
Brigitte Lion und Isolde Malmberg

Die Schnittstellenpersonen Mentorinnen und Mentoren im Lehramtsstudium der mdw: Rollen, Aufgaben und Selbstverständnis

Der folgende Beitrag schildert die aktuelle Praxis der Mentorinnen und Mentoren, die am Institut für Musikpädagogik (IMP) der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) mit der Durchführung der Schulpraktika¹ in den Lehramtsstudien Musikerziehung und Instrumentalmusikerziehung² betraut sind.³

Die Mentorinnen und Mentoren sind hauptberuflich an Schulen im Raum Wien und Niederösterreich tätig. Ihre überwiegende Alltagswahrnehmung ist geprägt von den jeweiligen schulischen Strukturen und dem dort etablierten Habitus⁴ (Bourdieu & Wacquant 1992, S. 147-155; Müller-Roselius 2007, S. 15-31). Was bedeutet das für eine gelingende Kooperation an der Schnittstelle zwischen Schule und Universität? Wie können die Systemgrenzen und die unterschiedlichen Kulturen von Schule und Universität überbrückt werden? Wie kann man Musiklehrende auch als Hochschullehrende ansprechen und wie gelingt es diesen, eine doppelte Identität anzunehmen? Wie wächst jemand in die Rolle eines Mentors oder einer Mentorin hinein, in der man zwei Herren dient und zwischen den beiden Welten kommunizieren können muss, um beiden gerecht zu werden? Solchen Rollen- und Identitätsfragen gehen wir im ersten Teil unseres Textes nach, um zu Gelingenskriterien in der Arbeit des IMP zu gelangen. Im zweiten Teil des Textes skizzieren wir den aktuellen Diskussionstand zur für uns brisan-

1 Die hier beschriebenen Personen begleiten Praktika in allen Studienphasen: die sogenannten „Unterrichtslehre“-Lehrveranstaltungen in Musikerziehung während des 1. und 2. Studienabschnitts, das pädagogische Praktikum und Fachpraktikum, und sie arbeiten als Betreuungslehrende im Unterrichtspraktikum.

2 Das Lehramtsstudium Instrumentalmusikerziehung bildet Lehrerinnen und Lehrer für den Kleingruppenunterricht an Instrumenten an allgemeinbildenden Schulen aus, das zugehörige Schulfach „Instrumentalunterricht (IU)“ wird vor allem an Schulen mit Musikschwerpunkt angeboten.

3 Einige Teile des Textes wurden stark verknappt veröffentlicht in Lion, B. & Malmberg, I. (2014).

4 Der Begriff Habitus von Bourdieu führte im zwanzigsten Jahrhundert zu einem Wandel im sozialwissenschaftlichen Denken (vgl. Kraus & Gebauer 2002, S. 5). Katharina Müller-Roselius wendet ihn auf die schulischen Fachkulturen an (Müller-Roselius 2007, S. 16-29).

ten Frage, wie unser etabliertes Mentoringssystem sinnvoll in das Bachelor-/Mastersystem im Zuge der in Österreich eingeleiteten Reform der Lehrerbildungscurricula überführt werden könnte.

Die schulische und die universitäre Fachkultur im Fach Musik

Jedes einzelne Schulfach unterliegt der typisch schulischen Fachkultur: „Über den Weg fachlich geprägter Habitusformen von Lehrkräften transportieren sie handlungsleitende Vorstellungen über die Charakteristik des eigenen Faches, seine konstituierenden Elemente, seine Abgrenzungen zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern [...] sowie damit zusammenhängende subjektive Konzepte über die Lehr-, und Lernbarkeit des Faches und über angemessene unterrichtliche Arrangements.“ (Hericks & Körber 2007, S. 30)

Das Fach Musik wird in Schulen häufig als ‚Nebenfach‘ gesehen oder als ein Fach, das Ausgleich zur ‚schulischen Leistung‘ bieten soll. Musiklehrende sehen sich mit unterschiedlichen Gefühlen und Zuschreibungen seitens ihrer Kolleginnen und Kollegen konfrontiert: mit Neid, denn sie erhalten bei den Konzerten öffentliche Anerkennung und Aufmerksamkeit, oder mit Appellen wie „Sing doch ein wenig mit meiner Klasse, es sind derzeit so viele Schularbeiten!“ oder mit fehlender Rücksichtnahme: „Ihr könnt nicht schon wieder proben, ich brauche die Schüler in der Mathematikstunde!“ Häufig wird Musik als ‚Nebenfach‘ gesehen, das hauptsächlich ‚Ausgleich‘ zu bieten habe (Bailer 2009, 128ff. und 245)

Ganz anders ist das universitäre Umfeld beschaffen. An der Musikuniversität ist alles geprägt von und durch Musik als performativer Kunst: Auftritte als Musikerin und Musiker, Üben, Veranstaltungen besuchen, Mitgestalten von internen Aufführungen, öffentlichen Konzerten oder Filmabenden, täglich stattfindende Klassenabende, Diplomauftritte oder Forschungssymposien – es herrscht eine durch und durch musikalisch-künstlerisch sowie kulturwissenschaftlich geprägte Lernumgebung. Musik ist hier Hauptsache. Studierende im Lehramt Musik werden gründlich auf drei Feldern herangebildet: als Künstlerin bzw. Künstler, als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler und als Lehrerin bzw. Lehrer (vgl. Gruhn 2003, 248).⁵ Zum Zeitpunkt des Übergangs vom Studium in die Schul-

5 Die Ausbildung auf den drei Ebenen geht bis in die 30-er Jahre zurück und ist seither im deutschsprachigen Raum etabliert. Der preußische Musikreferent Leo Kestenberg entwarf einen umfassenden Plan zur Musikerziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule. Im Jahre 1928 wurde mit einer neuen Prüfungsordnung an den Ausbildungsstätten der Grundstein für die noch heute aktuelle dreidimensionale Gliederung des Lehramtsstudiums in Musik gelegt: Künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Inhalte bilden die drei Säulen der Ausbil-

welt braucht es daher Verständnis für die jeweils unterschiedliche Fachkultur an den beiden Institutionen Musikuniversität und Schule. Nach einigen Jahren Schulerfahrung ist schließlich die Dominanz der schulischen Kultur bzw. der eigenen Fachkultur zum Selbstverständnis der dort wirkenden (Musik-)lehrenden geworden.

Im Falle einer danach anschließenden Einübung in eine Mentorinnen bzw. Mentorenrolle kommt dies einer Art neuerlichem Kulturwechsel gleich. Mentorinnen und Mentoren an der mdw müssen sozusagen die Gegenbewegung vollziehen, die die ihnen anvertrauten Studierenden erleben: die zweiten üben sich in die Denk- und Handlungsweisen der schulischen Welt ein, die ersten erneut in die der universitären Welt und die dortige Fachkultur. Am Institut für Musikpädagogik wird aus diesem Grund die Professionalisierung von Mentorinnen und Mentoren als ein langsamer und kontinuierlicher Entwicklungsprozess gesehen, denn Haltungen lassen sich weder in einem Semester aufbauen, noch verändern sich über Jahre etablierte, sozialisierte Rollen schnell.

Aufbau und Grundintentionen des Wiener Mentoringkreises

Derzeit muss von den Anwärterinnen und Anwärtern für Mentoring am IMP die an der Universität Wien / Institut für Bildungswissenschaften angebotene Ausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer absolviert werden. Sie ist einsemestrig und wird in einer Kooperation von Bildungswissenschaften und der jeweiligen fachdidaktischen Einheit, in unserem Fall dem IMP, abgehalten. In der Regel erhält man nach fünf Dienstjahren von der Schule die Möglichkeit zu dieser Ausbildung. Danach liegt der Auftrag bei der jeweiligen Universität, die Betreuungsarbeit jedes Jahr zu bestätigen. Ob dies in der Durchführung mit mehr, weniger oder gar keinem Kontakt zur Universität erfolgt, bleibt den einzelnen Einrichtungen überlassen.

Seit nunmehr 22 Jahren ist am IMP die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren als ein zentrales Aufgabengebiet positioniert. Dies ist beispielsweise auch daran erkennbar, dass der Fachbereich Mentoring sowohl im Organigramm als auch auf der Website als ein eigener von vier Fachbereichen des Institutes dargestellt wird.⁶ Die Professionalisierung der Personengruppe galt schon früh als eine Kernaufgabe des Institutes mit der jeweils zwei Mitarbeiterinnen betraut wurden. Von Anfang an war darüber hinaus die Institutsleitung eng in die Arbeit mit dieser Gruppe eingebunden. Beim Mentoring handelt es sich sozusagen um eine

dung (vgl. Gruhn 2003, S. 248).

6 <http://www.musiceducation.at/de/das-institut/fachbereiche/mentoring/#c3096>

„Chefsache“ des IMP.

Die Position des Instituts zur Qualitätsentwicklung des Mentoring zeichnet sich auch dadurch aus, dass die einzelnen *Personen* mit ihren unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten (Chor, Bläserklasse, Tanz- und Bewegung, Stimmbildung, Komposition, Medienarbeit, Schulband, Reformpädagogik etc.) wie auch die unterschiedlichen *Profile ihrer Schulen* als zentrale Faktoren gehandelt werden. Die Auswahl der Personen als Mentorinnen und Mentoren erfolgt nach der Prämisse, dass wir möglichst die Vielfalt von Lehrerpersönlichkeiten und Unterrichtsstilen, sowie die Vielfalt von Schulstandorten in der Gruppe abbilden möchten. Für den Standort Wien ist dies ein Spektrum, das von einer Privatschule, einem Musikgymnasium, einer Schule für Kindergartenpädagogik, über allgemeinbildende Schulen mit sehr unterschiedlichem Einzugsgebiet, bis zu einem Oberstufenrealgymnasium, einer Schule für Hochbegabte und einer Schule mit reformpädagogischen Schwerpunkten reicht. Es gibt demnach weder eine Schulform, noch einen idealen Typus von Lehrenden, der in der Ausbildung eine Leitlinie vorgeben könnte.

Die Mentorinnen und Mentoren begleiten Studierende und „Quereinsteigende“ in ihrer persönlichen Entwicklung. Sie vermitteln nicht, „wie es funktioniert“, sondern geben durch ihre Art des Begleitens vor allem Unterstützung für den bewussten Ausbau der bereits vorhandenen Stärken und Ressourcen, leiten Reflexionsarbeit an und üben Formen der kollegialen Rückmeldung.

Empowerment, Weiterbildung, Beziehungsarbeit

Analog dazu werden die Mentorinnen und Mentoren durch eine besondere Art des Begleitetwerdens im Aufbau und der Optimierung ihrer eigenen Beratungskompetenzen unterstützt. Empowerment bildet einen Schlüsselbegriff für die Vorgehens- und Arbeitsweise mit unserer Mentoringgruppe. Theoretisch kommt hier der Ansatz des Empowerments, wie er ausführlich bei Arnold & Häscher et al. (2011, S. 166-177) beschrieben ist, dem Wiener Modell nahe. Empowerment und einige Aspekte von Bildungsprozessen weisen bemerkenswerte Übereinstimmungen auf (ebd. S. 138-141). Beide setzen auf die Stärkung des Individuums, auf Mitbestimmung und Autonomieanspruch. Beide gehen davon aus, dass ein Sich-Bilden am besten durch das Schaffen von geeigneten Rahmenbedingungen auf den Weg gebracht wird. Wir schaffen Bedingungen, in denen jede und jeder einzelne und die Gruppe einen hohen Anteil an Selbstverantwortung entwickelt, in dem sich jeder und jede der eigenen Stärken bewusst werden kann und diese danach gezielt für die Begleitung von Studierenden einsetzen kann (ebd. S. 141).

Die Bedeutung einer tragfähigen Beziehung für das Lernen im Praktikum wird im „Power Relation Ansatz“ von Graham 1999 thematisiert (Graham 1999), die Bedeutung der dyadischen Beziehung wird u.a. bei Thonhauser (2003) und Ferrier-Kerr (2009 S. 790-797) betont. Im Rahmen des Musikstudiums erlebt jeder und jede Studierende eine *one-to-one* Beziehung zum oder zur Lehrenden des zentralen künstlerischen Faches (Instrumentes). Nicht selten erfüllt eine solche Person für die Studierenden die Funktion eines weiteren Mentors oder Vorbilds. Aus psychologischer Sicht wird in der Selbstbestimmungstheorie der Psychologen Deci und Ryan (1993) die Bedeutung des Autonomieerlebens für die Eigenmotivation unterstrichen, was nicht ohne entsprechende Beziehungsstruktur gelingen kann.

Anerkennung und Wertschätzung

Zentral für unser Verständnis von Empowerment ist in unserer Arbeit mit den Mentorinnen und Mentoren auch eine besondere Gewichtung der Beziehungsgestaltung, in der Anerkennung und Wertschätzung leitend sind.

Für die Gestaltung der professionellen Qualifizierungsprozesse ist die Stärkung und Entwicklung von Potentialen ausschlaggebend. Wir gehen davon aus, dass am ehesten solche Verhaltensweisen weitergegeben werden, die man selbst als förderlich erlebt hat. Dazu zählen für uns zuallererst Anerkennung und Wertschätzung als kontinuierliche Grundbotschaft des miteinander Arbeitens. Von Anfang an steht ein kollegial-symmetrisches Verhalten in der Gruppe und in der Zusammenarbeit mit den Institutsmitgliedern im Zentrum, eine asymmetrische Beziehungsstruktur Ausbildner versus Auszubildende tritt völlig in den Hintergrund.

Im Kontext von Entwicklungsarbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern wird Anerkennung ebenfalls als eine zentral zu entwickelnde Haltung beschrieben (Hericks 2009, S. 210). Durch die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als entwicklungsbedürftige und jedenfalls entwicklungsfähige Individuen wird die ungleiche asymmetrische Struktur zwischen Können und Nichtkönnen entschärft und es entsteht eine symmetrische Kommunikation. Wird die Aufforderung, eine Leistung zu erbringen jedoch verknüpft mit einer Haltung der Geringschätzung, so wird die Grenze überschritten, die Schutz gibt, wenn die Person mit ihren Schwächen konfrontiert ist. Dann kippt die Sachebene in die psychische Ebene, die Person nimmt die Kritik ‚persönlich‘. (Simon 2012, S. 37-43)

Studierende im Praktikum oder Lehrende in der Berufsanfangsphase sind mit ihren Schwächen der Öffentlichkeit der Klassenzimmer bzw. Konferenzzimmer

ausgesetzt. Die Begleitung der solcherart ungeschützten Personen muss diesem Umstand gerecht werden. Hinzu kommt, dass das Lernen im Praxisfeld nicht freiwillig erfolgt, sondern normativ durch den Studienplan und durch die individuelle Autonomie der Begleitlehrerinnen und Begleitlehrer bestimmt wird. Studierende haben nur soviel Mitbestimmungsrecht, wie ihnen von System und der Begleitperson eingeräumt wird.

Analog gilt dies für die Aus-, und Weiterbildung von Mentoren und Mentorinnen. Von der Lehrerin oder dem Lehrer, die oder der sich zur Arbeit des Mentoring entschieden hat, bis zum Mentoring ist es im Grunde ein weiter Weg. Will man erreichen, dass diese Tätigkeit nicht aus der Lehreridentität heraus ausgeübt wird – was in der Praxis bedeuten würde, dass die Studierenden wie Schülerinnen und Schüler behandelt werden – muss man die neue Rollenidentität mit den ihr eigenen Aufgaben, Haltungen und Verhaltensweisen entsprechend sensibel aufbauen.

Vom Lehrer zum Mentorin – von der Lehrerin zur Mentorin

In ihrer Schule sind sie zumeist bereits angesehene Persönlichkeiten, wenn sie zu einem bestimmten Zeitpunkt von den Direktionen zur Ausbildung als Mentorin bzw. Mentor empfohlen werden. Im universitären Feld werden diese Personen dann als erste Erfahrung nicht selten mit für sie unannehmbaren Forderungen von Auszubildenden konfrontiert. Wenn die Forderungen der Auszubildenden ein Klima der Wertschätzung gegenüber dem bereits in hohem Maße vorhandenen Können der Auszubildenden vermissen lassen, entsteht gleich hier zu Beginn der Ausbildung ein Konflikt. Wie oben ausgeführt, wird am IMP ganz bewusst auf konsequent wertschätzende Kommunikation geachtet. Zuerst wird die kollegiale Beziehung in der Mentoringgruppe und mit den zuständigen Personen der Universität etabliert, dann werden inhaltliche Arbeit, Lernen und Lernprozess organisiert und die Mentorinnen und Mentoren allmählich mit den Arbeitsweisen und Haltungen, die aus Sicht der Universität für die Durchführung der Praktika zielführend sind, vertraut gemacht.

Bei der Auswahl der Mentorin oder des Mentors zählen die drei folgenden Fragen.

1. Bin ich zu einer engen Kooperation mit dem IMP bereit?
2. Bin ich dazu bereit, mich mit dem Lehramtscurriculum und der Studienplanentwicklung auseinanderzusetzen und mich darin einzubringen?
3. Bin ich dazu bereit, zweimal im Jahr an einer zweitägigen Gruppenklausur und an zwei Abendtreffen pro Semester teilzunehmen, in der die Arbeit als Mentorin oder Mentor thematisiert und gemeinsam mit den anderen aus der Gruppe weiter entwickelt wird?

Diese Fragen werden bei den ersten Besuchen des IMP an der Schule mit den Anwärterinnen und Anwärtern direkt thematisiert, sie bilden die Basis einer verbindlichen Abmachung.

Kontinuierliche Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren

Die Aus- und Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren hat am Institut eine lange Tradition. Konzeptionell hat sie sich in den über 22 Jahren bis heute permanent weiterentwickelt.

Im Mittelpunkt der Weiterbildung steht kein ‚Programm‘, sondern die wechselseitige Anregung und Bereicherung im Team. In den regelmäßigen Arbeitssitzungen im Institut wie auch an den (vom Institut finanzierten) Wochenendtagungen außerhalb Wiens geht es um den Austausch der Erfahrungen in der Schule, um die jeweils aktuellen Praktika und die gemeinsame Auswertung der Feedbacks der Studierenden aus den Lerngruppen. Die Grundsätze der Lehre und die Arbeitsformen in den Praktika werden auf diese Weise gemeinsam erarbeitet und immer wieder neu vereinbart. Impulse von außen in Form von Vorträgen und Workshops ergänzen und bereichern diese Art des Sich-gemeinsam-Weiterentwickelns für das Wirken als Mentorinnen und Mentoren. Welche Impulse das sind bestimmt die Gruppe je nach ihrem Interesse, das Institut finanziert.

Der Kreis wird in einem partizipativen Stil geleitet und angeleitet. Die Themen für die Wochenenden werden jeweils für das nächste Wochenende gemeinsam gewählt. In den Sitzungen wechseln intensive Kleingruppen-Arbeitsphasen mit vorbereiteten Impulsreferaten.

Von der Gruppe wird diese Arbeit bei den Arbeitstagungen als ‚die wertvollste Weiterbildung‘ des ganzen Schuljahres bezeichnet, denn hier gelänge es – jenseits von Belehrung und in guter Atmosphäre fern des Schulalltags – pädagogische Fragestellungen wie Feedback-geben, Formen der Leistungsbeurteilung, Beratungsstile, Kritik üben etc. kennen zu lernen, zu erproben und gründlich zu reflektieren. Die Erfahrungen wirken danach nicht nur in die Mentoringtätigkeit, sondern auch als Impulse in den Unterrichtsalltag hinein.

Die Arbeitsfelder der Mentorinnen und Mentoren

Die Mentoringgruppe betreut derzeit vier unterschiedliche Praktikumsformen:

- Die Unterrichtslehre-Lehrveranstaltungen (UL 1,2), in der die ersten Unterrichtserfahrungen in Musik gesammelt werden und in denen Selbstwahrneh-

mung in der Lehrendenrolle, Schulkultur, Klassenklima etc. thematisiert werden; je vier Studierende werden ein Semester lang wöchentlich zwei Stunden von einer Mentorin/einem Mentor an der Schule betreut, die UL-Gruppe führt gemeinsam in abwechselnder Aktivität eine Klasse über ein Semester.

- die Spezielle Unterrichtslehre (SPUL 1,2), die in geblockter Form stattfindet. Hier wird ein Leitthema gewählt, z.B. Stundenanfänge, Doppelstunden, Stimmarbeit, Vorbereitung für Schulkonzerte, Bewegungsarbeit, Projektarbeit, etc. Die Studierenden arbeiten stark eigenständig und erhalten stärkenorientiertes Feedback (Liebnau & Krauss, 2011, S.2-7). Je vier Studierende werden von einer Mentorin/einem Mentor an der Schule betreut.
- das pädagogische Praktikum (PÄP), in dem durch Hospitationen und einem Begleitseminar, das bei uns am Institut im Team gemeinsam mit einer Person aus dem Mentoringkreis geführt wird. Hier werden die Studierenden hauptsächlich in die wissenschaftliche Beobachtungsaufgabe eingeführt und theoretisch mit Grundsätzen des forschenden Lernens vertraut gemacht;
- das Fachpraktikum (FAP), in dem in einer Gruppe zu vier Personen Unterrichtsstunden gehalten und reflektiert werden. Auch hier wird die Arbeitsform weitgehend dialogisch geführt, die Studierenden haben einen Autonomiespielraum und ein Mitspracherecht bei Inhaltsauswahl und Methodik, jedoch wurde in der Mentoringgruppe ein vergleichbares Mindestmaß an eingeforderter Leistung erarbeitet;

Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren im größeren Rahmen des Studiums

Nach Möglichkeit erhalten einige der Mentorinnen und Mentoren auch zusätzliche Lehraufträge am Institut, aktuell z.B. in Klavierpraktikum, Singen und Stimmbildung in Schulklassen, um im Kreis das Bewusstsein für die Identität als Hochschule/Universitätslehrende und die Breite des Studienangebotes zu stärken.

Die Mentor/innen sind sowohl in die Zulassungsprüfungen der mdw als auch in Fragen der Studienplanentwicklung des Lehramtsstudiums involviert. Bei Interesse haben einzelne darüber hinaus noch weitere Gelegenheiten mitzuwirken, z.B. als Vortragende in der Reihe ‚Lebendig unterrichten‘⁷, bei Alumni-Aktivitäten oder innerhalb von Praxisforschungsprojekten. Von Zeit zu Zeit initiieren sie Veranstaltungen zum Austausch ihrer eigenen Arbeit mit den Kollegen und Kolleginnen der Fachdidaktik oder der Instrumentalfächer.

7 <http://www.musiceducation.at/das-institut/mpz/weiterbildungsangebot/#c62>

Vom Diplomstudium/Unterrichtspraktikum ins Bachelor/ Master-System

Ab dem Wintersemester 2014/15 plant die mdw zeitgleich mit der Universität Wien das Lehramtsstudium auf das nunmehr gesetzlich geforderte Bachelor/Mastersystem umzustellen. Damit geht bekanntermaßen eine folgenreiche strukturelle Veränderung einher, die das neue Lehrerdienstrecht vorsieht. Absolventinnen und Absolventen des zukünftig vierjährigen Bachelorstudiums können direkt in den Beruf, und damit in den vollen Unterrichtsalltag einsteigen. Das Masterstudium kann anschließend berufsbegleitend absolviert. Im Gegensatz zu der bisherigen Zweiphasigkeit der Lehrerbildung: Diplomstudium – Unterrichtspraktikum (an der Schule) kann daher in Falle von einer Dreiphasigkeit gesprochen werden: Bachelorstudium – Berufseinstieg (erstes Jahr) – (berufsbegleitendes) Masterstudium.

Neben dieser neuen Dreiphasigkeit ändern sich die konkreten Bedingungen beim Schuleintritt empfindlich: Bisher wurde im Unterrichtspraktikum jeweils eine Klasse in jedem Fach unterrichtet und man wurde je Fach jeweils von einem Fachmentor bzw. einer Fachmentorin begleitet. Es blieb daneben Zeit für Reflektionsformen, Hospitation und Seminarbesuche. In Zukunft – so lautet jedenfalls der aktuelle Plan, dessen konkrete Umsetzung jedoch noch in Diskussion ist – steigen die –Jungslehrerinnen und Junglehrer mit voller Lehrverpflichtung in die Schule ein. Zwar ist eine Begleitung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor geplant, ein Fachmentoring ist jedoch nicht mehr vorgesehen. Die Mentorinnen und Mentoren können bis zu drei Mentees an der Schule gleichzeitig betreuen. Hier reduziert sich also das Betreuungsverhältnis empfindlich, von auf die Hälfte bis zu einem Sechstel des bisherigen Betreuungsverhältnisses.

Wir sehen diese Umstrukturierung des Lehramtsstudiums als eine fordernde neue Situation an. Das IMP plant das Mentoring an die neuen Bedingungen anzupassen – das bedeutet für uns angesichts der erschwerten Berufseintrittssituation möglichst viel Unterstützung vorzusehen. Wir trachten daher danach, nach Möglichkeit einige der bestehenden Formen noch weiter auszubauen als bisher.

Die Schnittstellenpersonen zwischen Universität und Kooperations-schule

Was wir beibehalten und noch weiter konkretisieren möchten, ist die hohe Aufmerksamkeit für das gelingende Zusammenspiel sowohl beider Systeme als auch der Personengruppen, die an den Orten Schule und Universität wirken: der Musikuniversität als Lehrerbildungssystem und Kunsterschließungsraum einer-

seits, und so genannten Kooperationsschulen als Praktikums-, Berufs- und Professionalisierungsfelder der Musiklehrerinnen und Musiklehrer andererseits. Was in unserem bisherigen Diplomstudium als ‚die Schule an der die Mentorin/der Mentor unterrichtet‘ angesehen wurde, kann in Zukunft den Status als ‚Kooperationsschule der Musikuniversität‘ erlangen. Eine solcherart auch institutionell vereinbarte und gestaltete Zusammenarbeit erscheint uns attraktiv, weil es die symmetrische Beziehung nun auch auf der Organisationsebene unterstreicht. Wir hoffen hier noch ein breites Feld interessanter Spielarten von Kooperation zu entdecken und zu entwickeln. Den Mentorinnen und Mentoren mit ihrem etablierten Blick in beide Organisationsformen kommt in dieser Organisationskooperation die Rolle der personifizierten Dreh- und Angelpunkte zu.

Schulspezifische Sozialisation, ‚Einübung‘ in Praxis und Kompetenzerwerb – inhaltliche Orientierungen

Gleichzeitig ist Vorsicht angebracht bei der Konzentration auf die und das Lernen in der einzelnen Kooperationsschule. Tina Hascher zeigt 2012 in ihrer hilfreichen Synopse zu Praxisphasen im Lehramtsstudium, dass im Praktikum häufig „schulspezifisches Einüben“ „erwünschtes Modelllernen“ und „unerwünschtes Anpassungsverhalten“ im Vordergrund stehen (Hascher 2012, S. 123). Der Kompetenzerwerb bleibt dabei eher diffus, wenig gesteuert und unbewusst. Hascher weist auch darauf hin, wie wenig wir über die Wirksamkeit von Lehrerbildung wissen, die zugehörige empirische Wirksamkeitsforschung befindet sich erst auf dem Weg. Es fehlen folgerichtig außerdem umfangreichere Forschungen dazu, wie Lehrerbildung bestenfalls aussehen sollte. Vielfach wird in der Ausbildung auf der Basis normativer Entscheidungen vorgegangen (Hascher 2011, S. 433-434). Hascher (ebd.) rät dazu, aktuell am besten auf individuelle Förderung bei „kognitiver Empathie“ auf Seite der Auszubildenden zu setzen. Gleichzeitig muss es immer wieder darum gehen, als Mentorin und Mentor den Anspruch auf die eigene Wirksamkeit zu relativieren.

„Die Wirksamkeit schulpraktischer Studien ist in besonderem Maße abhängig von den Praxisbegleiterinnen und -begleitern (z.B. Hascher 2006; Rosenbusch u.a. 1988), welche die Qualität dieses Ausbildungselements und die Lernfortschritte ihrer Studierenden, also die Wirksamkeit ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit, überschätzen[...]“ (Hascher 2011, 428)

Die OECD legte 2005 mit auf der Basis von Fallstudien in verschiedenen Ländern das Empfehlungspapier „Teachers Matter“ zur Steigerung der Qualität der Lehrerbildung in Europa vor. Eine der zentralen Forderungen hierin betrifft die vielerorts fehlende Vernetzung der einzelnen Ausbildungsphasen. Die Phasen

erscheinen selten klar aufeinander bezogen. Querverbindungen müssen von den Studierenden eher zufällig und informell selbst gezogen werden. Hierin finden wir außerdem die Forderungen nach klar vereinbarten Lernergebnissen sowie danach, den Berufseintritt eher früh in die Ausbildung zu legen, diesen frühen Berufseintritt jedoch gleichzeitig exzellent (!) zu begleiten. In der folgenden Darstellung schwingt mit, dass ein dermaßen gestaltetes berufsbegleitendes Lernen am Beginn beim Berufseintritt die Haltung des lebenslangen Lernens anlegen könnte.

“The stages of initial teacher education, induction and professional development need to be much better interconnected to create a more coherent learning and development system for teachers. A statement of teacher competencies and performance standards at different stages of their career will provide a framework for the teacher development continuum. As part of this there needs to be a clear set of expectations about teachers’ own responsibilities for their on-going development, and a structure of support to facilitate their growth. A lifelong learning perspective for teachers implies that in most countries much more attention will need to be focused on supporting teachers in the early stage of their career, and in providing the incentives and resources for on-going professional development. In general, there would be better value from improving induction and teacher development throughout their career rather than increasing the length of pre-service education.” (OECD 2005, S. 10)

Mit Blick auf eine Dreiphasigkeit erscheint es uns daher notwendig, gemeinsam mit den Mentorinnen und Mentoren gut abgestimmte Arbeitsformen und Ziele in der Abfolge der Praktika in den drei Phasen mit ihren unterschiedlichen Anforderungen zu entwickeln. Von den ersten Schulkontakten in der ‚Unterrichtslehre 1‘ im Bachelorstudium, in denen Beobachtungstools erlernt werden, könnte sich hier bestenfalls der Bogen bis zu einer entwickelten Expertise in kollegialer Beratung als erfahrene Lehrerin am Ende des Masters spannen.

Neben einer solchen Abstimmung der Angebote zum Lernen im Praktikum im Zeitverlauf richten wir außerdem unsere Aufmerksamkeit auf die Frage welche Inhalte und Arbeitsformen sich inhaltlich mit dem oben beschriebenen Mentoring sinnvollerweise quer dazu vernetzen sollten. Interessant erscheint uns hier der Blick auf die „four interlocking levels“ (Europäische Kommission 2010, S. 20-23). Mit den vier ineinandergreifenden Ebenen ist hier die Vernetzung von 1. Selbst-, 2. Peer- und 3. Fachmentoringformen mit 4. Expertenwissen gemeint. Aktuell experimentieren wir am IMP mit verschiedenen neuen Formen, um Erfahrungen zu sammeln:

So hat beispielsweise Brigitte Lion die Gruppe ‚Peermentoring‘ für Unterrichtspraktikantinnen und praktikanten eröffnet. Nach einem Eröffnungstermin werden die Treffen nur *on demand* einberufen, also nur dann, wenn eine Person

eine aktuelle Frage besprechen möchte – dann jedoch möglichst rasch. Die Gruppe bestimmt, was Thema ist. Die Leiterin fungiert als Moderatorin der Gespräche und vermittelt gegebenenfalls weitere (z.B. themenbezogene) Unterstützung. Ein weiteres Beispiel bildet ein Praxisforschungsvorhaben einer unserer Mentorinnen im Bereich der Körperarbeit. Die Mentorin Elisabeth Labschütz führt aktuelle Praxisforschung durch zur Frage wie Feldenkrais-Übungen in Kleingruppen den einzelnen Praktikantinnen und Praktikanten zu mehr Fokussiertheit auf sich selbst in Krisensituationen verhelfen können und inwiefern die einzelnen auch noch später und alleine auf die erworbenen Fertigkeiten zurückgreifen können.

Den Einstieg in die Induktionsphase begleiten

Die forderndste Neuerung jedoch – für Junglehrende ebenso wie für die sie begleitenden Mentorinnen und Mentoren – wird im neuen System aus unserer Sicht der Einstieg in die Induktionsphase sein. Es ergeben sich drei zentrale Problemkreise.

- 1 - *Fehlendes Fachmentoring*: Kontakte mit anderen Junglehrern können hilfreich sein und verdeutlichen, dass auch diese mit Problemen konfrontiert sind. Diese Art der Unterstützung bietet den Junglehrern ‚realistische‘ Lösungen für praktische Probleme. Neben solchen Lösungen planen wir Wege, um das Fachmentoring in der Induktionsphase zu ermöglichen, auch wenn es gesetzlich nicht mehr vorgesehen ist. Hier müssen noch Lösungen – zum Beispiel über Induktionslehrveranstaltungen – gefunden werden.
- 2 - *Bewertung durch Mentorin oder Mentor und Schulleitung*: Wichtig ist, dass über Probleme und Eindrücke der Berufsanfängerinnen und anfünger diskutiert werden kann, ohne dass die Gefahr besteht, dass sie in die Bewertung der beruflichen Kompetenzen einfließen. Sie könnten mit gleichrangigen Kollegen oder mit einer Fachmentorin diskutiert werden, die nicht für die Bewertung oder die Entscheidung über die Verlängerung des Vertrages zuständig ist. Die gesetzlich vorgesehene Form des Mentoring kann daneben bestehen.
- 3 - *Überforderndes Arbeitspensum*: Alle Unterrichtsstunden sind für die Junglehrerinnen und Junglehrer neu und erfordern Vor-, Nachbereitung und Reflexion. Hinzu kommt die mangelnde Erfahrung, so dass ein beträchtliches Arbeitspensum entsteht, das das Gefühl von Inkompetenz verstärken wird. Unterstützt werden könnte nur durch eine Reduzierung der Unterrichtsstunden (bei gleicher Besoldung) und/oder durch Unterrichten im Team. Aus unserer Sicht hat das neue System hier seine allergrößte Schwäche. Die Diskussion um eine Reduktion des Unterrichtsausmaßes beim Berufseinstieg

wie sie derzeit im Rahmen des einjährigen Unterrichtspraktikums besteht (vergleichbar mit dem in Deutschland üblichen Referendariat) muss im Sinne des Lernens der Berufsanfängerinnen und anfänger wie auch mit Blick auf qualitätvollen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler unbedingt weiter geführt werden!

Mehr über die Wirkungen erfahren

In Zukunft wird es außerdem darum gehen, mehr darüber zu erfahren, wie in den Praktika tatsächlich gelernt wird und inwieweit und auf welche Weisen das Angebot für die Junglehrerinnen und Jungslehrer wirksam wird. Das aktuelle Habilitationsprojekt von Isolde Malmberg ‚Mentoring in Musik‘ soll hierzu mehr Wissen über das Lernen und die professionelle Entwicklung der Unterrichtspraktikantinnen und praktikanten verfügbar machen. Eine Evaluierung der Lehre in Zukunft wie sie Keller & Hericks (2011, S. 309) fordern, könnte darüber hinaus erreicht werden, wenn wir die schon jetzt in den Lehrveranstaltungen laufenden Evaluationen zu bündeln suchen.

Musikerziehung und Instrumentalmusikunterricht sind künstlerische Schulfächer, die inhaltlich sehr flexibel angelegt sind und sein müssen. Innerhalb der Kompetenzorientierung der letzten Jahre hat man sich bspw. zwar für die Formulierung von Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler entschieden, die gefundenen Formulierungen zielen jedoch erklärtermaßen nicht auf Messbarkeit hin ab. Kunstproduktion und künstlerische Erfahrung – ob in der Schulklasse, auf der Bühne der Aula oder im Schulprojekt – müssen sich originär jeder Messlatte entziehen. Folgerichtig muss auch ein Mentoring von Kunstpädagoginnen und -pädagogen die Eigenart, den ‚Eigensinn‘, den ‚künstlerischen Strang‘ auf dem jeder und jede einzelne Lehrende die Kinder und Jugendliche zu erreichen vermag, individuell geführt sein – in dieser Individualität vielleicht noch mehr als dies in anderen Schulfächern der Fall ist.

Literatur

- Arnold H. A., Hascher, T. & Messner, R. , Niggli, A., Patry, J.-L., Rahm, S. (2011) *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bailer, N. (2009) *Musikerziehung im Berufsverlauf*. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Wien : Universal Edition.
- Bourdieu, P. & Waquant, L.J.D. (1992) *Réflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Buckingham M. & Clifton D.O. (2011): Entdecken Sie Ihre Stärken JETZT! Das Gallup-Prinzip für

- individuelle Entwicklung und erfolgreiche Führung, Campus- Frankfurt, New York: Campus.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dunne, K. & Villani, S. (2007) *Mentoring New Teachers through Collaborative Coaching: Linking Teacher and Student Learning*. San Francisco: WestEd.
- Europäische Kommission (2010) *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger* http://ec.europa.eu/education/school-education/handbook0410_de.pdf [3.1.2012].
- Ferrier-Kerr, J.L. (2009) Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher education*, 25 (6), 790-797.
- Graham, P. (1999) Powerful influences: A case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teacher and Teacher education*, 15 (5), 523-540.
- Gruhn, W. (2003) *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. überarbeitete und erw. Aufl. Hofheim: Wolke.
- Hascher, T. (2011) Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in Terhart E., Bennewitz H.& Rothland M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 418-440.
- Hascher, T. (2012) Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung, *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 109-129.
- Hericks, U. & Körber, A. (2007) Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule, in Lüders, Jenny (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule*. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 18, Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 31-48.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011) Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in Terhart E., Bennewitz H.& Rothland M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 296-313.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007) *Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_de.htm [14.4.2014]
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002) *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Krauß, U. & Liebna, D. (2011): Führen in Hochleistungsteams. SYNK GROUP GmbH & Co. KG <http://www.uvk-lucius.de/fuehren/fb/13.pdf> [1.6.2014]
- Langelotz, L. (2013) Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, June 2013, 375-394.
- Lion, B. & Malmberg I. (2014). *Lehren und lernen als Mentor/in*, ILS-Mail 1/14, Jg. 14, 26-27.
- Lüders, J. (Hrsg.) (2007) *Fachkulturforschung in der Schule*. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 18, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Müller-Roselius, K. (2007) Habitus und Fachkultur, in Lüders, J. (Hrsg.) *Fachkulturforschung in der Schule*. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 18, Opladen: Verlag Barbara Budrich S. 15-31.
- OECD (2005) *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective Teachers*. <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm> [15.2.2014].
- Simon, F. B. (2012) *Einführung in die Systemtheorie des Konflikts*. Heidelberg: Carl Auer Compact.
- Stöger C., Lion, B. & Niermann, F. (2010) *Professionalisierung im Lehrberuf. Ziele erreichen – Potenziale nutzen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.) (2009) *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.
- Thonhauser, J. (Hrsg.) (2008) *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht der Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.