

Isolde Malmberg

## Musikpädagogischen Eigensinn entwickeln helfen

### Zum Empowerment der MentorInnen an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und Zusammenhänge mit der Betreuungsarbeit

#### 1. Einführung

Das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen ist nach wie vor in vielerlei Hinsicht ein ungeklärtes Fach. Rahmencurricula geben zwar eine grundsätzliche Orientierung, Schul- und Songbücher bieten vielerlei Arbeitsanregungen, sie bleiben jedoch vielfach Stückwerk. Sie dokumentieren auf der pragmatischen Ebene der alltäglichen Umsetzung, was auf der Ebene des musikdidaktischen Diskurses immer noch gilt: Eine beträchtliche Anzahl von musikdidaktischen Konzeptionen (in den letzten 15 Jahren kamen etwa der Aufbauende Musikunterricht, die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume oder der Interkulturelle Musikunterricht neu hinzu) stehen wenig verbunden nebeneinander. Im deutschsprachigen Raum – anders als etwa in Großbritannien oder den skandinavischen Ländern und anders als in anderen Schulfächern – konnte noch kein tragfähiger Konsens darüber erzielt werden, welche Kompetenzfelder in welcher Schulform im Musikunterricht aufgebaut werden sollen und vor allem wie dies einigermaßen nachhaltig zu bewerkstelligen wäre (vgl. Lehmann-Wermser 2016).

Eine solche konzeptionelle Ungeklärtheit muss nicht zwangsläufig zu schlechtem Musikunterricht führen. Viele MusiklehrerInnen finden im großen Meer der Möglichkeiten wunderbare Wege, um SchülerInnen zu begeistern, deren musikalisches Wissen und Können aufzubauen und ihnen höchst bildsame Erfahrungen mit Kunst zu ermöglichen. Studierenden und BerufsanfängerInnen hingegen erscheint das Meer der Möglichkeiten oft als anspruchsvoll. Sie berichten immer wieder davon, „in ihrem anderen Fach“ geklärte

Kompetenzfelder, Vermittlungswege und entsprechende Lehrwerke zur Verfügung zu haben. Aber in Musik sei fast alles möglich – das mache es so reizvoll, aber auch so schwierig.

Der folgende Text zeigt, wie jene Personen, die Musikstudierende während des Berufseinstiegs begleiten – die MentorInnen im Fach Musik –, mit der Vielfalt an Möglichkeiten, Musikunterricht auszurichten, umgehen. Wie kann in ein Schulfach eingeführt werden, wenn es wenig geklärt ist? Wie können JunglehrerInnen dabei unterstützt werden, schrittweise die für sie und ihre SchülerInnen am jeweiligen Schulstandort stimmige „innere Konzeption“ von Musikunterricht zu entwickeln – ohne in Imitation oder ein Rezeptedenken zu verfallen? Von 2013 bis 2016 habe ich die Arbeit der MentorInnen an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) begleitet, um mehr zum Übergang vom Musikstudium in den Musiklehrerberuf zu erfahren. Es wurden dafür vier focus group-Gespräche (Gruppendiskussionen) mit 14 MentorInnen (vgl. Bohnsack et al. 2010) sowie 17 narrative, semi-strukturierte Interviews mit von diesen MentorInnen betreuten BerufsanfängerInnen geführt. Die Daten wurden codiert, zu Kategorien verdichtet und im Hinblick auf verschiedene Fragestellungen ausgewertet.<sup>1</sup> Im Folgenden nutze ich sie, um daraus das Selbstverständnis der MentorInnen an der mdw nachzuzeichnen. Und ich nehme anschließend Bezug darauf, an welchen Stellen die Dynamik der Gruppe Parallelen zur Art und Weise aufweist, wie ihre Mitglieder Studierende in den Praktika betreuen.

#### 2. Die MentorInnengruppe an der mdw – Strukturelle Bedingungen

Die MusikmentorInnengruppe ist insofern eine besondere Gruppe, weil sie erstens eine ungewöhnliche Sichtbarkeit und im besten Sinne „eigensinnige“ Aktivität an der Institution Musikuniversität entwickelt hat, und zweitens, weil sie schon ungewöhnlich lange, seit

<sup>1</sup> Das Vorgehen folgte den Hauptlinien der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) mit den Schritten nosing around, theoretical sampling, Memo-Arbeit und der Nutzung sensibilisierender Konzepte. Weitere Details zum methodischen Vorgehen finden sich in Malmberg 2017.

1989, besteht, somit also ein längerfristiger Entwicklungsprozess untersucht werden kann. In den letzten Jahren ist durch die Einführung von Praxissemestern in Deutschland und den Umbau auf das Bachelor-Mastersystem mit integrierten Praxisphasen in Österreich die Aufmerksamkeit für das Lernen in Praxisphasen und die Rolle der MentorInnen allerorts gestiegen (vgl. Schrittmesser 2014). Es lohnt also, genauer hinzusehen auf eine MentorInnengruppe, die einen langen Bestand und eine produktive Entwicklung aufweist, um dieses Wissen für die aktuelle und zukünftige Arbeit von und mit MentorInnen zu nutzen.

Zunächst einige Informationen zu äußeren Bedingungen und zum Arbeitsfeld der Gruppe. Die MentorInnen betreuen angehende Musiklehrkräfte in den folgenden drei Praktikumsformaten während und nach dem Musiklehramtsstudium:

1. Semesterpraktikum, wöchentlich eine schulische Unterrichtsstunde plus Gruppenreflexionen und individueller Planungsbesprechungen, dieses durchlaufen Musikstudierende dreimal während des 9-semesterigen Studiums bei verschiedenen MentorInnen (in Vierergruppen)
2. Mehrwöchiges Blockpraktikum mit Beobachtungs- und Unterrichtsphase, wird einmal absolviert (in Vierergruppen)
3. Einjähriges Unterrichtspraktikum nach Abschluss des Diplomstudiums (in Einzelbetreuung) – diese Form läuft aktuell aus, in Zukunft gibt es ein Praxissemester während des Masterstudiums.

Seit vielen Jahren werden die MentorInnen an der mdw aufgrund ihrer doppelten Expertise in den beiden Systemen Schule und Hochschule als höchst wertvoll für die Lehramtsausbildung gehandelt. Diese Wertschätzung drückt sich auch – anders als zum Beispiel an anderen Standorten – in ihrer Bezahlung aus. Die Arbeit in 1. und 2. wird als zweistündiger Lehrauftrag bezahlt, dafür gelten die höchsten Universitätsätze. Die Leistung in 3. wird mittels Stundenreduktion und einer kleineren Remuneration durch den Stadtschulrat für Wien abgegolten.

### 3. Empowerment und Profession – Zwei theoretische Rahmenkonzepte

Die Art und Weise, wie die Gruppe heute arbeitet, ist aus der langjährigen Dynamik innerhalb der Gruppe und ihrer Mitglieder zu erklären. Nicht so sehr Vorgaben von außen oder „oben“, sondern Impulse von „innen“, also von den Gruppenmitgliedern, die aufgegriffen und Regeln, die gemeinsam entwickelt wurden, prägen bis heute den Rahmen und bilden daher eine wichtige Grundlage für die Interpretation der Arbeit der Gruppe.<sup>2</sup> Die universitäre Musikdidaktik versuchte nicht so sehr, die MentorInnen dazu anzuhalten, einen wie auch immer gearteten Stand des Faches Musik an die BerufsanfängerInnen zu vermitteln. Sie setzte erstens darauf zu klären und zu heben, was die MentorInnen an ihren Standorten und als ganz besondere „Typen“ an die Studierenden weitergeben konnten und zweitens darauf, dass die Gruppe in gemeinsamer Arbeit Wissen über eine sinnvolle Betreuung beim Berufseinstieg in Musik generieren würde.

Auf der Ebene des Gruppenprozesses zeigte sich in der Auswertung der focus group-Gespräche, dass die MentorInnengruppe einen schrittweisen Prozess des Empowerment durchlief – und in der Folge Aspekte dieses selbst durchlebten Empowerments auch in die Betreuungsarbeit der Studierenden einfließen ließ.

Was ist mit Empowerment genau gemeint? Der Sozialpsychologe Julian Rappaport beschreibt Empowerment als ein Konzept der Werthaltungen in Bezug auf soziale Verhältnisse (Rappaport 1981 und 1984). Rappaport schlägt vor, bezüglich benachteiligter Gruppen paradox zu denken: Nicht so sehr fremde Unterstützung sei förderlich, sondern die Haltung, dass bei Betroffenen immer schon Handlungsressourcen vorhanden oder möglich sind, um die Lage zu verbessern (Rappaport 1981, S. 16). Arnold et al. (2011 S. 123ff.) greifen Empowerment als Strategie auf, um Studierende in Schulpraktika weniger zu belehren, sondern frühzeitig in eine eigenverantwortliche Rolle zu bringen. Sie nennen in dem Zusammenhang sieben Felder zum Empowerment für Lehrpersonen (vgl. ebd. S. 130, gekürzt):

1. Das Ziel der Lernfähigkeit und -bereitschaft einer Lehrperson ist die *Selbstverwirklichung*.

2 Zur Dokumentation s. auch Niermann, o.D; Arbeitskreis Unterrichtslehre, 2007; Malmberg & Lion, 2013; Lion & Malmberg, 2014

2. *Reflexion* ist ein wirksames Mittel, um persönliche Erfahrungen und Biografien zu verarbeiten und Wissen zu konstruieren.
3. Power entwickelt sich, wenn Lehrpersonen *in der Gruppe Ziele klären* und *Probleme lösen*.
4. Empowerment entwickelt sich weiterhin durch Einbezug der Personen in *Forschung und Entwicklung*.
5. Dieser Einbezug stärkt rückwirkend wiederum die *Interaktion in der Gruppe und kollektive Verantwortungsübernahme*.
6. Empowerment steigt durch Möglichkeiten zur *Verantwortungsübernahme im größeren Kontext* (Schule, Bildungsreformen).
7. Es steigt weiterhin durch *Einflussnahme auf Strukturen, Kulturen* wie Arten der Kommunikation, Entscheidungsformen oder Rollenübernahmen.

Neben dem Konzept des Empowerments erscheint in diesem Zusammenhang auch das Konzept der Profession eine hilfreiche Folie zum Verstehen der Arbeit in der MentorInnengruppe. Das Konzept der Profession und weiter gedacht das Konzept der Lehrprofessionalität (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus, & Mulder 2009) wird in den deutschsprachigen Ländern im bildungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre vielfach genutzt: Lehrpersonen werden als VertreterInnen einer Profession verstanden. Professionen zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: „(a) wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in (b) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie [...] Erziehung und (c) ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen“ (Radke 2000, S. 1; zit.n. Böhner 2009). An vielen Stellen (z.B. Mulder, Messmann & Gruber 2009; Schrittmesser 2004) wird die Wichtigkeit der *professional community* – der reflektierenden Gruppe – zum gelingenden professionellen Handeln betont.

Folgende Aspekte aus dieser Definition von Profession erscheinen für die Auswertung der Daten wichtig: Erstens, dass lehrprofessionelles Handeln *praxisorientierte spontane Entscheidungen* verlangt, dieses Handeln jedoch eine korrespondierende *Anbindung an den Stand der Theorie* erfordert, und zweitens, dass *Austausch in und Rückhalt aus der Gruppe* bei der Weiterentwicklung des professionellen Handelns hilft.

Beide Theorien – das des Empowerments wie auch jenes der Profession – sind als Denkkonzepte hilfreich, um den Entwicklungs-

prozess und die Arbeitsweise der Musik-MentorInnengruppe tiefer zu verstehen, sie theoretisch zu rahmen.

#### 4. Gründung, Verortung der Gruppe und ungewöhnliche Einstiegsanforderungen

##### **Ansiedelung auf hoher Ebene**

1989 begann Franz Niermann als Professor für Fachdidaktik Musik am Institut für Musikpädagogik (IMP) der mdw zu arbeiten. Selbst mit einer starken Identität als ehemaliger Musiklehrer in Berlin versehen, war ihm die Bildung einer definierten Arbeitsgruppe (damals noch bezeichnet als „Arbeitskreis Unterrichtslehre“) ein wichtiges Anliegen. Er siedelte die Gruppe zentral in seinem Einflussbereich an, also direkt an der Professur für Fachdidaktik, und nicht etwa wie zu dieser Zeit eher üblich, peripher im Bereich des Mittelbaus. Er teilte die inhaltliche Verantwortung mit einer Person aus der MentorInnengruppe, die im Bereich Coaching und Kommunikation gut ausgebildet war.

##### **Commitment für gemeinsame Weiterentwicklung als Einstiegsanforderung**

Einige Personen waren schon zuvor als Unterrichtslehre-LeiterInnen tätig gewesen. Sie konnten nur dann in der neu entstehenden Gruppe bleiben, wenn sie – so wie auch neu hinzutretende Personen – die drei folgenden Fragen positiv beantworteten:

„1. Bin ich zu einer engen Kooperation mit dem IMP [d.h. mit dem Institut für Musikpädagogik als universitärer Institution] bereit? 2. Bin ich dazu bereit, mich mit der [hochschulischen] 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 denen die Arbeit als Mentorin oder Mentor thematisiert und gemeinsam mit den anderen aus der Gruppe weiter entwickelt wird?“ (Lion & Malmberg 2014)

Das notwendige Commitment für das Gruppengeschehen war demnach von Beginn an klar vereinbart. Es wurde dezidiert keine Ausbildung verlangt, sondern die angehenden MentorInnen sofort als reflexive ExpertInnen für guten Unterricht und damit für Mentoring angesprochen, die bereits über Handlungsrepertoire

verfügen – ein Element des Empowerments wie auch der *professional community*.

### **Konzentration auf die Gruppe als lernende Menschen erzeugt zunächst Konflikte**

Konsequent wurde die kooperative Arbeit der Gruppenmitglieder entlang ihrer eigenen Entwicklungsbedürfnisse verlangt:

„Die Mentorinnen und Mentoren werden am IMP nicht als durch einen Lehrgang befähigte Ausbildner gedacht, die Studierenden nicht als schulpraktisch Auszubildende, vielmehr werden beide, die Mentorinnen einerseits und die Studierenden andererseits, in ihrer jeweils aktuellen Entwicklung gesehen und darin begleitet und unterstützt. Auf beiden Seiten geht es um Grundfragen des selbstbestimmten Lebenslanges Lernens.“ (Niermann o.D., 1)

In den ersten Jahren verlief dieser Prozess konfliktreich. Zahlreiche Personen verließen die Gruppe, die Leitung von Wochenenden durch den Fachdidaktik-Professor wurde als schwieriger Gegensatz neben der Forderung nach Selbstbestimmtheit gesehen. Mediation von außen wurde hinzugeholt und von der Universität bezahlt. Erst im Laufe der Jahre klärte die Gruppe ihre Position in der Musikuniversität, sie entwickelte gemeinsam ihre konkreten Arbeitsfelder, Interessen und die Form der Leitung. Über lange Zeit war es der Gruppe wichtig, keine/n SprecherIn zu definieren, sondern basisdemokratisch zu arbeiten.

## **5. Zum Empowerment der MentorInnengruppe**

### **Wechselwirkung zwischen hochschulischen, schulischen und Mentoring-bezogenen Zielen**

Mittlerweile haben sich die Arbeitsweisen etabliert und gefestigt. Die zweimal im Jahr stattfindenden Arbeitswochenenden werden gemeinsam geplant und schaffen inhaltlich eine Balance zwischen Bedürfnissen der Universität (z.B. Zuarbeit bei Curriculumsentwicklung, Eignungsprüfung, Kontakt mit dem wissenschaftlich-fachdidaktischen Diskurs etc.) und dem eigenen Wunsch nach Weiterbildung als Lehrperson (Kursleiter werden eingeladen, MentorInnen bilden sich gegenseitig entlang individueller Schwerpunkte weiter) oder als MentorIn (Austausch über Betreuungsarbeit und Problem-

fälle, Entwicklung von Arbeitstools oder Festlegung gemeinsamer Vorgaben für Studierende). Von neu eintretenden Gruppenmitgliedern wird außerdem im Laufe der ersten zwei bis drei Jahre erwartet, eine kleinere formale Qualifizierung<sup>3</sup> zu durchlaufen.

### **Sichtbarkeit und musikbezogene Profilierung – die Vielfalt des Faches Musik in den Praktika**

Die Unterrichtslehre-Gruppe wird Mitte der 2000er Jahre als eine von vier Institutsteilen des IMP mit einer eigenen Website etabliert, die MentorInnen sind auf ihren individuellen Interseiten mit ihren persönlichen, musikbezogenen Schwerpunkten an ihren Schulen und in der dazugehörig gestalteten Mentoring-Arbeit sichtbar.<sup>4</sup> Diese Sichtbarkeit bewirkt erstens wieder Aufwertung der Gruppe. Zweitens wird den Studierenden damit ermöglicht, gezielt den/die MentorIn und ein ganz spezifisches musikbezogenes schulisches Aktionsfeld zu wählen, bspw. Schwerpunkt auf Chorarbeit und Singen, auf Stimmbildung, auf Bandarbeit, auf projektartige Arbeit; Arbeit in einer Musikschwerpunktschule, Musikunterricht in einer Brennpunktschule, in offenen Lernformen u.Ä. Damit entsteht eine Haltung der produktiven Verschiedenheit der musikpädagogischen Schwerpunkte und Angebote in der Gruppe. Musikunterricht in seiner (ungeklärten) Vielfältigkeit wird sichtbarer und hinsichtlich individueller Profilierung bearbeitbar.

### **Die Gruppe als reflexiver Ort und Hort des Arbeitsethos**

Eine besonders hohe Motivation für die Arbeit in der Gruppe rührt aus dem Eindruck des gemeinsamen Arbeitens für die persönliche Weiterentwicklung: „Hier geht es zwar um die Praktika, aber vor allem lerne ich für mich selbst was weiter“ (B31).<sup>5</sup> Die Gruppenmitglieder erleben einander als versierte MusikkollegInnen, die ihren Beruf trotz all seiner Herausforderungen lieben und denen der Austausch wohltut. „Hier in der Gruppe, hier sind wir die ‚Nicht-Verkommenen‘“ (B42).

3 Es handelte sich dabei um die damalige Betreuungslehrausbildung der Universität Wien.

4 <http://www.musiceducation.at/das-institut/fachbereiche/> [4.10.2018]

5 Die Buchstaben-Zahlen-Kürzel verweisen auf das Datenmaterial aus den focus group-Gesprächen (vgl. Malmberg 2017).

### **Gestiegenes Selbstbewusstsein führt zu Wirksamkeit über die eigene Lehrveranstaltung hinaus**

Die Gruppe hat ab Mitte der 90er Jahre eine starke und gut geklärte Position und agiert hieraus auch eigenständig fachpolitisch, entsprechend dem oben beschriebenen Punkt 6 der Verantwortungsübernahme im Empowermentprozess. So initiierte die Gruppe Gesprächsrunden zu Studienplanfragen mit Universitätsmitgliedern oder beteiligte sich an Publikationen (Arbeitskreis Unterrichtslehre, 2007). Einzelne Mitglieder hielten Vorträge an der Universität oder übernahmen temporär weitere Lehraufträge, in denen sie sich mit individuellen musikpädagogischen Schwerpunkten zeigten. Die Mitglieder waren regelmäßig als Kommissionsmitglieder in den Eignungsprüfungen tätig. Auch außerhalb des Institutes wurde ihre Meinung und Erfahrung an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule genutzt und geschätzt, punktuell nahmen Gruppenmitglieder an Praxisforschungsprojekten teil.

## **6. Parallelen zwischen der Arbeitsweise in der Gruppe und der Betreuungsarbeit ihrer Mitglieder**

### **Konzentration auf affektiv-selbstreferenzielle und sozial-kommunikative Themenfelder**

Es fällt auf, dass als Schwerpunkte in der Betreuungsarbeit vor allem affektiv-selbstreferenzielle Themen genannt werden: „auf Entwicklung hinweisen“ (B11), „dass sie das Gefühl haben, das ist schaffbar“ (B22), „ich möchte ihnen helfen, dass sie wissen, dass sie nicht ausgeliefert sind“ (B34) und sozial-kommunikative Themen „Mentees müssen zuerst an der Beziehungsebene mit der Klasse arbeiten“ (B33)). Nur vereinzelt werden – was durchaus erwartbar wäre – das musikpädagogische Methodentraining, das Einüben bestimmter Fertigkeiten beim Musizieren oder andere fachlich-inhaltliche Bereiche thematisiert. In der Literatur über Unterrichtsbesprechungen werden ähnliche Schwerpunkte auch in anderen Fächern beschrieben. Es kann jedenfalls für diese Untersuchung festgehalten werden, dass die gewählten Arbeitsthemen an den Weiterbildungswochenenden und die Themen in der Praktikumsbetreuung gleichermaßen fast ausschließlich aus dem affektiv-selbstreferenziellen und sozial-kommunikativen Bereich stammen.

### **„Passung“ Mentor-Mentee, flache Hierarchie**

Eine weitere mögliche Parallele zwischen Gruppenkultur und Betreuungsstil ist die Aufmerksamkeit für gelingende Arbeit als Team. In der Betreuungsarbeit betrifft das auch die Frage, was dazu führt, dass MentorIn und Mentee zueinander „passen“. Die MentorInnen beschreiben häufig, wie wichtig ihnen eine flache Hierarchie in ihrem Verhältnis zu den Mentees ist: „Das Allerwichtigste ist mir die Augenhöhe mit dem zu Betreuenden“ (B43) und später: „Es ist eine Katastrophe, wenn es nicht passt, und das gibt es.“ (B43) Zwei Mentorinnen führen ein langes, einander bestätigendes Gespräch darüber, dass es weniger gleiche musikalische Arbeits- oder Herangehensweisen von Mentorin und Mentee seien – hier wird Verschiedenheit eher als befruchtend erlebt –, sondern viel eher gemeinsame Grundwerte in Bezug auf Erziehung, Schule oder auf eigene Lernfähigkeit, die nach Einschätzung der MentorInnen zu einer tragfähigen Mentor-Mentee-Passung führen.

### **Individualisiertes und prozessorientiertes Vorgehen**

Die Gruppe hat ein System entwickelt, in dem die Studierenden dazu angehalten werden, verschiedene Betreuende und Schulen kennen zu lernen. Im regelmäßigen Austausch über Studierende in der Gruppe an den Arbeitswochenenden wird die Vielfältigkeit dieser Lernsituationen thematisiert. „Ich finde es immer schön, wenn es gelingt, dass sie sehr individuell bleiben dürfen“ (B21). „Hinschauen, was mir [dem/der Mentee] Sorgen bereitet und anpacken“ und „Herausfinden, was die [Mentees] brauchen“ sind starke Themenfokusse in den Gruppendiskussionen.

### **Die Studierendengruppe als Themenressource**

Viele Impulse in der Betreuungsarbeit werden als von der Studierenden stammend beschrieben. Es kann hier eine Parallele zu der als positiv erlebten bottom up-Arbeitsweise in der MentorInnengruppe vermutet werden.

### **Widersprüchliche Sichtweisen werden aktiv adressiert**

Die MentorInnen adressieren in den focus group-Gesprächen viele widersprüchliche, polarisierende Themen. Es kann als Hinweis auf eine grundsätzliche Prozessorientierung als Haltung in der Gruppe

gesehen werden, dass viele der Punkte in den focus groups nicht sofort gelöst werden müssen, sondern als bedenkenswert zunächst einfach stehen bleiben dürfen. Eine Mentorin bemerkt etwa in einer Diskussion zur Diskrepanz zwischen dem eigenen, oft hohen musikalischen Anspruch, den Mentees an das Musizieren an der Schule mitbringen und den von ihnen häufig als defizitär erlebten Möglichkeiten mit den Kindern: „Sie brauchen Geduld und Hartnäckigkeit – und zwar genau in dieser Mischung“ (B21).

### **Eine Gruppe mit „Außenhaut“: Schutz haben und Schutz bieten**

Noch ein Blick weg von dem, „was“ gesagt wurde, dazu „wie“ in den Gruppendiskussionen gesprochen wird: In den durchgeführten Gruppendiskussionen kommunizieren die MentorInnen ausschließlich einander bestätigend und wertschätzend. Die Kommunikationsweise wirkt dabei fast irritierend harmonisch und vorsichtig. Es geht selten um individuelle Beweggründe der MentorInnen, sondern es entsteht der Eindruck versierter, fast glatter Beschreibung der Betreuungsarbeit. Zentrale Kategorien der Betreuung (also Überthemen, zu denen die Daten verdichtet wurden) sind „Ermutigung“, „Entlastung“ oder „[den Mentees] eine gute Ersterfahrung ermöglichen“. Ein Zusammenhang zwischen dem Schutzraum, der der MentorInnengruppe am Institut geboten wird und einer solchen schutz- und stärkeorientierten Betreuungshaltung kann angenommen werden.

## **7. Stärken und Schwächen in der Zusammenschau**

Die Stärken einer wie hier beschriebenen Verankerung von MentorInnen als ExpertInnengruppe an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule und dem konsequenten Empowerment als Gruppe musikpädagogisch individueller „Typen“ können in folgenden Punkten gesehen werden:

- Universität und Schule (Schulleitung) haben in den MentorInnen eine ExpertInnengruppe, die für den „hybriden Raum“ des Überganges zwischen diesen beiden Institutionen steht und ansprechbar ist.
- Das ExpertInnenwissen bereichert beide Systeme weit über die MentorInnentätigkeit hinaus.

- Die Haltung „MentorInnen sind von Beginn an ExpertInnen“ wirkt als Empowermentmodell und regt Stärkeorientierung auch in der Betreuungsarbeit an.
- Die Gruppe bietet reflexiven Austausch und Rückhalt als eine Art *professional community* im Sinne der Lehrprofession. Dies kann als förderlich für die eigene Handlungsfähigkeit als MentorIn und als MusikpädagogIn angenommen werden.
- Die MentorInnen stehen beispielhaft als Musiklehrertypen für die Vielfalt möglicher musikpädagogischer Schwerpunktsetzungen und Konzeptionen und regen dazu an, musikpädagogischen „Eigensinn“ zu entwickeln und zu vertiefen.
- Widersprüche in der Betreuungsarbeit (z.B. Betreuung versus Benotung; Studierendenlernen versus SchülerInnenlernen) werden nicht vermieden, sondern aktiv adressiert.

Problematisch und in Zukunft zu diskutieren erscheinen die folgenden Aspekte:

- Primär innerhalb der Gruppe entwickelte Inhalte und Arbeitsschwerpunkte (hier vor allem die affektiv-selbstreferenzielle und die sozial-kommunikative Ebene) sichern zwar den Empowermentprozess, können jedoch den Blick auf weitere Arbeitsweisen oder Fachinhalte verstellen.
- Aufgrund ihres Bestrebens, die gute Arbeitsfähigkeit und die als wertvoll empfundene Gruppenkultur zu erhalten, kann die Gruppe nach außen hin hermetisch wirken.
- Es stellt sich die Frage, inwiefern die starke Schutz- und Stärkeorientierung in der Betreuung auch Lernchancen – im Sinne eines Forderns – verhindern kann.

Wir stehen in einer Phase des Umbruchs in der LehrerInnenbildung. Mit der PädagogInnenbildung Neu in Österreich, der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Deutschland und ähnlichen Initiativen in der Schweiz gehen eine immense Forschungstätigkeit und ein starker Innovationsschub einher. Damit ist auch ein Tor dahin geöffnet, den hybriden Raum zwischen Schulen und Universitäten, der bislang eher wenig thematisiert wurde, zu einem produktiven Lernraum für die BerufseinsteigerInnen werden zu lassen. Partner- bzw. Kooperationsschulen und MentorInnen, die sich als hochprofession-

nelle Brückenbauende am Übergang verstehen, können den „gap“ zwischen den Institutionen verringern und die beiderseitige Augenhöhe entwickeln helfen, die für gemeinsame Entwicklungen im Hinblick auf eine zeitgemäße LehrerInnenbildung unerlässlich ist.

## 8. Referenzen

- Arbeitskreis Unterrichtslehre (2007). Brücken bauen zwischen Studium und Beruf. In: Malmberg, I. & Wimmer, C. (Hg.) *Communicating Diversity. Musik lehren und lernen in Europa*. Augsburg: Wißner, 272–276.
- Arnold, K.-H.; Hascher, T.; Messner, R.; Niggli, A.; Patry, J.-L.; Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R.; Przyborski, A.; Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Böhner, M. M. (2009). Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim & Basel: Beltz, 439–449.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen*. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner.
- Lion, B.; Malmberg, I. (2014). Die Schnittstellenpersonen. Mentorinnen und Mentoren im Lehramtsstudium der mdw: Rollen, Aufgaben und Selbstverständnis. In: Schrittemer, I.; Malmberg, I.; Mateus-Berr, R.; Steger, M. (Hg.). *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press, 205–218.
- Malmberg, I.; Lion B. (2013). Lehren und lernen als Mentor/in. In: *ILS-Mail* Dezember 2013. [https://www.uibk.ac.at/ils/ilsmail/pdf\\_ils\\_mail/lehrerbildner\\_in\\_eine\\_profession\\_aktuell.pdf](https://www.uibk.ac.at/ils/ilsmail/pdf_ils_mail/lehrerbildner_in_eine_profession_aktuell.pdf) [15.4.2017]
- Malmberg, I. (2017). Transitions between Art and Pedagogy. Mentoring Music Teacher Novices in Austria. In: *Global Education Review* Vol 4 No 4 (2017) New York: Mercy College. P. S. 39–53. Unter: <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/294>.
- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. Zlatkin-Troitschanskaia O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim & Basel: Beltz, 401–409.

- Niermann, F. (o.D). *Mentoring in den Praktika des Lehramtsstudiums. Die Entwicklung eines Systems der Begleitung und Betreuung am Institut für Musikpädagogik Wien*. <https://docplayer.org/19113272-Mentoring-in-den-praktika-des-lehramtsstudiums.html> [3.11.2018]
- Rappaport, J. (1981). *In Praise of Paradox. A Social policy of Empowerment over Prevention*. <http://grow.ie/wp-content/uploads/2012/03/In-Praise-of-Paradox-A-Social-Policy-of-Empowerment-Over-Prevention-.pdf> [18.11.2017]
- Rappaport, J. (1984). *Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action*.
- Schrittemer, I. (2004). *Professional Communities: Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns*. [http://www.univie.ac.at/profcomm/publikationen/ProfArtikel%20SchrittemerGruppendynamik\\_2004.pdf](http://www.univie.ac.at/profcomm/publikationen/ProfArtikel%20SchrittemerGruppendynamik_2004.pdf) [28.12.2017]
- Schrittemer, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Dies.; Malmberg, I.; Mateus-Berr, R.; Steger, M. (Hg.). *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press, 36–50.
- Zlatkin-Troitschanskaia O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim & Basel: Beltz, 401–409.