einer Statuspassage großen Einfluss auf seine Bewältigung hat.¹⁷ Bei Erwünschtheit komme es zu rascher und guter Kooperation von *passagee* und *agent of control*. In den Gesprächen ist häufig Unerwünschtheit oder schwankende Erwünschtheit zu finden. So drücken die Mentees an vielen Stellen aus, dass sie nicht sicher sind, ob sie wirklich im Beruf bleiben, also die Statuspassage zur Gänze vollziehen wollen. Auch an dieser Stelle kann Mentoring ansetzen.

Die kleinen Pfeile in Abb. 2 zeigen wie sich der Statuswert in vielen Fällen verändert. Bemerkenswert ist hierbei, dass sich der von den Mentees zugeschriebene Statuswert auf fast allen Spuren verringert (die Pfeile gehen nach unten). Das Erringen, Annehmen und Gestalten, jedenfalls das Integrieren des neuen, verminderten Status verbraucht innere Akzeptanz, Energie und Zeit.

Interessant ist darüber hinaus eine auffällige Interferenz der Spuren: Manchmal können in den Erzählungen der Mentees positive Dynamiken auf einer Spur (z. B. plötzlich bin ich als Musikerin gefragt, vgl. Ad. e) das Aushalten einer oder zwei nach unten führenden Spuren ausgleichen. Einige Mentees jedoch sind von den Spuren, die als ungute Abwärtsbewegung erlebt werden, so stark belastet, dass sie nicht in der Lage sind zu erkennen, dass zugleich andere Spuren nach oben gehen. Unterschiedliche, als Spuren beobachtbare Entwicklungen oder Übergänge stehen also interferent zueinander, d. h. überlagernd, störend, sodass letztlich eine einseitige Wahrnehmung entsteht.

Die folgenden Beispiele aus a), c) und e) seien zur Veranschaulichung genannt:

Ad. a) »Lehrer, dieses faule Pack«

Ausnahmslos alle Befragten empfinden das in den allerletzten Jahren in Österreich beobachtbare »Lehrerbashing« in den Medien als extrem belastend. Schon 2009 zeigte Noraldine Bailer, dass österreichische Musiklehrer*innen den Faktor »negatives Image des Lehrberufs« als belastend empfanden, sie ordnete dies noch der Gruppe »mittelmäßige Belastung« zu.¹⁸ Die in den letzten Jahren deutlichen Abwertungen gegenüber Lehrer*innen in sozialen Medien und von Seiten der

¹⁷ Ebd., S. 89ff.

¹⁸ BAILER 2009, S. 229.

Tagespolitik bewirken einen immensen, geradezu existenziellen Druck, dem die Befragten entweder ohnmächtig begegnen oder durch Verdrängungsversuche beizukommen suchen:

»Und ich hatte so eine Phase, in der ich total abgeschaltet hab und habe mich nicht mehr drum gekümmert, obwohl ich mir vorgenommen habe, einen [...] langen Beschwerdebrief zu schreiben, an eine Zeitung, [...] das] hat sich dort dann noch mal so zugespitzt.«¹⁹

»[...] also Geld ... es ist mir völlig wurscht in Wahrheit ... aber allein dieses Gefühl, man kann jetzt Lehrer, dieses faule Pack ... man kann denen jetzt einfach sagen, ihr müsst mehr arbeiten für weniger Geld. Und alle johlen und sagen, super, genau ... das ist ein Druck, dem ich kaum standhalt!.«²⁰

Die folgende Junglehrerin ist fast ausnahmslos mit ihrem Berufsanfang zufrieden und kam im Unterrichtspraktikum sehr gut zurande. Sie ist überzeugt von ihrer Umsetzungskraft und Wirksamkeit in der Schulklasse, sie erhält viele positive Rückmeldungen von Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern. Trotzdem befand auch sie sich wegen der starken Abwertung, die bis zu ihren eigenen Eltern reicht, im Zweifel, ob sie den Beruf beibehalten soll.

»Es wäre eigentlich das halt einfach die persönliche Krise dann, ob der Lehrberuf wirklich richtig ist, [...] ich finde einfach, diese kritische Gesellschaft macht einem schon sehr zu schaffen. [...] Aber also nicht einmal meine Eltern, die das super finden, dass ich Lehrerin bin, [...] verteidigen das wahrhaftig. Die verteidigen das nur, weil sie es schön finden, dass Ihre Tochter so lange Sommerferien hat. Aber nicht, weil sie (lacht) verteidigen, dass ich gute Sachen mache.«²¹

Empfanden sie sich als Studierende einer Musikuniversität, denen durch Eigenungsprüfungen eine Art Auserwähltheit als Kunststudierende attestiert worden war, als gesellschaftlich anerkannt, so erleben Mentees auf der Statusspur der öffentlichen Meinung nunmehr eine schmerzhaft, schwer zu verarbeitende oder sogar existenzielle Abwertung, die sie an ihrer Berufswahl zweifeln lässt.

Ad. c) Von »Als Unterrichtspraktikant war man das Letzte« bis zu »Schön, dass wir wieder junge Musiker haben«

Die folgenden Überlegungen ranken sich um Übergänge auf der Statusspur *communities of practice (CoP)*, also darum wie die Befragten ihren Status innerhalb ihrer jeweiligen sozialen Gruppe verorten, zunächst und zuvor waren

¹⁹ Interview M5w.

²⁰ Interview M1w.

²¹ Interview M5w.

sie Studierende an der Musikuniversität und nun sind sie auch Mitglieder eines Kollegiums von Lehrer*innen (mit der Aussicht eines dauerhaften Wechsels dorthin). Auch wenn – folgen wir Lave und Wenger – die Entwicklung der Platzierung innerhalb einer *CoP* ein länger andauernder Prozess ist,²² lassen sich diesem Fluchtpunkt doch einige Aspekte der Statuspassage Schulpraktikum zuordnen. Sehr intensiv wird von den Mentees erlebt, dass sie häufig in der *CoP* in der Schule in ihrem Hier-Sein kaum ausdrücklich wahrgenommen werden, z. B. weil angenommen wird, dass sie ohnehin bald wieder gehen werden:

»Es ist nicht notwendig, sich mit dieser Person, die da daher kommt und eh nur so kurz bleibt, wobei es wäre ja sogar möglich gewesen, dass ich bleiben kann, also [...] dass man sich mit mir auseinandersetzt, war gar nicht so interessant.«²³

In zahlreichen Fällen empfinden sich die Mentees als ganz unten innerhalb einer unsichtbaren Hierarchie innerhalb der *CoP*: »Als Unterrichtspraktikant war man das Letzte.«²⁴

Erst langsam werden Aspekte der sozialen Beziehungen bewusst und die Mentees versuchen zu verstehen, wie die *CoP*, wie »das Lehrerzimmer« funktioniert.

»Beziehung, Beziehung. Das steht über allen Dingen und das war mir so gar nicht bewusst. Und es war mir nicht bewusst, wie problematisch so ein Kollegium ist. Und wie das wirklich wie im Hühnerstall ist, dass da jeder aufeinander sitzt und dass die Hühner aggressiv werden und sich gegenseitig picken, wenn sie sich zu nahe kommen. Und das spür ich.«²⁵

In anderen Fällen werden Musikmentees sehr positiv aufgenommen und sind rasch in der ihnen zugeschriebenen Expertise als Musiker*innen gefragt. In diesen Fällen ist es gerade das Sich-Einbringen als Musizierende, die in der *CoP* als Türöffner wirkt. Relativ rasch gelingt es jenen Berufseinsteiger*innen, die zupackend ins Musizieren gehen, auf dieser Statusspur einen guten Platz einzunehmen.

»Mir wurde schnell vermittelt: Schön, dass wir junge Musiker haben. Die haben mich überall sofort versucht einzusetzen, bei Schulmessen und so, das war schon cool. Die haben schon richtig gewartet drauf, dass ich komme.«²⁶

²² LAVE 1991; WENGER 1998.

²³ Interview M1w.

²⁴ Interview M7w.

²⁵ Interview M1w.

²⁶ Interview M3m.

Ad e) als Musiker*in

Immer dann, wenn die Mentees sich stark in ihrer Rolle als Musiker*innen zeigten, dann fühlten sie sich auf einem guten Platz in der Praktikumsschule. So platziert kann »Musiker*in« als Statusspur genutzt werden, die Anerkennung erbringt und demnach – bei einer deutlichen Mehrheit der Befragten als einzige aller sechs Spuren (!) – eine Statusverbesserung bedeutet. Während die Mentees in ihrer Musiker*innenrolle an der Musikuniversität häufig einen schwächeren Status als Instrumentalpädagog*innen oder Konzertsfachstudierende einnahmen, sind sie nun an der Schule »die Musiker«. Sie erfahren über diese Zuschreibung ausdrücklich Wertschätzung. Allerdings gibt es auch hier eine wichtige Einschränkung: Einige Mentees können ihre universitären Musizierleistungen wenig stark und klar in der Schulklasse oder im Kontext der Schule umsetzen. In diesem Fall sind sie von der Zuschreibung und Rollenerwartung »Musiker*in« umgekehrt überfordert.

Ausblick

An dieser Stelle, an der Frage wie musikalisch-gestalterische Fähig- und Fertigkeiten von der Hochschule in die schulische Musiziersituation transferiert werden und was Mentoring hierbei leisten kann, lohnt es in nächster Zeit genauer hinzusehen. Denn das in allen Gesprächen genannte zentrale Problem, das sich in der Kategorie der Passung/Nicht-Passung als Musiker*in in das System Schule fassen ließ, ist bei weitem nicht gelöst. Die Schwierigkeiten der Mentees erscheinen wie Symptome einer Inkompatibilität der Welten Musikhochschule und Schule. In der bisweilen als Krise erlebten Situation sehen sie sich in komplexe Fragezusammenhänge gestellt, die sich an die Ausbildungsinstitution, an das Berufsfeld und an sie selbst richten.

An der Hochschule für Musik und Theater Rostock wird aktuell innerhalb des Forschungsprojekts TRANSFER untersucht, wie sich Sichtweisen der Mentees auf ihr Musizieren während ihres einjährigen Schulpraktikums (»Praxisjahr Schule« im 3. Studienjahr) verändern und wie Musikmentor*innen den Transfer des musikalisch-künstlerischen Arbeitens von der Hochschule in die Schule unterstützen können.

Literatur

- ARNOLD, KARL-HEINZ/HASCHER, TINA/MESSNER, RUDOLF/NIGGLI, ALOIS/PATRY, JEAN-LUC/RAHM, SYBILLE (2011): *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn
- BAILER, NORALDINE (Hg.) (2009): *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC
- FELDEN, HEIDE VON/SCHIENER, JÜRGEN (2010): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf: Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung (Lernweltforschung)*. Wiesbaden
- FELDEN, HEIDE VON/SCHMIDT-LAUFF, SABINE (2015). *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität*. In: SCHMIDT-LAUFF, SABINE / VON FELDEN, HEIDE / PÄTZOLD, HENNING (Hg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen/Berlin/Toronto. S. 11–16.
- GENNER, ARNOLD VAN (2005): *Übergangsriten*. d.: Frankfurt am Main (Original: 1909 *Les Rites de Passage*)
- GLASER, BARNEY G./STRAUSS, ANSELM LEONHARD (1971): *Status Passage*. Chicago
- HASCHER, TINA (2011): *Vom »Mythos Praktikum« und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3 / 2011. S. 8–15
- HOBSON, ANDREW J./ASHBY, PATRICIA (2012): *Reality aftershock and how to avert it: second-year teachers' experiences of support for their professional development*. *Cambridge Journal of Education*, 42:2, S. 177–196, DOI: 10.1080/0305764X.2012.676628
- LAVE, JEAN (1991): *Situating learning in communities of practice*. In: RESNICK, LAUREN B./LEVINE, JOHN M./TEASLEY, STEPHANIE D. (eds.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 2, p. 63–82
- LION, BRIGITTE/MALMBERG, ISOLDE (2014[a]): *Lehren und lernen als Mentor/in*. In: ILS-Mail 1 / 2014. https://www.uibk.ac.at/ils/ilsmail/pdf_ils_mail/lehrerbildner_in_eine_profession_aktuell.pdf [zuletzt überprüft am 15.08.2018]
- DIES. (2014[b]): *Die Schnittstellenpersonen. Mentorinnen und Mentoren im Lehramtsstudium der mdw: Rollen, Aufgaben und Selbstverständnis*. In: SCHRITTESSER ET AL. (Hg.): *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien, S. 205–218
- MALMBERG, ISOLDE (2017): *Transitions between Art and Pedagogy. Mentoring Music Teacher Novices in Austria*. In: *Global Education Review* Vol.4, No 4 (2017). *Perspectives on Mentoring Novice Teachers*. New York: Mercy College. S. 39–53. <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/294> [zuletzt überprüft am 17.07.2018]

- NIERMANN, FRANZ (O. D.): *Mentoring in den Praktika des Lehramtsstudiums. Die Entwicklung eines Systems der Begleitung und Betreuung am Institut für Musikpädagogik* Wien. <http://www.musiceducation.at/fileadmin/pdf/pdf2013/MentoringIMP.pdf> [zuletzt überprüft am 15.08.2018]
- ORGASS, STEFAN (2012): *Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase*. In: Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S4
- SCHRITTESSER, ILSE/MALMBERG, ISOLDE/MATEUS-BERR, RUTH/STEGGER, MARTIN (2014): *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien
- SCHUBARTH, WILFRIED/SPECK, KARSTEN/SEIDEL, ANDREAS (Hg.) (2011): *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam
- WENGER, ETIENNE (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge.
- ZIEGLER, ALBERT (2009): *Mentoring: Theoretischer Hintergrund*. In: STOEGER, HEIDRUN/ZIEGLER, ALBERT/SCHIMKE, DIANA (Hg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, S. 7–30