

Isolde Malmberg, Emanuel Nestler  
und Maximilian Piotraschke

# MentorInnenqualifizierung in fachdidaktischer Perspektive gestalten

Kooperative Entwicklung und Umsetzung  
eines Curriculums



**Isolde Malmberg**, Prof. Dr.,  
Professorin für Musikdidaktik  
an der Hochschule für Musik  
und Theater Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Mentoring,  
Entwicklungsorientierte For-  
schung/DBR, Transkulturalität



**Maximilian Piotraschke**,  
wiss. Mitarbeiter in der Fach-  
didaktik Musik an der Hoch-  
schule für Musik und Theater  
Rostock. Arbeitsschwerpunkte:  
Mentoring, Praxisphasen in  
der ersten Phase der LehrerIn-  
nenbildung



**Emanuel Nestler**, wiss.  
Mitarbeiter in der Fachdidak-  
tik Biologie der Universität  
Rostock, Projekt „LEHREN in  
M-V“. Arbeitsschwerpunkte:  
Mentoring, LehrerInnenprofes-  
sionalisierung, Digitale Trans-  
formation

An vielen Orten entstehen in den letzten Jahren Qualifizierungsprogramme für Lehrpersonen im Schulfeld, die als MentorInnen im Rahmen von Praktika in der Ausbildung (erste Phase) angehender Lehrpersonen mitwirken. Häufig werden die Programme fachunspezifisch entwickelt (z. B. durch die Bildungswissenschaften oder in Zentren für Qualitätsentwicklung). In Mecklenburg-Vorpommern läuft seit kurzem ein Qualifizierungsprogramm mit einer stärker fachlich geprägten Textur. Dieser Artikel

zeigt konzeptionelle Aspekte auf und fragt nach Spezifika einer Qualifizierung, die aus einem „Denken vom Fach her“ rühren – wenn Artikulationsweisen der Schulfächer zum Thema werden und FachdidaktikerInnen mit Lehrpersonen aus den Schulfeld Kooperationen im Sinne gemeinsamer Fachentwicklung anstreben.

## Voraussetzungen und Bedingungs-feld

Seit März 2016 kooperieren die vier lehrerInnenbildenden Hochschulen im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern im Verbundprojekt „LEHrer\*innenbildung reformierEN in M-V(LEHREN in M-V)“ im Rahmen der durch das BMBF geförderten Qualitätsoffensive LehrerInnenbildung. Eines der Teilprojekte startete mit dem Ziel, ein landesweites Curriculum zur Qualifizierung von MentorInnen für die erste Phase der LehrerInnenbildung zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren.<sup>1</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt gab es keinerlei Aus- und Weiterbildung für MentorInnen der ersten Phase. Zudem ist die Qualifizierung zur Betreuung von ReferendarInnen in der zweiten Ausbildungsphase nicht obligatorisch. Ganz grundsätzlich ist eine Kultur der Professionalisierung im Lehrberuf eher wenig etabliert und erhält zeitlich wie strukturell wenig Raum: LehrerInnen unterrichten 27 Wochenstunden und es gibt eine geringe Weiterbildungsverpflichtung. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur unterstützt die MentorInnenqualifizierung, indem es teilnehmenden LehrerInnen eine Abminderungsstunde im Lehrdeputat gewährt.

## Ein theoriebasiertes Verständnis von Mentoring

Mit Blick auf dieses Bedingungs-feld griff das Team, bestehend aus VertreterInnen dreier lehrerInnenbildender Hochschulen mit den FachdidaktikerInnen der Fächer Biologie, Physik, Mathematik, Musik sowie Vertre-

terInnen der Schulpädagogik, zentrale Aspekte aus Mentoringmodellen auf: Aus dem „Fachspezifischen Unterrichtscoaching“ nach Kreis und Staub (2011) sowie Staub und Kreis (2013) wurden, neben der Orientierung an aktuellen Fachthemen, die der starken Anbindung der FachdidaktikerInnen an die Fachwissenschaften entspricht, insbesondere die empirisch abgesicherten Ergebnisse zur ko-konstruktiven Gesprächsführung adaptiert. Im „Reflexiven Praktikum“ (von Felten, 2005) steuert der/die Mentee die Reflexion, MentorInnen moderieren. Das Entwicklungsteam verständigte sich auf eine möglichst partnerschaftliche Rolle der zukünftigen MentorInnen gegenüber den Mentees. Alois Niggli „Standard-basiertes 3-Ebenen-Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (2005) definiert drei Gesprächsebenen des Mentoring: 1) Skills optimieren, 2) professionelles Hintergrundwissen differenzieren und 3) Wissen über sich selbst klären. Diese Ebenen dienen der Orientierung im Hinblick auf Gesprächsbereiche im Mentoring und ihre Strukturierung. Aus Malmberg und Lion (2014) wurde die Zielsetzung einer strukturellen Verankerung von Gruppen von FachmentorInnen als lebendige Schnittstelle zwischen Hochschule (Fachdidaktik) und Schule übernommen. Dies beinhaltet auch, dass MentorInnen und FachdidaktikerInnen einander möglichst auf Augenhöhe begegnen und dass MentorInnen schon zu Beginn der Qualifizierung weniger als „zu Beschulende“ denn als ExpertInnen des Vermittelns und des schulischen Organisationswissens gesehen werden.

Ausgehend vom Bedingungs-feld und diesen Ansätzen entstand im Entwicklungsteam ein geteiltes Verständnis von Mentoring, das sowohl die inhaltlichen Qualifizierungsziele begründet als auch strukturelle Entscheidungen lenkt. Inhaltlich sollen die MentorInnen

- implizites Professionswissen in Reflexionsgesprächen explizit machen lernen,
- eine stärkenorientierte Beobachtungs- und Rückmeldehaltung erwerben,

- eine ko-konstruktive Gesprächskultur verinnerlichen und anwenden,
- ein professionelles Selbst als MentorIn mit gestärkter und aktueller fachlicher und fachdidaktischer Expertise entwickeln und
- die Fähigkeiten in den Domänen der Fächer und ihrer Kulturen umsetzen lernen.

Auf der strukturellen Ebene gelten folgende Leitgedanken:

- Die MentorInnen werden als brückenbildend zwischen Schule und Hochschule gesehen; Schnittstellen zwischen den Institutionen werden entwickelt,
- mittel- und langfristig werden professionelle Lerngruppen in den Fächern etabliert und
- die Qualifizierung wird in Balance von teilhabezentrierten Vermittlungsformen (schon vorhandene Expertisen werden bewusst gemacht, genutzt und ausgetauscht) sowie zusätzlicher Instruktion gestaltet.

## Allgemeiner Teil und fachbezogener Teil – Verzahnungen

Eine grundsätzlich zweigliedrige, miteinander verzahnte Curriculumsstruktur entstand: Der allgemeine Teil enthält fachübergreifende Inhalte und Fertigkeiten, der fachbezogene Teil fachbezogenes/künstlerisches sowie fachdidaktisches Wissen und Können in einem der unterrichteten Schulfächer. Der Arbeitsumfang für den allgemeinen und den fachbezogenen Teil beträgt gleich viel, nämlich jeweils 45 Stunden über ein Schuljahr verteilt.

Der allgemeine Teil beinhaltet die Themenbereiche Strukturwissen, Selbstkompetenz und Betreuungskompetenz. Auf die Betreuungskompetenz und hier wiederum auf Fertigkeiten in der Gesprächsführung wird ein besonderer Schwerpunkt gelegt. Vorbereitendes, begleitendes und nachbereitendes Mentoring bei studentischen Unterrichtsversuchen steht im Mittelpunkt. Das Handeln der MentorInnen in Betreuungssituationen wird in der Qualifizierung vorbereitet, angebahnt, reflektiert und auf der Basis der

eigenen, parallel dazu laufenden Betreuungstätigkeit weiterentwickelt. Aufbauend darauf gestalten die beteiligten FachdidaktikerInnen der Biologie, der Physik, der Mathematik, der Musik und der Schulpädagogik für das Fach Deutsch eigenständig ihren fachbezogenen Qualifizierungsteil. Fachliche und fachdidaktische Kompetenzen sollen erweitert werden; dazu werden aktuelle Erkenntnisse, Konzepte und Materialien des Faches bearbeitet. Zudem wird die im allgemeinen Teil thematisierte Betreuungskompetenz mit Bezug zum eigenen Fach vertieft. Die folgenden Beispiele aus dem Fach Musik zeigen, wie auf der inhaltlichen Ebene Verzahnungen zwischen den allgemeinen und den fachbezogenen Teilen entstehen und wie auf der strukturellen Ebene Zusammenarbeit zwischen dem Fach bzw. der Fachdidaktik einer Musikhochschule und dem Fach Musik in der Schule angeregt werden.

### 1. Betreuungskompetenz im Fach Musik entwickeln

Wie wird konkret gearbeitet? Ein Beispiel inhaltlicher Verzahnung von allgemeiner Qualifizierung und fachbezogenem Mentoring ist folgender Arbeitskreislauf: Im allgemeinen Teil, den die LehrerInnen aller Schulfächer gemeinsam absolvieren, werden Gesprächstechniken zur Unterrichtsvor- und -nachbesprechung vorgestellt. Nach einer theoriebasierten Einführung (entlang Niggli, 2004; von Felten, 2005; Carroll, 2005; Kreis, 2012) üben die MentorInnen mithilfe von Anwendungsleitfäden das ko-konstruktive Unterrichtsgespräch. Rollenspiele sind dabei hilfreich: Es arbeiten Dreier Teams in den Rollen MentorIn, Mentee und BeobachterIn zusammen. So können Wirkungen aus verschiedenen Perspektiven erlebt, Schwierigkeiten gemeinsam reflektiert und auftretende Fragen geklärt werden. In diesem Schritt werden das Bewusstsein und die Fertigkeiten in den folgenden Bereichen gestärkt: Inhaltsebenen in Vor- und Nachbesprechungen, Gesprächsaufbau und -phasen, Formulierungsweisen bei verschiedenen Interventionen und Wirkungen auf die

Tab. 1: Allgemeiner Teil (weiß), verzahnt mit fachspezifischem Teil (grau)

1	Theoriebasierte Instruktion: Gesprächsführung in Unterrichtsbesprechungen
2	Üben von Gesprächsformen im allgemeinen Modul „Betreuungskompetenz“
3	Anwenden der Gesprächsformen beim Mentoring in Musik, Audioaufzeichnung
4	Auswahl und Transkription von Gesprächsstellen
5	Vorstellen und Diskussion der Textstellen in der MusikmentorInnengruppe, Klären der Spezifika im Fachmentoring und eigener Entwicklungswege
6	Nutzen von Erkenntnissen in der Fachdidaktik Musik

GesprächsteilnehmerInnen. Die Gesprächsszenarien sind fachunabhängig (vorgegeben ist z. B. eine Schulsituation, in der es um eine organisatorische Frage geht).

Im Anschluss daran wenden die MentorInnen in Betreuungssituationen mit Studierenden im Fach Musik die thematisierten Strategien an und zeichnen ihre Besprechungen auf. Nach den Gesprächen hören sie die Audioaufzeichnungen an und wählen Stellen aus, die sie als relevant für ihre eigene Entwicklung als MusikmentorIn erachten und/oder an denen sich spezifische Anforderungen von Unterrichtsbesprechungen im Fach Musik zeigen. Sie transkribieren 2- bis 3-minütige Ausschnitte und bringen diese zum Treffen der MusikmentorInnen mit.

Diese Textstellen dienen nun in der Lerngruppe der Reflexion von Gesprächsstrategien im Fach Musik. Der/die MentorIn, der/die den Text mitgebracht hat, hat das erste Wort und erklärt, warum diese Textstelle interessant erscheint, z. B. was für das Fach Musik als spezifisch erachtet wird oder inwiefern sich darin eigene Entwicklungen sowie Stärken und Schwierigkeiten in der Gesprächsführung zeigen. Die anderen MentorInnen steigen in die Diskussion ein, geben Rückmeldung und setzen den Text in Bezug zu eigenen Erfahrungen oder eigenen Textstellen. Ziel ist es, innerhalb einer professionellen Lerngruppe sowohl Spezifika des Mentorings im Fach Musik explizit zu machen als auch sich über eigene Entwicklungsfortschritte als Betreuende bewusster zu werden. FachdidaktikerInnen moderieren das Gespräch.

Hier zeigt sich, dass fachspezifische Inhalte und Strukturen aus dem Musikunterricht, wie die Diskussion zur Bewertung von Gesangsleistungen, das Planen künstlerischer Gruppenarbeiten oder der Umgang mit musikalischen Geschmacksurteilen, eine musikbezogene Folie bilden, die die Ausrichtung der Formulierungen in der Gesprächsführung in fachspezifischer Weise prägen. Die Erkenntnisse aus der MentorInnengruppe wirken ihrerseits in die Reflexion und Ausrichtung fachdidaktischer Veranstaltungen der Hochschule zurück. Tabelle 1 zeigt das Vorgehen.

## 2. MusikmentorInnen als Schnittstelle zwischen Musik/Musikdidaktik und Schulfach

Die fachbezogene Qualifizierung in Musik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock bietet die Bereiche ‚Musik gestalten‘ (künstlerisches Feld), ‚Musik erschließen‘ (musikwissenschaftliches Feld) und ‚Musik vermitteln‘ (musikdidaktisches Feld) an. Die MusikmentorInnen wählen für jeden dieser Bereiche ein individuelles Entwicklungsvorhaben, um sich im Qualifizierungsjahr weiterzubilden. Auf dieser Basis entwickelt das Team der Fachdidaktik ein individuell zugeschnittenes Programm für die MentorInnen, das Ressourcen der Hochschule nutzt.

Dabei entstanden im letzten Studienjahr produktive Schnittstellen zwischen Schule und Hochschule: So besuchte eine Gesangsdozentin eine Musikstunde an der Schule (wenn eine Studentin gesanglich mit der Klasse arbeitete, was sowohl von der Ge-

sangsdozentin als auch der Mentorin vorbereitet wurde) und der Unterricht wurde gemeinsam reflektiert, MentorInnen nahmen an musikwissenschaftlichen oder musikpraktischen Seminaren teil, es entstanden Austauschrunden zu musikpädagogischen Literaturankäufen der Hochschulbibliothek oder MentorInnen erhielten aktive Rollen in hochschulischen Workshops oder Kongressen.

### Anmerkung

<sup>i</sup> Zur MentorInnenqualifizierung in M-V: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnen-qualifizierung/> [15.9.2018]

### Literatur

- Carroll, D. (2005). Learning Through Interactive Talk: A School-Based Mentor Teacher Study Group as a Context for Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 457–473.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Berlin, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.

- Malmberg, I. & Lion, B. (2014). Begleitung an der Schnittstelle. Die MentorInnen im Lehramtsstudium der mdw: Aufgaben, Rollen und Selbstverständnis. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 205–218). Wien: new academic press.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Staub, F.C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 8–13.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.

### Kontaktadressen

Isolde.malmberg@hmt-rostock.de  
emanuel.nestler@uni-rostock.de  
maximilian.piotraschke@hmt-rostock.de