Mentor*innenprogramm für Brandenburg

Konzeptpapier der

ZeLB AG Mentorenqualifikation

Juli 2021

Inhalt

1. Präambel 3
2. Entwicklungsaufgaben von Studierenden in Schulpraktika 4
3. Betreuung und Betreuungsverhältnisse in Schulpraktika 5
4. Mentoring als Praktikumsbetreuung UND Professionalisierungsschritt 6
5. **MENTOR*INNENQUALIFIZIERUNGSPROGRAMM** – Strukturelle Eckpunkte 7
   5.1 Zielgruppe 7
   5.2 Zeit – Ort – Modulanordnung 8
   5.3 Vernetzte Struktur – Veranstalter*innen 8
   5.4 Organisationale Stellung von Mentor*innen 9
6. **MENTOR*INNENQUALIFIZIERUNGSPROGRAMM** – Inhaltliche Eckpunkte 9
7. **MENTOR*INNENQUALIFIZIERUNGSPROGRAMM** – Begleitende Maßnahmen zur Qualitätssicherung 14
   7.1 Fachdidaktische Tagespraktika: Tandemstruktur als informelle Qualitätssicherung 14
   7.2 MQ Follow-Up: Längerfristige professionelle Lerngruppen in den Fächern 14
   7.3 Netzwerk Schulpraxis 14
   7.4 Schulleitungen als wichtige Einflussgröße für Mentoring 14
   7.5 Eine andere Idee zum Schluss: Praktikumscoaches an Schulen 14
8. Referenzen 15
9. Anhang 17
   9.1 Programme anderer Institutionen mit besonderem Übertragungspotenzial 17
   9.2 Die ZeLB AG Mentorenqualifikation – Namen, Funktionen und Kontakte 17

1. Präambel

Seit der Einführung eines Praxissemesters in der Lehramtsausbildung sind die bis dahin deutlich getrennte 1. Phase (Studium) und die 2. Phase (Vorbereitungsdienst an Schulen) enger miteinander verzahnt. Tagespraktika im Bachelor und das Praxissemester im Master bieten bedeutsame schulpraktische Lernphasen nunmehr in der 1. Phase der Lehrerbildung. Die Betreuung der Praktika liegt in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und bei Lehrkräften an Schulen und ist je Format unterschiedlich organisiert (Abb. 1). Im fachdidaktischen Tagespraktikum (FTP) und im Praxissemester (PS) kooperieren Lehrkräfte mit Fachdidaktiker*innen (s. blaue Umrahmungen rechts).

Zeitpunkt	Format	Bildungswissenschaftliche Betreuung	Fachdidaktische Betreuung	Schulische Betreuung
Bachelor	**Orientierungspraktikum** (Sek) **Integriertes Eingangspraktikum** (Primar)	Seminarleitung	–	–
Bachelor	**Fachdidaktisches Tagespraktikum**	–	Seminarleitung (ggf. Begleitung in die Schule)	Fachlehrkraft (zum Teil im Tandem)
Bachelor	**Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern**	Seminarleitung	–	Betreuung in pädagogischer Einrichtung
Master	**Psychodiagnostisches Praktikum**	Seminarleitung	–	–
Master	**Schulpraktikum (Praxissemester)**	Seminarleitung	Seminarleitung mit Hospitation	Mentor*in an der Schule
Referendariat	**Vorbereitungsdienst**	Ausbildungscoaching	Fachseminarleitung	Ausbildungslehrkräfte in beiden Fächern

Abb. 1: Praktikumsformate und Betreuungsformen an der UP

Bisher finden wir in Brandenburg bereits ein Qualifizierungsprogramm für Ausbildungslehrkräfte im Referendariat, die im Vorbereitungsdienst Studierende an Schulen betreuen (Abb. 1 rechte Spalte ganz unten). Dieses Programm hat einen eher kleinen Umfang, es fokussiert organisatorische und fachübergreifende Aspekte und enthält keine fachdidaktischen Inhalte. Die beiden anderen Lehrkräfte-Gruppen der rechten Spalte in Abb. 1 (Fachlehrkräfte, die im Tagespraktikum eingesetzt sind, und Mentor*innen im Praxissemester) erhalten aktuell noch keine Form der Qualifizierung. Mit dem steigenden Wissen um die Bedeutung qualitätsvoller Arbeit schulischer Mentor*innen für die Entwicklung angehender Lehrkräfte entstand das Bedürfnis nach Qualitätssicherung der Praktikumsbetreuung, in deren Zentrum ein Mentor*innenqualifizierungsprogramm (MQ) stehen soll.

Das vorliegende Konzept wurde von der ZeLB AG Mentorenqualifikation (vgl. 9.2.) erarbeitet, und zwar in der Zeit von Oktober 2020 bis Juli 2021. Die AG sichtete zunächst Literatur und wertete Wissen von anderen Standorten zu bereits laufenden MQ-Programmen aus (FU und HU Berlin, PH Freiburg, Musikuniversität Wien, MQ des ZLB Mecklenburg-Vorpommern). Anschließend entwickelte die AG den Konzeptentwurf für Brandenburg. Dieser wurde im Mai 2021 in zwei Diskussionsveranstaltungen erstens mit Studierenden des Praxissemesters (In- und Ausland) und zweitens mit Lehrer*innen/Schulleitenden/Fachseminarleitenden diskutiert und auf der Basis der Rückmeldungen überarbeitet. Das entstandene Konzept dient nun als Grundlage für die weitere Konkretisierung und Umsetzung im Land Brandenburg. Es dient darüber hinaus als Grundlage eines digitalen MQ-Angebotes für Mentor*innen an

Auslandsschulen (Teilprojekt Mentoring.International des DAAD-Projektes UP Network for Sustainable Teacher Education, Laufzeit 2020-2024, Leitung: Isolde Malmberg & Jana Buschmann).

Das Papier führt zunächst in zentrale Eckpunkte der Entwicklungsaufgaben von Studierenden und Wissen über die Bedeutung der Betreuungsqualität im Schulpraktikum ein, thematisiert dann Mentoring in einem größeren Professionalisierungszusammenhang, stellt das Qualifizierungskonzept vor und schließt mit zusätzlichen begleitenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Betreuung in Schulpraktika, die auch Aspekte gelingender Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachdidaktiker*innen in FTP und PS thematisieren. Die in 5. und 6. vorgelegten strukturellen und inhaltlichen Eckpunkte für das Qualifizierungsprogramm hat eine mittlere Fertigungstiefe und setzt den Schwerpunkt auf das Benennen von Aufgaben von Mentor*innen, dafür erforderliche Kompetenzen und methodische Überlegungen zu deren Entwicklung innerhalb der Qualifizierung. Zur passgenauen Entwicklung des Programms stehen noch einige strukturelle Klärungen aus.

2. Entwicklungsaufgaben von Studierenden in Schulpraktika

Die Umsetzung und Weiterentwicklung von Praktikumsformaten sind wichtige Bausteine der Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung. Mit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahre 2004 wurden länderübergreifend Standards beschlossen (Kultusministerkonferenz 2019). Die Standards umfassen Kompetenzen, die für die Ausbildung und den Berufsalltag von Lehrkräften eine besondere Rolle spielen. Die Anwendung der Standards betrifft damit die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst als auch die Fort- und Weiterbildung. Inhaltlich legen die Standards fest, welche Anforderungen Lehrkräfte laut Kultusministerkonferenz erfüllen sollen. Dafür werden vier Kompetenzbereiche unterschieden:

- Der Kompetenzbereich „Unterrichten. Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ umfasst Kompetenzen zur Unterrichtsplanung und -durchführung sowie Schüler*innenaktivierung.
- Im Kompetenzbereich „Erziehen. Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ zielen die Kompetenzen auf die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Förderung der individuellen Entwicklung, des selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler*innen und der Konfliktlösung.
- Der dritte Kompetenzbereich ist „Beurteilen. Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“. Er beinhaltet die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Lerndiagnose, Beratung und Beurteilung von Lernprozessen.
- Schließlich betont der vierte Kompetenzbereich das „Innovieren. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“. In ihm werden die Fähigkeiten der Lehrpersonen zur verantwortungsvollen Ausübung ihres öffentlichen Amts, der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und der Beteiligung an der Schulentwicklung aufgeführt.

Für Berufseinsteigende können die gleichzeitigen Anforderungen an ihre Rolle als Lehrperson als sehr komplex erlebt werden. Daher sind passgenaue Unterstützungsangebote durch schulinterne und -externe Strukturen zielführend (Keller-Schneider & Hericks 2017: 313). Der Erfahrungsaustausch mit anderen Kolleg*innen, zum Beispiel durch Angebote einer kollegialen Fallberatung, wird an vielen Schulorten gewinnbringend genutzt. Im Vorbereitungsdienst in Brandenburg kommen zur anvisierten Befähigung der Referendar*innen zur selbstständigen Berufsausübung mit dem Ausbildungscoaching und der individuellen Supervision verstärkt an Kleingruppen ansetzende oder individualisierte Methoden zum Einsatz (MBJS o. J.: 3).

In der ersten Phase der Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam (UP) wird durch das Potsdamer Modell der Lehrkräftebildung mit einer Vielzahl von Praxisphasen berücksichtigt, dass es zur Förderung der Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrpersonen im Sinne der Standards eine sinnhafte Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen bedarf. In dem umfangreichsten Praktikum an der UP, dem Schulpraktikum (PS), soll laut Studienordnung dafür beispielsweise den Studierenden ein vertiefter Einblick in die Komplexität des schulischen Berufsfelds, die Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz sowie das Üben und Anwenden von Forschungsmethoden zur Bearbeitung schul- und unterrichtsbezogener Fragestellungen ermöglicht werden (UP 2016). Ziel ist, dass die Studierenden ihre neuen Erfahrungen in der Schule wissenschaftsbasiert reflektieren und daraus zu erprobende Handlungsmodelle entwickeln. Für die individuelle Begleitung bei diesem Prozess stehen den Studierenden an den Schulen Mentor*innen zur Verfügung.

3. Betreuung und Betreuungsverhältnisse in Schulpraktika

Wissen um die Wirkungen von Begleitkonzepten der Schulpraktika ist aktuell noch nicht ausreichend vorhanden. Zwar wird der Tätigkeit von Mentor*innen vielerorts hohe Bedeutung zugesprochen (und es gibt kleinere Wirkungsstudien auf der Ebene von Selbsteinschätzungen des Lernzuwachses Studierender in Schulpraktika), es fehlen jedoch vertiefende Studien zu bestehenden Begleitkonzepten sowie Meta-Analysen. Ganz im Gegenteil zeigt sich, dass herkömmliche Lern- und Reflexionsräume in Schulpraktika noch nicht ausreichend dazu beitragen, dass Studierende die intendierten Ziele erreichen oder bspw. in Unterrichtsbesprechungen Tiefenstrukturen von Unterricht ausreichend adressiert werden (vgl. Beckmann et al. 2020).

Die in Brandenburg zu entwickelnde MQ sollte daher auch ein geeignetes Monitoring vorsehen, dessen Erkenntnisse in die kontinuierliche Weiterentwicklung des Konzepts einfließen.

Aktuell finden sich Angebots-Nutzungsmodelle, deren inhaltliche Gestaltung zum Teil heuristisch und zum Teil aus Ergebnissen kleinerer Studien erwächst.

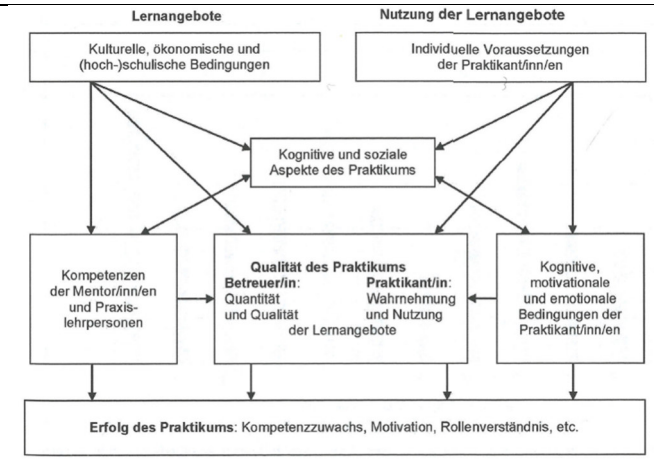

Abb. 2: Angebots-Nutzungsmodell, Hascher & Kittinger 2014: 223

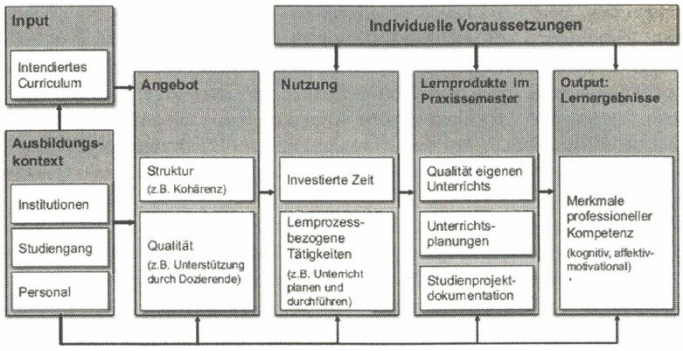

Abb. 3: Angebots-Nutzungsmodell, König & Rothland 2018: 26

Beide Modelle zeigen die vielfältigen Wirkmechanismen, die zum erfolgreichen Lernzuwachs im Praktikum führen. Drei Aspekte erscheinen uns für die Konzeption der MQ besonders bedenkenswert: 1. der Verweis auf die zeitlich

ausreichende Betreuung durch den/die Mentor*in (was vor allem durch die Organisation von Zeiten und Räumen an den Schulen zu leisten ist), 2. der Verweis auf die Qualität der Betreuung (was durch eine qualitätsvolle MQ und Maßnahmen, wie sie in 7. aufgeführt sind, erreicht werden kann) und 3. die beiderseitige Verantwortung aus Studiengang UND Mentorat an Schulen (was durch gelingende Kooperation erreicht wird).

Abb. 4: Zusammenwirken von FD und Mentoring im Schulpraktikum

Wenn man für Praktika das Bild der Brücke von der Universität in die Schule nutzen möchte, so kann man die im Praktikum tätigen Fachdidaktiken und die Mentor*innen als zwei gut miteinander verbundene Pfeiler auf dieser Brücke sehen. Die Brückenpfeiler haben jeweils größere Nähe zum eigenen Kontext (Universität oder Schule) und bringen dieses eigene Kontextwissen ein. Ihr gelingendes Zusammenwirken – versinnbildlicht durch die Verbindungen – führt zu höherer Kohärenz in den Praxisphasen.

4. Mentoring als Praktikumsbetreuung UND Professionalisierungsschritt

Mentoring meint, im Gegensatz zu Coaching oder Supervision, dass Personen mit großer Erfahrung in ihrem Berufsfeld Anfänger*innen bei deren Berufseintritt beratend unterstützen – sie sozusagen in das eigene Berufsfeld hereinholen. Mentoring nutzt zwar Techniken des Coachings, ist dem Coaching jedoch nicht gleichzusetzen. "*Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees* (Ziegler In Stöger 2007: 11)."

Was Mentoring auch noch von Coaching oder Supervision unterscheidet, ist das Ziel, alle involvierten Personen (Mentee/Student*in im Schulpraktikum und Mentor*in/Lehrkraft an der Ausbildungsschule) in ihrer persönlichen und professionellen Weiterentwicklung zu unterstützen. Lehrer*innen, die als Mentor*innen arbeiten, begeben sich im besten Fall aus Anlass des Mentorings in eine Reflexionsschleife über ihr eigenes Handeln, die neben der Förderung ihrer/s Mentees auch der eigenen Weiterentwicklung dient. Mentor*innen stellen den Berufseinsteigenden ihr eigenes berufspraktisches Wissen zur Verfügung, sie leben ihnen Kooperation und Kollegialität vor und lassen sich dabei auch selbst auf neue Wege in der Gestaltung ihres Unterrichts ein (vgl. reziprokes Mentoring in 6.1). Die Erfordernisse einer solchen engen Auseinandersetzung mit dem/der Studierenden kann demnach als ein spezifischer Professionalisierungsschritt von Lehrer*innen gesehen werden.

Abb. 5: Mentoring von Studierenden als Teil der eigenen Professionalisierung

Im Hinblick auf eine doppelte Zielsetzung der Mentor*innenqualifizierung (Mentoring UND eigene Professionalisierung) diente uns das EPIK-Modell[1] (Schratz et al. 2007) als Hintergrundfolie. Es definiert fünf Domänen der Professionalisierung von Lehrkräften:

- **Reflexions- und Diskursfähigkeiten**, die auf das Teilen von Wissen und Können abzielen
- **Differenzfähigkeit**, um förderlich mit Diversität unter Lehrkräften umzugehen
- **Kollegialität** und Bereitschaft zur **Kooperation**, die den Raum für Entwicklung gemeinsamer Standards ermöglichen
- **Personal Mastery** als persönliche Könnerschaft, das eigene professionelle Selbst weiterzuentwickeln, in Kenntnis von Potenzialen und Belastungsgrenzen
- **Professionsbewusstsein,** um als selbstbewusstes und aktives Mitglied der Profession zu wirken, das die Reichweite und Grenzen der Profession kennt

Gerade in Brandenburg, in dem wir historisch begründet sehr diverse Lehrerbildungsbiografien vorfinden, kann eine Mentor*innenqualifizierung ein wichtiger Professionalisierungsort sein, der zu einem weiter wachsenden gemeinsamen Verständnis von Unterrichtsqualität an Schulen beiträgt.

5. MENTOR*INNENQUALIFIZIERUNGSPROGRAMM – Strukturelle Eckpunkte

5.1 Zielgruppe

Die AG schlägt als Zielgruppe der MQ jene Lehrer*innen vor, die jeweils aktuell im Praxissemester eingesetzt sind. Das hier erworbene Wissen wird automatisch auch in die anderen Praktikumsformen einfließen (Personalunion, Weitergabe von Wissen und Material am Schulstandort, zur informellen Qualitätssicherung im FTP siehe außerdem 7.1). Ob es sich dabei nur um Lehrkräfte in Brandenburg oder auch aus Berlin handeln soll (wo viele unserer Studierenden ihr PS absolvieren), ist noch zu klären.

[1] EPIK = Entwicklung von Professionalisierung im internationalen Kontext

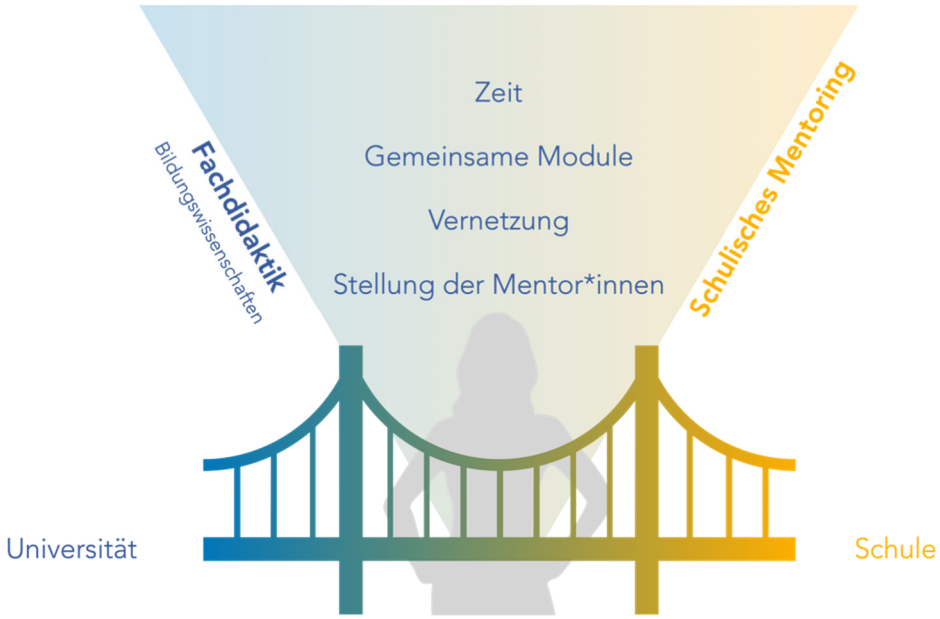

*Abb. 6: Strukturelle Eckpunkte der MQ, die Kooperation zwischen FD und Mentor*innen stärken*

5.2 Zeit – Ort – Modulanordnung

- Mit Blick auf die Fülle der Inhalte schlägt die AG eine Länge von 3 - 4 Fortbildungstagen vor (einzelne Fortbildungstage und Halbtage), möglichst während eines Semesters, in dem ein/e Studierende/r im PS betreut wird. Die Tage sollten in größeren zeitlichen Abständen liegen, damit Erlerntes in der Praxis erprobt und Erkenntnisse und Fragen aus der Praxis in die MQ mitgebracht werden können.
- Es erscheint sinnvoll, die MQ entweder an wechselnden Orten im Flächenland oder aber in Teilen hybrid bzw. online zu planen. Wichtig ist dabei die Klärung, welche Teile sich gut für hybride Formen eignen, welche eher für die präsente Form. Die AG rät unbedingt zu einem präsenten Beginn, um eine Vertrauensbasis zum Austausch zwischen den Lehrer*innen von Beginn an anzulegen.

5.3 Vernetzte Struktur – Veranstalter*innen

- Teile der MQ können zusammen mit der Qualifizierung der Lehrenden für den Vorbereitungsdienst organisiert werden – um Synergien zu schaffen und Kosten gemeinsam zu tragen.
- Zu prüfen ist der Veranstalter: Sowohl das LISUM als auch WiB.e. V. als Weiterbildungsinstitutionen kommen in Betracht, im besten Fall in Kooperation mit der UP.
- Aus der UP sollten die fachdidaktischen Teile der MQ betreut werden, um die Aktualität der fachdidaktischen Ansätze abzusichern sowie zur institutionellen Vernetzung. Zu klären sind hierfür die Möglichkeiten einer Abgeltung der Fachdidaktiker*innen innerhalb eines Weiterbildungsprogramms.
- In jedem Fall muss eine koordinierende Person (Organisationsleitung der MQ) bestimmt werden – Erfahrungen aus anderen Standorten (FU, MQ-MV) zeigen diese Notwendigkeit.
- Auch die Fachdidaktiker*innen der UP übernehmen bei ihren Schulbesuchen Tätigkeiten des Mentorings. Die AG plädiert dafür, einzelne Module oder Materialien der MQ (v.a. zu Gesprächsführung, Feedbackkultur) auch für Fachdidaktiker*innen der UP zu öffnen bzw. zur Verfügung zu stellen – zur Unterstützung ihrer Mentoring-Tätigkeit im FTP und PS.

5.4 Organisationale Stellung von Mentor*innen

- Das Mentoring angehender Lehrkräfte sollte keine “Schattenarbeit” sein, sondern muss vergütet werden. Ebenso sollte es für die Teilnahme an der MQ eine Entlastung geben. Dies geschieht an den meisten Orten über Abminderungsstunden. Zu prüfen ist, ob es hier unterschiedliche Lösungen für Grundschullehrkräfte und Sekundarstufenlehrkräfte geben muss.
- Im Zusammenwirken von Fachdidaktiken und Mentor*innen in FTP und PS kann es zu beiderseits empfundener Hierarchie oder sogar gegenseitiger Abwertung kommen. Bedenklich ist dies vor allem dann, wenn Studierende in Loyalitätskonflikte geraten (wenn etwa Lehrer*innen das Wirken der Fachdidaktiken als zu wenig praxisnah abwerten à la: “Jetzt vergiss alles, was du an der Uni gelernt hast”, oder Fachdidaktiken fehlende Wissenschaftsanbindung monieren). Dieses Problem ist vielerorts noch nicht gelöst und wirkt auf der „Hinterbühne”. Die AG plädiert dafür, der Problematik offen zu begegnen und bewusst gegenzusteuern (Maßnahmen sind bspw.: wertschätzende Kommunikation, Interesse an der jeweils anderen Wirklichkeit, Kooperationsprojekte zwischen Schule und Universität, Einsatz von Mentor*innen als Fortbildner*innen und in Diskussionsveranstaltungen u. ä.).

6. MENTOR*INNENQUALIFIZIERUNGSPROGRAMM – Inhaltliche Eckpunkte

Auf der Basis der Entwicklungsaufgaben Studierender, der Angebots-Nutzungsmodelle und dem vorhandenen Wissen über Mentoring hat die AG sechs zentrale Aufgabenbereiche schulischer Mentor*innen identifiziert:

1. **Mentor*in-Rolle** kennen und ihre Bedeutung für das Lernen der Studierenden klären
2. Einblicke in **Aufgaben von Lehrkräften** und das **Schulleben** am spezifischen Schulstandort geben
3. **Lernen durch Hospitation unterstützen** (= Hospitation durch Studierende)
4. **Unterrichtsplanung (fachdidaktische Praxis)** der Studierenden unterstützen
5. **Unterricht auswerten** und **Feedback** geben (= Hospitation durch Mentor*in)
6. **Beratungsgespräche** zum Prozess des Lehrer*inwerdens führen

Die folgende Darstellung (Abb. 7) der Inhalte der MQ ist entlang der sechs Aufgabenbereiche strukturiert (siehe linke Spalte “Aufgaben Mentor*in”). Jeder Aufgabe sind inhaltliche Schwerpunkte, zu erreichende Kompetenzen, methodische Überlegungen und weitere hilfreiche Verweise zugeordnet. Die Tabelle stellt noch keinen fertigen Modulplan dar, sondern bildet die Basis zu dessen Erstellung. In einer späteren Ausgestaltung der Module wird es sinnvoll sein, Aspekte verschiedener Aufgabenbereiche in Modulen miteinander zu verknüpfen (siehe Bemerkungen).

Aufgaben	Inhaltliche Schwerpunkte	Der/die Mentor*in ...	Methodische Überlegungen	Bemerkungen
1 **Mentor*in-Rolle** kennen und ihre Bedeutung für das Lernen der Studierenden klären	Professionsverständnis als Mentor*in - Rollenverständnis von Mentor*in/Studierenden klären - Mentoring als besondere Form der Professionalisierung als Lehrkraft *Wie handle ich diese Rolle an der Schnittstelle zw. Uni und Schule aus?* *Was für ein/e Mentor*in bin ich persönlich? Wie gelingt mir eine Passung zwischen Mentor*in und Mentee?* Universität und Schule vernetzen - Lehrer*in werden als biografischer Prozess (Vorwissen der TN zur Lehrkräftebildung in Brandenburg ermitteln) - Lehrerbildung als Aufgabe der Bundesländer, Lehrerbildung im Land Brandenburg/an der Universität Potsdam (Rahmensetzungen durch KMK und Bundesland bei Autonomie der Universität in Lehre und Forschung) - Lehrerbildung als Profilbereich der UP: gestuftes Spiralcurriculum der Kompetenzentwicklung in den Schulpraktika im BA/MA-Studium - Das Schulpraktikum im Masterstudium - Zugangsvoraussetzungen (Kompetenzen aus dem BA-Studium) und abschlussorientierte	Professionsverständnis als Mentor*in … kann die eigene Rolle als Mentor*in klären und an unterschiedliche Gegebenheiten anpassen. … definiert sich als Mentor*in im Sinne von Lernbegleiter*in, Unterstützende/r, Impulsgebende/r. … lässt Studierenden die Freiheit, sich auszuprobieren und ggf. auch Fehler zu machen. … fokussiert auf das Lernen der Schüler*innen und unterstützt die Studierenden dabei, es im Fokus zu halten; kann gesichtswahrend eingreifen, wenn Studierende Fehler machen, die den Lernfortschritt behindern (könnten). … kann Rahmen für eine Erwartungskommunikation von beiden Seiten schaffen (Mentor*in/Studierende). Universität und Schule vernetzen … versteht die berufliche Sozialisation als lebenslangen Prozess und erkennt, welchen spezifischen Beitrag das universitäre Studium dazu leistet. … kennt die Struktur und zentrale Inhalte der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. … kann einschätzen, mit welchen Kompetenzen die Studierenden in das Schulpraktikum starten (Was kann von ihnen erwartet werden, was nicht? Was ist der Unterschied zum Referendariat?).	Professionsverständnis als Mentor*in - Think/Pair/Share zur Verortung der eigenen Mentor*innen-Rolle - EPIK-Modell als Professionalisierungsmodell vorstellen - Fallarbeit (sensible Fälle nutzen) - mögliche Konfliktstellen thematisieren: *„Ich verliere Zeit, wenn etwas anders gemacht wird."* *„Ich darf meine eigenen Ideen nicht mehr einbringen."* *„Ich mache es mitunter nicht freiwillig." (Dichte an beliebten Schulen)* Universität und Schule vernetzen - Visitenkarte u.a. zum eigenen Lehramtsstudium der Teilnehmer*innen: Wann? Wo (Ort/PH/Uni)? Positives, Kritisches - Vortrag, Expertengespräch zur Lehrerbildung (Lehrende/Studierende/eventuell Studienseminarleitende), Info-Broschüre, Video (ggf. vorab) - Kompetenzraster FTP und Entwicklungsaufgaben der Studierenden für das PS	- Die Mentor*innen auf eine partnerschaftliche Arbeit vorbereiten, von der beide Seiten profitieren können, wenn eine gewisse Offenheit beider Seiten gegeben ist. - Karteikarten mit Leitfragen (vgl. FU Berlin) - Distanzierung vom eigenen Erlebten in der Ausbildung, eigene Glaubenssätze klären und einordnen *(Welche Beliefs wirken bei mir?)* - Forschendes Lernen im PS - Mentor*innen nur informieren, nicht damit „belasten". - Es könnte aber auch helfen, Wissen über Schulforschung in die Schulen zu bringen. - Für den Extremfall: Gibt es eine Wechselmöglichkeit für Mentor*innen – auch

	Kompetenzen/ Zugangsvoraussetzungen für das Referendariat (nur Zieldimension) - Empirische Befunde zu Erfolgen und Problemen von Lehrerbildung, bes. auch zum Theorie-Praxis-Verhältnis/Praktika - Praktikum als Lernsituation (keine benotete Bewertung durch die Mentor*innen und die Fachdidaktiker*innen) - Anforderungen der Universität an die Studierenden (forschendes Lernen etc.) Reziprokes Mentoring - *Was bekomme ich von Studierenden?* - *Wie wird stud. Feedback für mich nützlich?*	… kennt Inhalt, Struktur und Ablauf des konkreten Schulpraktikums – Herausforderungen für das und Erwartungen an das Ausbildungsteam sowie Erwartungen an die Studierenden. … kennt den Unterschied zwischen den verschiedenen Mentoring-Rollen im Praxissemester und Referendariat. Reziprokes Mentoring … versteht sich selbst als Weiterlernende und kennt Wege, reziprokes Mentoring zu nutzen. … versteht es, Stärken von Studierenden an der Schule sichtbar werden zu lassen.	- abschlussorientiertes Kompetenzraster für das PS - Zeitstrahl, Anforderungen an die Studierenden im Praktikum	Studierende haben die Möglichkeit zu wechseln?
2 Einblicke in **Aufgaben von Lehrkräften** und das **Schulleben** am spezifischen Schulstandort geben	- Organisieren des Praktikums vor Ort (Einführung ins Kollegium, Abläufe der Schule, Arbeit in multiprofessionellen Teams, Einführung in die Lerngruppen etc.) - außerunterrichtliche Aufgaben von Lehrkräften (auch Rechte und Pflichten der Studierenden, z.B. Aufsichten) - Klärung von Zeitbudget, Zeitfenster und Besprechungsort zwischen Mentor*in und Studierenden - Stellung des Faches an der Schule (Schüler*innen, Kollegium) - Bedeutung des Faches im Fächerkanon - Netzwerke von Betreuenden an der Schule stärken (ggf. kollegiale Fallberatung, professionelle Lerngruppen)	… kennt passende Wege, um den Studierenden am Schulstandort einen guten Platz zu geben sowie Rechte und Pflichten zu klären. … schafft feste Strukturen für Austausch und Feedback (zeitlich, räumlich). … klärt Wert und Bedeutung des Faches am Schulstandort und in Relation zu weiteren Fächern. .. zeigt an der Schule vorhandene Wege längerfristiger Professionalisierung und deren Potenziale auf.		

3 **Lernen durch Hospitation unter-stützen** (= Hospitation durch Studierende)	- Anregen und Strukturieren von Reflexionsprozessen beim Hospitieren für einzelne und Kleingruppen - reziprokes Mentoring (Rückmeldung zum eigenen Unterricht von Studierenden)	… kennt Wege, Reflexion bei studentischen Hospitationen anzuregen und zum Weiterlernen zu nutzen. … nutzt Aspekte der Rückmeldungen und Variationsideen der Studierenden zum eigenen Weiterlernen.	- Bandbreite inhaltlich gut entwickelter, einsetzbarer Vorlagen anbieten und Austausch über deren Nutzung - Mentor*innen als Expert*innen: „Marktplatz“ von Reflexionsbögen eröffnen	Diese Vorlagen auch an Fachdidaktiken weitergeben.
4 **Unterrichtsplanung (fachdidaktische Praxis)** der Studierenden unterstützen	Gemeinsames Verständnis von gutem (Fach-)Unterricht entwickeln - Praxiskultur des Schulfachs – im Verhältnis (nicht im Gegensatz!) zu Fachdidaktik und universitären Bezugswissenschaften - Lerntheorien, wirksame Vermittlungswege, Fehlkonzepte, Schüler*innen-Vorstellungen, „guter Fachunterricht”, Diagnostik des Fachs - fachdidaktische Innovationen - ggf. Arbeiten mit dem Lehrwerk Die Klasse als gemeinsam geführte Lerngruppe - ko-konstruktive Unterrichtsvor/-nachbesprechung - Organisationsfragen - Sprachbildung (z.B. Sprachniveau) - Notengebung im Fach - Teamteaching Unterricht als Entwicklungs- und Versuchsfeld Studierender - „Angstthemen“ im Fach - Planen eines gemeinsam verantworteten Unterrichts (Schüler*innen stehen im Mittelpunkt) - Mentor*in gibt Lerninhalte und Lernziele vor und nimmt sich ansonsten zurück und „überlässt“ zumeist die Detailplanung dem/r Studierenden (Rollenverständnis)	Gemeinsames Verständnis von gutem (Fach-)Unterricht entwickeln … kennt (aktuelle) Strömungen (Konzepte, Materialien, Lehrwerke) in Fach und Fachdidaktik und kann deren Wert für die aktuelle Lerngruppe & Studierende einschätzen. … unterstützt Studierende ggf. mit gelungenen Unterrichtsmaterialien. … kann Diskrepanzen zwischen universitärem und schulischem Fachwissen moderieren (ohne auf- oder abzuwerten) und bei didaktischer Reduktion unterstützen. … kennt wirksame Diagnose- und Vermittlungswege beim fachlichen Lernen und unterstützt Studierende bei deren Erwerb. Die Klasse als gemeinsam geführte Lerngruppe … unterstützt beim fachbezogenen Classroom-Management und bei Bewertungsformen. Unterricht als Entwicklungs- und Versuchsfeld Studierender … kennt typische Angstthemen Studierender im Fach und hilfreiche Unterstützungswege. … fällt Entscheidungen dazu, an welchen Stellen das (Fach-)Lernen der Schüler*innen abgesichert werden muss (ggf. Vorgaben zur Änderung von Planungen der Studierenden u.Ä.).	- reale Unterrichtsentwürfe gemeinsam auswerten (ggfs. auch mit Studierenden) - ko-konstruktive Unterrichtsplanung und eine passende Gesprächsführung üben - 2. Ebene nach Niggli (2005) gut klären - Vorlagen als attraktives Werkzeug und als „neutraler Boden” bei Schwierigkeiten in der Betreuung nützlich - fachdidaktische Innovationen evtl. in Kooperation mit LISUM - Leitfaden für Planung, Vorbesprechung und Nachbesprechung an die Hand geben, z.B. ein Protokoll entwerfen, auf dem bestimmte Punkte abgearbeitet und ausgefüllt werden müssen/können	- In den Fächern (Fachdidaktiken, Fachseminare UND Mentor*innen) diskutieren, welche Vorlagen in Phase 1+2 harmonisiert werden sollten (z. B. didaktische Schwerpunkte, Operatoren, Indikatoren für Unterrichtsqualität, KMK als Basis) und Begriffe (z.B. Reihe oder Sequenz, Langentwurf etc.). - Stabile Fachgruppen bilden, die Option anregen, über die Qualifizierung hinaus längerfristige professionelle Lerngruppen zu bilden - idealerweise Programme wie ProfiForum oder ProfaLe starten (vgl. Anhang)

5 **Unterricht auswerten** und **Feedback** geben (= Hospitation durch Mentor*in)	- Rolle der/s Mentor*in in der studentischen Unterrichtssituation - Anregen und Strukturieren von Reflexionsprozessen - zielorientierte, ko-konstruktive Gesprächsführung/Feedback (nicht zwei aufeinanderfolgende Monologe) - konstruktives Feedback (positive Fehlerkultur, anerkennende Einstellung) - Feedbackkriterien zur Persönlichkeit und zum Fachunterricht (Planung, Durchführung, Reflexion von Unterricht) - Gewinnermittlung: Was habe ich/haben wir aus der Hospitation mitgenommen/gelernt? Was ist der nächste Schritt? - Sprecherziehung/Stimmbildung	… besitzt Differenzfähigkeit, fördert Studierende als individuellen Lehrtypus. … klärt die eigene Rolle in der Studierenden-Stunde. … regt produktive Reflexionsgespräche an (zu zweit oder in einer Kleingruppe). … unterscheidet Sprechhandlungen nach dem 3-Ebenen-Modell und setzt diese angemessen ein. … kennt die Funktionen von Feedback holen, geben, nehmen, sowie von Feed-Forward und setzt diese situationsangemessen für das Lernen der Studierenden ein. … kann Studierende hinsichtlich der persönlichen Entwicklung beim Unterrichten beraten und regt Weiterentwicklungen an. … kennt Grundlagen der Sprecherziehung und kann hierzu hilfreiche Rückmeldung geben.	- Gute, direkt einsetzbare Materialien zur Erprobung anbieten - Kennenlernen und Handhaben verschiedener Beobachtungsinstrumente, Unterrichtsvideos verfügbar machen, Zugang für Unterrichtsvideos aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung - Auswertungen von Videosequenzen (ggf. als Rollenspiel) mit Schwerpunkt auf Gesprächsführung und Feedbackgeben: - Ermutigung - Förderung Selbstreflexion (ggf. durch Impulse) - vertrauensvolle Kommunikation - einfühlsames Zuhören - Rückmeldekatalog von Sprecherzieher*innen	- 3-Ebenen-Modell von Niggli (2004) - ggf. ein Handout mit möglichen Leitfragen zur Gestaltung des nachbereitenden Gesprächs (vgl. Manuskript Lange, J. (2007): „Unterrichtsbesprechung mit Leitfragen“) - Caroll (2005): Interaktive Gesprächstechniken zeigen und Raum zum Üben geben - bei Bedarf „Rücklauf“ zu Sprecherzieher*innen
6 **Beratungs-gespräche** zum Prozess des **Lehrer*inwerdens** führen	- Berufswahlsicherheit - Wissen über Prozesse des Lehrer*inwerdens - Gemeinsame Entwicklungsschritte planen und verfolgen - Begleitung und Unterstützung in evtl. Krisen	… kann auf der Basis eines Vertrauensverhältnisses Studierende hinsichtlich ihrer Berufswahl beraten. … kennt Prozesse und gängige Modelle des Lehrer*inwerdens, hat Wissen über fachspezifische Lehrer*innentypen und Entwicklungswege. … kann Konflikte angemessen ansprechen und Konfliktgespräche führen.	Training durch Expert*innen zur Gesprächsführung anbieten	3. Ebene nach Niggli (2005)

*Abb. 7 Inhaltliche Eckpunkte der Mentor*innenqualifizierung*

7. MENTOR*INNENQUALIFIZIERUNGSPROGRAMM – Begleitende Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Das Durchlaufen einer solcherart gestalteten Mentor*innenqualifizierung wird von der AG als wichtiger Schritt in Richtung qualitätsvoller Praktikumsbetreuung wie auch Professionalisierung gesehen. Darüber hinaus entwickelte die AG begleitende Maßnahmen zur mittel- und längerfristigen Qualitätssicherung des Lernens in Schulpraktika.

7.1 Fachdidaktische Tagespraktika: Tandemstruktur als informelle Qualitätssicherung

Die Betreuung in den fachdidaktischen Tagespraktika ist aktuell in den Fächern unterschiedlich geregelt, grundsätzlich gilt die Tandembetreuung aus Fachdidaktik und Mentor*in. In einigen Fächern hat es sich bewährt, die Tandembetreuung als eine Art Qualifizierungsschritt im Mentoring zu nutzen. Fachdidaktiker*innen führen im Laufe der Zusammenarbeit Wissen und Techniken des Mentorings ein – der/die Mentor*in lernt informell. Wenn der/die Mentor*in einige Zeit im Tandem mit der Fachdidaktik gearbeitet hat, betreut er/sie auch eigenständig, ggf. wird von Zeit zu Zeit wieder in die Tandemform gewechselt. Die AG unterstützt diese informelle Form der Qualitätsentwicklung ausdrücklich. Sie bietet den Vorteil, dass FD und Mentor*innen eng vernetzt arbeiten. Eine wichtige Voraussetzung ist jedoch hohe gegenseitige Wertschätzung sowie auch die Wertschätzung für die Arbeit im Schulpraktikum an den universitären Lehrstühlen. Aus Sicht der AG sollte dies laufend kommuniziert werden.

7.2 MQ Follow-Up: Längerfristige professionelle Lerngruppen in den Fächern

Um längerfristig Kohärenz zwischen Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und den Mentor*innen an Schulen sowie möglichst auch Fachseminarleitenden zu erreichen, ist die Einrichtung langfristiger “professioneller Lerngruppen” in den Fächern zu empfehlen. Die professionellen Lerngruppen unterstützen den Wissenstransfer zwischen den Institutionen und sichern laufend die Passung der Praktikumsbetreuung ab (vgl. Konzepte aus 10.1.; Malmberg, 2018)

7.3 Netzwerk Schulpraxis

Ziel eines “Netzwerks Schulpraxis” ist engerer Kontakt zwischen allen inhaltlich Verantwortlichen in der 1. und 2. Phase der Lehrkräfteausbildung. Denkbare Formate sind Austauschveranstaltungen, gemeinsame Fortbildungen, gegenseitige Öffnung von online-Angeboten (im Flächenland). Wegen der Standortwechsel der Studierenden zwischen 1. und 2. Phase geht es hierbei weniger darum, die 1. und 2. Phase stärker zu harmonisieren, sondern fachliche und fachdidaktische Klärungen zu erreichen und Synergien zu nutzen.

7.4 Schulleitungen als wichtige Einflussgröße für Mentoring

Schulleitungen spielen eine große Rolle beim gelingenden Lernen von Studierenden am Schulstandort. Es ist wichtig, dass Schulleitungen ihre Rolle als Ausbildungsstandorte überzeugt vertreten, damit ausreichend Zeit, Ressourcen und Wertschätzung für das Mentoring vorgesehen wird. Regelmäßig aktualisierte Informationen und Materialien aus der MQ / den Praktikumsbüros können dies unterstützen. Sinnvoll sind außerdem Absprachen mit dem Campusschulnetzwerk, um Synergien zu klären. Zu jedem Start einer Kohorte in der MQ sollten die Schulleitungen eingeladen werden und z.B. einen Platz im Programm erhalten.

7.5 Eine andere Idee zum Schluss: Praktikumscoaches an Schulen

In der Rückmelderunde mit Lehrer*innen, Schulleitungen und Fachseminarleiter*innen kam eine weitere Idee auf, die strukturell zur jetzigen Form quersteht. Um die Personen, die eine MQ durchlaufen, wirklich verlässlich

einzusetzen, schlug die Runde die Struktur von "Praktikumscoaches" vor. Damit ist eine kleine Gruppe von ausgebildeten Mentor*innen gemeint, die (fachunabhängig, aber fachlich möglichst breit aufgestellt) an der Schule für die Koordination und Betreuung von Praxissemesterstudierenden zuständig ist. Diese Mentor*innen agieren zum Teil fachunabhängig in den großen Fächergruppen MINT, GeWi, Sprachen und Mu/Ku/Spo. Diese Form des Mentorings hätte nach Ansicht der schulpraktischen Vertreter*innen sowohl organisatorische als auch inhaltliche Vorteile. Die Lehrkräfte könnten zum einen als Mentor*innen für Studierende und Referendar*innen agieren und zum anderen didaktische Innovationen ins Kollegium tragen. Ebenso ließe sich über diese Struktur die Erreichbarkeit der Maßnahme erhöhen. Eine ähnliche Form des fachunabhängigen Mentorings nach einer fundierten Ausbildung mit 1-2 Abminderungsstunden wurde vor wenigen Jahren in Österreich[2] eingeführt und wird mitunter an deutschen Schulen im Ausland praktiziert.

8. Referenzen

Beckmann, T & Ehmke T. (2020): Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen, Zeitschrift für Bildungsforschung, 10, 191-209.

Carroll, D. (2005): Learning through interactive talk. A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. – In: Teaching and Teacher Education, 21, 5, 457-473.

Hascher, T. & Kittinger, C. (2014): Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. - In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann. 221-235.

Hellmann, K.; Kreutz, J.; Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.

Hesse, F. & Lüdgert, W. (Hrsg.) (2020): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35, 2, 301-317.

Kosinár, J. (2014): Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. – In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7, 2, 120-137.

König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Kreis, A. & Staub F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 1, 61-83.

Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung, Bildungswissenschaften. Berlin/ Bonn.

[2] vgl. Mentoring Masterprogramme für die sogenannte Induktionsphase, bspw. https://www.lehramt-ost.at/weiterbildung/mentoring-im-berufseinstieg-induktion/ [6.6.2021]

Malmberg, I. (2018): Musikpädagogischen Eigensinn entwickeln helfen. Zum Empowermentprozess der MentorInnen an der Wiener Musikuniversität und Auswirkungen auf deren Betreuungsarbeit. – In: Schulheft, 43, 172, 54-67.

Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (Hrsg.) (2020): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (o. J.): Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg – Organisation und Durchführung. Potsdam.

Niggli, A. (2005): Unterrichtsbesprechung im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer Verl.

Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017): Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung. - In: Zierer, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Hohengehren: Schneider Verl., 159-177.

Reintjes, C, Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2018): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster, New York: Waxmann.

Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. - In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, 2007, 1-17.

Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (2007): Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst.

Universität Potsdam (UP) (2016): Neufassung der Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. Vom 27. März 2013. i.d.F. der Zweiten Satzung zur Änderung der Neufassung der Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam - Lesefassung - vom 27. Januar 2016. Ordnung.

von Felten, R. (2005): Lernen im reflexiven Praktikum. Münster: Waxmann.

Ziegler, A. (2007): Mentoring. Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. - In: Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg): Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst, 7-29.

9. Anhang

9.1 Programme anderer Institutionen mit besonderem Übertragungspotenzial

- ProfaLe – Professionelles Lehrer*innenhandeln zur Förderung fachlichen Lernens (Universität Hamburg): Es werden Bezüge hergestellt zwischen universitärem Wissen und schulischem Handlungswissen durch gemeinsame Arbeit mit Praxisdokumenten. https://www.profale.uni-hamburg.de/
- ProfiForum - Professionalisierungsforum: Vertreter*innen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zahlreicher an der Lehrerbildung beteiligten Fächer werden zusammengebracht und kooperieren in Lehrveranstaltungen und Diskussionsveranstaltungen. https://www.uni-marburg.de/de/zfl/forschung/profiforum

9.2 Die ZeLB AG Mentorenqualifikation – Namen, Funktionen und Kontakte

- Prof. Dr. Isolde Malmberg, AG-Leitung, Musikpädagogik und Musikdidaktik, malmberg@uni-potsdam.de
- Dr. Julia Jennek, AG-Koordination bis April 2021, ZeLB, jennek@uni-potsdam.de
- Dr. Felix Reinhardt, AG-Koordination des ZeLB ab April 2021, ZeLB Professionalisierung felix.reinhardt@uni-potsdam.de
- Dr. Christina Brüning, Politische Bildung bis November 2020 christina.bruening@uni-leipzig.de
- Jana Buschmann, Musikpädagogik und Musikdidaktik, jana.buschmann@uni-potsdam.de
- Dr. Lena Florian, Didaktik der Mathematik, lena.florian@uni-potsdam.de
- Dr. Manuela Franke, Didaktik der romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen, manufranke@uni-potsdam.de
- Monika Gerasch, Grundschulpädagogik Mathematik, gerasch@uni-potsdam.de
- Katharina Halibrand, ZeLB Stimmbildung, katharina.halibrand@uni-potsdam.de
- Denise Jechow, Grundschulpädagogik Mathematik, jechow@uni-potsdam.de
- Dr. Katharina Küsel, Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung, katharina.kuesel@uni-potsdam.de
- Franziska Krause, Didaktik der Mathematik und Lehrerin am Einstein-Gymnasium in Potsdam, krause8@uni-potsdam.de
- Dr. Rosemarie Naumann, Didaktik für Politische Bildung, rnaumann@uni-potsdam.de
- Serap Zorba, Lehreinheit für Wirtschaft-Arbeit-Technik, zorba@uni-potsdam.de