

Pädagogisch-Praktische
Studien (PPS) an der
Kirchlichen Pädagogischen
Hochschule Edith Stein

Theoretische Grundlegung
und Leitlinien

1 Präambel

Die vorliegenden theoretischen Grundlegungen und Leitlinien der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) entstanden in einer Arbeitsgruppe aus Expertinnen und Experten aller Hochschulstandorte der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein. Im Fokus aller Überlegungen steht dabei die Qualitätsentwicklung im Sinne einer Professionalisierung pädagogischen Handelns.

Im Zuge der Pädagog_innenbildung Neu gab es laut Bundesministerium die Vorgabe, die Pädagogisch-Praktischen Studien mit 40 ECTS-AP (European Credits Transfer System - Anrechnungspunkte) im gesamten Verlauf des Ausbildungscurriculums zu verankern. Die Pädagogischen-Praktischen Studien (PPS) enthalten sowohl hochschulische als auch schulische Ausbildungsanteile. Die hochschulischen Anteile werden durch theoretische Lehrveranstaltungen an der Hochschule und die schulischen Anteile durch Praktika in unterschiedlichen Phasen und unterschiedlichen Lernsettings abgebildet. Ausgehend vom Curriculum verstehen sich die vorliegende theoretische Grundlegung und Leitlinien der Pädagogischen-Praktischen Studien als eine Orientierungshilfe für alle in diesem Kontext handelnden Personen.

Zunächst führt ein Beitrag in das Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) ein, wobei Eingangsbedingungen, der Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen, das Beziehungsgefüge sowie Handlungsbereiche und Entwicklungsaufgaben eine zentrale Rolle spielen. Insgesamt zielt dieses Konzept auf eine integrative Einbindung der Pädagogisch-Praktischen Studien in das Gesamtausbildungskonzept, eine Theorie-Praxis-Verschränkung, ein gelingendes Mentoring, eine wissenschaftlich-reflexive Haltung und eine professionelle Unterstützung von Studierenden auf deren Weg zur Selbstbestimmung und -verantwortung. Auf Basis dieser theoretischen Fundierung wird im zweiten Teil die praktische Umsetzung des systemisch-integrativen Ausbildungskonzeptes dokumentiert. Dazu erfolgen eine Auflistung der zu erwerbenden Kompetenzen in den Pädagogisch-Praktischen Studien, eine exemplarische Auflistung von Fragestellungen zur Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben und Beobachtungsaufgaben sowie Hintergründe, Rollen, Aufgaben, Inhalte und Zielsetzungen im Prozess des Mentoring. Die exemplarischen Fragestellungen dienen den handelnden Personen zum Reflexionsprozess im Sinne der kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Das Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) schließt im Handlungsprozess Grundsätze und Leitlinien für Digital Inklusiv Hochschullehre und Medienbildung, Gender_Diversität, Inklusiv Pädagogik und Interreligiösität (siehe Homepage) mit ein.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1 Präambel | 2 |
| 2 Theoretische Fundierung | 4 |
| 2.1 Abstract | 4 |
| 2.2 Ausgangsüberlegungen | 4 |
| 2.3 Konzeptdarstellung | 6 |
| 2.3.1 Eingangsbedingungen | 8 |
| 2.3.2 Voraussetzungen | 8 |
| 2.3.2.1 Forschendes, reflexives und personalisiertes Lernen | 8 |
| 2.3.2.2 Professionsspezifische Kompetenzen | 9 |
| 2.3.2.3 Ausbildungsphasen der Praktika | 10 |
| 2.3.3 Beziehungsgefüge | 10 |
| 2.3.4 Handlungsbereiche | 11 |
| 2.4 Resümee | 13 |
| 3 Leitlinien für die Durchführung | 13 |
| 3.1 Kompetenzen | 14 |
| 3.1.1 Wissenschaftliche Kompetenz | 14 |
| 3.1.2 Allgemeine pädagogische Kompetenz | 15 |
| 3.1.3 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz | 15 |
| 3.1.4 Diversitäts- und Inklusionskompetenz | 16 |
| 3.1.5 Soziale Kompetenz | 16 |
| 3.1.6 Spirituelle Kompetenz | 17 |
| 3.1.7 Professionsverständnis | 17 |
| 3.2 Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben | 18 |
| 3.2.1 Reflexion | 19 |
| 3.2.2 Perspektivenwechsel | 19 |
| 3.2.3 Schülerinnen- und Schülerzentrierung | 19 |
| 3.2.4 Vermittlung | 19 |
| 3.2.5 Verhaltenskontrolle | 19 |
| 3.2.6 Sicherheit | 20 |
| 3.2.7 Selbstverantwortlichkeit | 20 |
| 3.3 Auseinandersetzung mit Beobachtungsaufgaben | 20 |
| 3.3.1 Analyse der Klasse nach Diversitätskategorien | 21 |
| 3.3.2 Medienauswahl | 21 |
| 3.3.3 Methoden | 21 |
| 3.3.4 Zum Stundenverlauf I | 21 |
| 3.3.5 Zum Stundenverlauf II | 21 |
| 3.3.6 Interaktionen | 22 |
| 3.3.7 Persönlichkeiten im Klassenraum | 22 |
| 3.3.8 Individualisierung/Differenzierung | 22 |
| 3.3.9 Subjektive Wahrnehmung | 22 |
| 3.4 Mentoringprozess | 23 |
| 3.4.1 Mentoring | 23 |
| 3.4.2 Studierende und Studierender | 24 |
| 3.4.3 Praxislehrer_innen | 24 |
| 3.4.4 Praxisberater_innen | 25 |
| 3.4.5 Beurteilung | 25 |
| 3.4.6 Zusammenschau | 25 |
| Literaturverzeichnis | 27 |

2 Theoretische Fundierung

Ausgangspunkt der Konzeptbeschreibung ist ein publizierter Beitrag von Ostermann (2017) mit dem Titel „Pädagogisch-Praktische Studien im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und Praxiserprobung: Vorstellung eines Konzeptes für das Bachelor-Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe“.

2.1 Abstract

Im Kontext der Pädagog_innenbildung Neu entstand an Pädagogischen Hochschulen in Österreich eine Ausbildungsform für die Primarstufe, die sowohl eine fundierte pädagogische und fachliche Ausbildung als auch ein breites Angebot an aktuellen Schwerpunkten (z.B. Inklusive Pädagogik, Religionspädagogik, sprachliche Bildung, naturwissenschaftliche Bildung) gewährleisten soll. Jede Ausbildungsinstitution steht hierbei vor der Herausforderung, einen Theorie-Praxis-Transfer zu erzielen. Im Rahmen dieses Beitrags wird ein Konzept vorgestellt, das eine integrative Einbindung der Pädagogisch-Praktischen Studien in das Gesamtausbildungskonzept im Bachelorstudium der Primarstufe aufzeigt und auf Grundlage des Curriculums der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein) und vor dem Hintergrund der Bildungsgangforschung erstellt wurde.

2.2 Ausgangsüberlegungen

Die Neukonzeption der hochschulischen Lehrer_innenbildung in Österreich gab den Anstoß dazu, sich kritisch mit dem Ausbildungsprozess auseinanderzusetzen, um künftigen Anforderungen der Profession gerecht zu werden und Lehramtsstudierende zu professionellem Handeln im Schulalltag zu führen. Im Zuge der Ausbildung nehmen dabei die Pädagogisch-Praktischen Studien eine zentrale Stelle ein, da sie sowohl Aspekte des pädagogischen Denkens als auch des pädagogischen Handelns fokussieren. Aus diesem Grund wurde an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein die Reform der Pädagoginnen_bildung für Überlegungen genutzt, wie die Pädagogisch-Praktischen Studien aktuell gestaltet und bestmöglich in die Architektur des Studiums eingegliedert werden können.

Historisch betrachtet hatte die Lehrer_innenbildung ihren Ausgangspunkt in der Praxis und Praktika spielen im Zuge der Ausbildung seit dem 18. Jahrhundert eine wesentliche Rolle (vgl. Bach 2013, S. 80ff; Seel 2010, S. 178ff.). Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I hat sich im europäischen Raum inzwischen mehrheitlich das sogenannte simultane Studienmodell (vgl. Eurydice 2002) durchgesetzt, welches davon ausgeht, die praktische Ausbildung integrativ und parallel zum wissenschaftlichen Studium anzubieten. Dabei sind die Praktika bestmöglich mit den Lehrveranstaltungen der Hochschule zu vernetzen. Eine Vernetzung ist insofern erforderlich, als Praktika erst bildungswirksam sind, wenn eine theoretisch fundierte Reflexion folgt (vgl. u.a. Gruber & Rehl 2005; König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann 2014; Korthagen & Vasalos 2005; Schön 1983). Folglich bildet theoretisches Wissen eine Voraussetzung, um sich mit Praxiserfahrungen überhaupt erst kritisch auseinander setzen zu können.

Im Rahmen der Pädagog_innenbildung Neu, welche eine Neugestaltung und Neuorganisation der Lehramtsausbildung angestrebt hat, sind die Praktika den Pädagogisch-Praktischen Studien zuzuordnen; d.h. diese Studien umfassen weit mehr als das Durchführen von Unterricht. Speziell ausgewählte praxisrelevante theoretische Lehrveranstaltungen an der Hochschule sollen darauf abzielen, theoretisch erworbene Kenntnisse in der Praxis zu erproben und Praktika theoriegeleitet vor- und nachzubereiten. Im Sinne einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem

Berufsfeld betreffen die Pädagogisch-Praktischen Studien im Ausbildungsprozess der Primarstufe daher sowohl die Praktika in ausgewählten Volksschulen als auch Lehrveranstaltungen an der Hochschule im Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen, der Primarstufenpädagogik und -didaktik und der gewählten Schwerpunkte.

Eine Herausforderung für alle Verantwortlichen im hochschulischen Ausbildungsprozess besteht demzufolge vor allem darin, auf Basis von Besonderheiten der jeweiligen spezifischen Ausbildungskontexte, theoretischer Konzepte und empirischer Befunde im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien und besonders im Zuge der Praktika adäquate Entscheidungen zu treffen, die sich in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen ergeben. Ausgehend von der Frage „Welche Praxiserfahrungen sollen Studierende machen?“, stellen sich folgende weitere Fragen, die sich auf inhaltliche, organisatorische und methodische Bedingungen beziehen: Wie können theoretische und praxisorientierte Ausbildungsaspekte bestmöglich in Wechselwirkung gebracht werden? Welche Rolle, Aufgaben und Ziele haben Mentorinnen und Mentoren und welche Studierende? Wie können Entwicklungsprozesse in den Praktika unterstützt werden? Wie können Lernergebnisse sichtbar gemacht werden?

Zahlreiche Diskussionen über diese Fragestellungen standen bei der Entwicklung des vorliegenden Konzeptes der Pädagogisch-Praktischen Studien (vgl. Kapitel 2) im Zentrum. Die Suche nach passenden Lösungswegen für eine qualitätsvolle praktische Ausbildung lohnt sich, da die Pädagogisch-Praktischen Studien den Professionalisierungsprozess der Studierenden beeinflussen und Praktika aus studentischer Perspektive als Highlight der Ausbildung und als ein bedeutendes Studienelement gelten. Mit Hilfe einer qualitativen Kohortenuntersuchung in Form von Narrativen Interviews (Grounded Theory) wurden dreißig Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein von 2009 bis 2012 zu drei Erhebungszeiten prozessual über die gesamte Studienzeit zu ihren Ausbildungserfahrungen befragt. Ergebnisse zeigten, dass den Schulpraktika die größte Akzeptanz im Rahmen der Ausbildung entgegengebracht wird. Bedeutsam für diese Studierenden waren dabei vor allem Mentorinnen bzw. Mentoren (Praxislehrer_innen der Praxisschulen und Praxisberater_innen der Hochschule) und an die Schulpraktika anschließende Reflexionen. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung als Grundlage für die eigene Unterrichtsperformance erkannt (vgl. Ostermann 2015).

Auch wenn die Lernwirksamkeit von Praktika noch unzureichend erforscht ist (vgl. Bach, Besa & Arnold 2014, S. 168), besteht Einigkeit bezüglich der Ziele und Aufgaben von Schulpraktika. Im Wesentlichen dienen Praktika dazu, den Berufswunsch zu überprüfen, professionsspezifische Kompetenzen aufzubauen sowie Theorie und Praxis zu verknüpfen. Dörr, Müller und Bohl (2009) konnten diese Zielsetzungen in einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie bestätigen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine gegenseitige Abstimmung und Verknüpfung der einzelnen Ausbildungsbereiche (vgl. Schützenmeister 2002, S. 452) sowie eine entsprechende mentorielle Betreuungsqualität (vgl. Bach 2013, S. 121) die Professionalität der Lehrer_innenausbildung bewirkt. Darüber hinaus ermöglicht ein erfolgreicher Theorie-Praxis-Transfer Studierenden einen Einblick in unterschiedliche Wissensbereiche, eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person und beruflichen Fragestellungen sowie entwicklungsförderliche Praxiserfahrungen. Dazu bedarf es qualifizierter Mentorinnen bzw. Mentoren, die Studierende zu einer theoriebasierten

Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen anregen, damit eine selbstreflexive Haltung initiiert werden kann. Auf die Bedeutung von Mentorinnen und Mentoren für studentische Lernprozesse im Praktikum weisen zahlreiche Studien hin. Befunde aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika; eine Längsschnittsstudie mit etwa 500 Studierenden und 250 Mentorinnen bzw. Mentoren an der Universität Hildesheim in den Jahren 2009 bis 2012), zeigten beispielsweise eine Korrelation zwischen der Qualität der Beziehung zur Mentorin bzw. zum Mentor und der allgemeindidaktischen Planungskompetenz (vgl. Bach, Besa & Arnold 2014, S. 165).

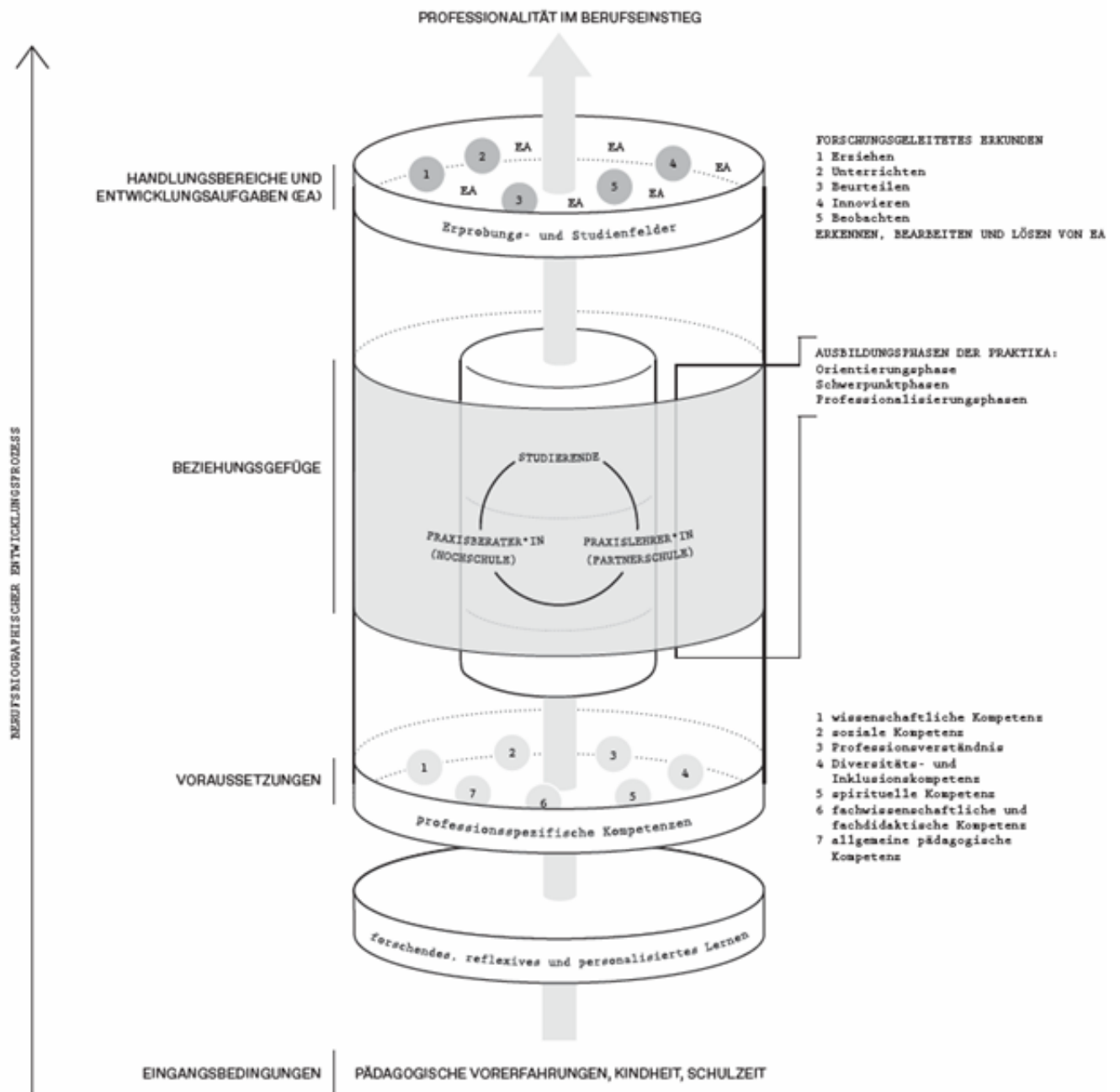
Andererseits zeigen Befunde von Hascher (2006, S. 144), dass Studierende im Laufe des Studiums Praktika kritischer bewerten und eine Ent-mystifizierung des Praktikums und Ent-idealisierung von Mentorinnen bzw. Mentoren eintritt. Dieses Ergebnis lässt eine Veränderung studentischer Sichtweisen im bzw. durch den Ausbildungsprozess erkennen. Alle bisher genannten Fakten und Aspekte führten letztendlich zum Versuch, ein stringentes Konzept für die Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe zu entwerfen, das auf ein theoriegeleitetes Erkunden in den Handlungsbereichen der Praktika zielt.

2.3 Konzeptdarstellung

Das Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein für das Bachelorstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe entstand auf Basis des Curriculums (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2016) sowie der in den Ausgangsüberlegungen erwähnten Fakten und Aspekte und beinhaltet wichtige Bausteine im Prozess des Lehrer_in-Werdens.

Grundlage des vorgestellten Modells (vgl. Übersicht 1) bildet die Bildungsgangforschung, welche darauf abzielt, normativ-curriculare Bedingungen durch die Berücksichtigung und Einbindung subjektiver Ausbildungsbedürfnisse zu relativieren (vgl. u.a. Hericks 2006; Meyer 2012; Trautmann 2004). Somit rücken Lernende und deren Lernprozesse in den Mittelpunkt. Durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, welche individuelle Lernziele im Kontext der Ausbildung darstellen, soll die Kluft zwischen Wollen und Sollen ausgeglichen werden. Da sich Entwicklungsaufgaben im Laufe der Ausbildung und in der künftigen Berufszeit immer wieder stellen, wird der Prozess des Lehrer_in-Werdens und Lehrer_in-Seins als berufsbiographischer Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 2001, S. 6) gesehen.

Obwohl die einzelnen Komponenten des Modells (Eingangsbedingungen, Voraussetzungen, Ausbildungsphasen der Praktika, Beziehungsgefüge und Handlungsbereiche) (vgl. Übersicht 1) in gegenseitiger Wechselwirkung stehen und nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, werden diese zur besseren Verständlichkeit getrennt voneinander beschrieben.



Übersicht 1: Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien an der KPH Edith Stein (Ostermann, 2017)

2.3.1 Eingangsbedingungen

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Erfahrungen aus der Kindheit und Schulzeit sowie pädagogische Vorerfahrungen den Ausbildungsprozess auf vielfältige Art und Weise beeinflussen (vgl. Kräler 2009; Ostermann 2015). Diese führen dazu, dass eine gewisse Vertrautheit der Profession gegenüber entsteht und Studierende die Ausbildung mit klaren Vorstellungen und Erwartungen beginnen. Zudem lenken diverse Erlebnisse deren pädagogisches Denken und Handeln und haben vielfach eine resistente Wirkung gegenüber neuen Ideen und Konzepten. Aus diesen Gründen ist es von Bedeutung, dass Studierende bereits zu Studienbeginn das bis dahin entstandene Bild von Schule und Unterricht hinterfragen und revidieren, denn Reflexionen gelten als Schlüsselkompetenz von Professionalität und situationsangepasstem Lehrer_innenhandeln (vgl. Combe & Kolbe 2008, S. 859).

Unter Berücksichtigung und Aufarbeitung der Eingangsbedingungen sind in weiterer Folge Voraussetzungen zu schaffen, die dazu dienen, lebenslanges Lernen anzuregen und Professionalität im pädagogischen Handeln aufzubauen. Die Basis dafür bildet der Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen.

2.3.2 Voraussetzungen

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert neben einer Kombination von speziellem Wissen, Können und Einstellungen (vgl. Baumert & Kunter 2006; Cramer 2011) ebenso deren Erprobung im praktischen Handlungsfeld (vgl. Blömeke 2009, S. 488). In der Ausbildung bedarf es Bedingungen, die den Lernprozess durch die Art und Weise des Lernens unterstützen und die damit verbundene Aneignung professionsspezifischer Kompetenzen ermöglichen.

2.3.2.1 Forschendes, reflexives und personalisiertes Lernen

Wie Lernen im Gesamtprozess der Ausbildung vollzogen wird, hat Einfluss auf das Gelingen eines Theorie-Praxis-Tranfers (vgl. Korthagen, Kessels, Lagerwerf & Wubbels 2002). Die Relevanz forschenden Lernens im Sinne der Erforschung beruflicher Praxis in Form eines forschungsgeleiteten Erkundens liegt darin, dass sowohl erste Zugänge zu einer evidenzbasierten Betrachtung des Schulsystems erreicht (vgl. Altrichter & Soukup-Altrichter 2014, S. 55ff.) als auch subjektive Theorien (vgl. u.a. Groeben & Scheele 2010, S. 151ff.; Neuß 2009, S. 34ff.; Stern 2009, S. 355ff.) bearbeitet werden. Gleichzeitig erfolgt dabei eine reflexive Verarbeitung von Wissen und Erfahrungen (reflexives Lernen), welche die Grundlage für lebenslanges Lernen bildet (vgl. Häcker, Hiltensauer & Reinmann 2008, S. 2). Aus lerntheoretischer Sicht liegt der Vorteil forschenden Lernens in der Förderung von Selbständigkeit und Aktivität. Unter Berücksichtigung personalisierten Lernens (lernseitige Lernprozesse) gilt es, Studierende im gesamten Lernprozess als selbstverantwortliche und aktiv-gestalterische Lernsubjekte anzuerkennen sowie ihre individuell unterschiedlichen Lernerfahrungen und Bedürfnisse wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang weist Dreer (2016, S. 293ff.) darauf hin, dass die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse im Rahmen des schulpraktischen Lernens die Motivation und Leistungen Studierender beeinflusst. In Anlehnung an Maslow (1973) und Deci und Ryan (2000) geht er von folgenden vier Bedürfnissen aus, die sequentiell zu erfüllen sind:

- (1) Sicherheitsbedürfnisse: Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag
- (2) Soziale Bedürfnisse: Bedürfnis nach Einbindung in die Lehrer_innen- und Schüler_innenschaft
- (3) Individualbedürfnisse: Bedürfnis nach weitgehend autonomer und erfolgreicher Selbsterprobung
- (4) Selbstverwirklichung: Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrperson.

Die schulpraktische Ausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein berücksichtigt diese Grundbedürfnisse. Demzufolge finden die Hospitationen zu Beginn des Studiums unter Begleitung von Hochschullehrerinnen bzw. Hochschullehrern statt (erstes Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.3 erste Ausbildungsphase/Orientierungsphase). In den Folgesemestern werden Studierende von Praxislehrer_innen sukzessive als Kolleginnen und Kollegen innerhalb des jeweiligen Lehrkörpers und als Bezugspersonen für Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag eingebunden (zweites Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.4 Beziehungsgefüge). Mit Fortdauer der Ausbildung erhalten Studierende die Möglichkeit, eigenständig und selbstverantwortlich Unterricht vorzubereiten, zu planen, durchzuführen und auszuwerten (drittes Bedürfnis; vgl. 2.5 Handlungsbereiche, Kompetenzbereich Unterrichten). Die Erprobung eigener Potentiale in Bezug auf das pädagogische Handeln in unterschiedlichen Handlungsfeldern rundet schließlich die Ausbildung ab (viertes Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.5 Handlungsbereiche) und setzt sich im künftigen Berufsalltag fort.

2.3.2.2 Professionsspezifische Kompetenzen

Im Curriculum der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (2016, S. 8ff.) setzen sich die zu erreichenden professionsspezifischen Kompetenzen sowohl aus theoretischen als auch aus praxisorientierten Ausbildungsaspekten zusammen. Gemäß der Definition des Kompetenzbegriffes von Weinert (2012) werden diese Kompetenzen verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitiven und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27). Die Bewältigung konkreter Handlungssituationen setzt demzufolge nicht nur Wissen und Können, sondern ebenso bestimmte Einstellungen voraus.

Im Zuge der Ausbildung werden Studierende mit sieben unterschiedlichen Kompetenzbereichen konfrontiert. Abgestimmt auf die Pädagogisch-Praktischen Studien gilt es, darin vielfältige Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen zu erwerben bzw. zu erweitern:

- (1) wissenschaftliche Kompetenz (u.a. Kenntnis von Ergebnissen aktueller Bildungsforschung, Teilhabe an wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung)
- (2) allgemeine pädagogische Kompetenz (u.a. Theorien des Lehrens und Lernens, Planung von Lernprozessen)
- (3) fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz (u.a. Aneignung von Fachwissen, alters- und situationsadäquate Vermittlung, Analyse von Unterricht)
- (4) Diversitäts- und Inklusionskompetenz (u.a. Wahrnehmung von Schule als soziokulturell heterogenes System, Berücksichtigung verschiedener Diversitätsbereiche, Individualisierung, Differenzierung)
- (5) soziale Kompetenz (u.a. Kenntnis und Anwendung verschiedener Kommunikations- und Interaktionsformen, Aufbau von Lehrer/in-Schüler/in-Beziehungen, Umgang mit Konflikten)
- (6) spirituelle Kompetenz (u.a. Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und religiösen Traditionen, Entwicklung von Handlungsoptionen, Aufbau einer Schulkultur)
- (7) Professionsverständnis (u.a. Kenntnis von Qualitätskriterien für professionelles pädagogisches Handeln, Präsentieren, Innovieren, Arbeiten im Team, Selbstwahrnehmung)

Zusammenfassend betrachtet bilden der Kompetenzerwerb und der Einsatz neuer Lehr- und Lernkonzepte im gesamten Ausbildungsprozess Voraussetzungen dafür, dass Studierende im Rahmen der Praktika erste eigene Vorhaben in den einzelnen Erprobungs- und Studienfeldern (vgl. Bach 2013, S. 125) umsetzen und selbstgesetzte Entwicklungsaufgaben bearbeiten können. Im Zuge der Ausbildung sind dafür drei unterschiedliche Phasen vorgesehen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Beziehung zwischen Studierenden und Mentor_innen diverse Entwicklungsschritte maßgeblich beeinflusst.

2.3.2.3 Ausbildungsphasen der Praktika

In den Praktika soll Theoretisches zum praktischen Handeln transformiert werden, was jedoch aufgrund der Komplexität pädagogischer Situationen nicht immer eins zu eins möglich bzw. notwendig ist. Damit jedoch Theorie und Praxis zumindest ansatzweise in den einzelnen Erprobungs- und Studienfeldern aufeinander bezogen werden können, bedarf es einer entsprechenden Abstimmung von Lehrveranstaltungen besonders in jenen Ausbildungsmodulen, in denen Praktika vorgesehen sind (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2016, S. 33ff.).

Charakteristisch an der Struktur der Praktika an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein ist ein frühzeitiger und kontinuierlicher Praxiskontakt, der im ersten Semester beginnt und in der Folge in jedem Semester stattfindet. In organisatorischer Hinsicht hospitieren und/oder agieren Studierende in den ersten drei Semestern einmal pro Woche, vom vierten bis achten Semester in zwei- bzw. dreiwöchigen Blöcken. Inhaltlich unterscheiden sich die Praktika in den jeweiligen Zielsetzungen der einzelnen Ausbildungsphasen (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2016, S. 16f.). Dem ist hinzuzufügen, dass diese Phasen in gegenseitiger Wechselwirkung stehen, sich im Laufe des Studiums ergänzen und das Lernen der Schüler_innen als wesentlichster Bezugspunkt gilt.

- Die Orientierungsphase in den ersten zwei Monaten des Studiums dient der theorie- und forschungsbasierten Beobachtung von Unterricht mit dem Ziel, die eigene Lernbiografie, gesellschaftliche Rollenbilder von Lehrpersonen sowie aktuelle berufliche Anforderungen kritisch zu betrachten.
- In den Professionalisierungsphasen stehen bildungswissenschaftliche, fachwissen-schaftliche, fachdidaktische und pädagogisch-didaktische Aspekte im Mittelpunkt. Dazu gibt es forschungsbasierte Arbeitsaufträge. Diese werden aufgrund von Vorgaben der Hochschule und selbst gesetzten Zielsetzungen seitens der Studierenden (Entwicklungsaufgaben) in den Praktika kritisch betrachtet bzw. angewandt.
- Die Schwerpunktphasen finden je nach Wahl des Schwerpunktes in unterschiedlichen schulischen Kontexten statt. Dabei stehen die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen in Bezug auf den gewählten Schwerpunkt im Mittelpunkt.

Insgesamt bieten die Praktika in den einzelnen Phasen wertvolle Lernorte für Studierende, in denen vielfältige Erfahrungen gesammelt werden können. Die Verantwortung der Ausbildungsinstitution liegt darin, nicht die Quantität (Länge, Häufigkeit des Unterrichtens), sondern die Theorie-Praxis-Abstimmung sowie die Beziehungs- und Betreuungsqualität in den Vordergrund zu stellen.

2.3.3 Beziehungsgefüge

Wie bereits mehrmals erwähnt, liegt ein entscheidendes Wesensmerkmal aller Phasen in dem Beziehungsgefüge

Studierende und Mentor_innen, welches den Lehr-Lern-Prozess im Zuge der pädagogisch-praktischen Ausbildung maßgeblich prägt und im Endeffekt auf Lernfortschritte für Schüler_innen zielt. Leitend dabei ist das Empowerment-Konzept, welches Studierenden eine professionelle Unterstützung auf deren Weg zu Selbstbestimmung und -verantwortung im Zuge des berufsbiographischen Entwicklungsprozesses gewährleisten soll. Basis jeglicher Handlungen bilden dabei das Curriculum der Hochschule und der Lehrplan der Volksschule. Deshalb sind unter Mentor_innen sowohl Lehrende der Hochschule als auch Lehrende der Praxisschulen zu verstehen, welche Studierende auf Basis normativer Vorgaben der Curricula, individueller Schwerpunkte der Studierenden sowie eigener beruflicher Erfahrungen bei inhaltlichen und pädagogischen Fragestellungen mit Wertschätzung, Offenheit und gegenseitigem Interesse beraten und bestärken. Konkret bedeutet das, dass Praxislehrer_innen ein schulisches Setting bereitstellen und in enger Zusammenarbeit mit Studierenden den Planungs-, Unterrichts- und Reflexionsprozess gestalten. Hochschullehrende hingegen bereiten im Vorfeld die Praktika in eigens dafür abgestimmten Lehrveranstaltungen vor, beobachten während der Praktika einzelne Unterrichtsversuche der Studierenden und analysieren diese anschließend gemeinsam mit Lehrenden der Praxisschulen und Studierenden. Durch diese Konstellation sollen einerseits ein Praxisbezug für Hochschullehrende und andererseits ein Theoriebezug für Praxislehrer_innen entstehen. Gleichzeitig kann dadurch ein perspektivenreicher Blick auf Schule und Unterricht für Studierende entstehen und das Miteinander von Theorie und Praxis spürbar gemacht werden. Zusätzlich liegt ein Ziel dieser engen Zusammenarbeit darin, Studierenden ein Erprobungsfeld zu bieten, in dem sie angehalten werden, den Unterricht ihrer zugewiesenen Praxis-Lehrpersonen nicht einfach zu kopieren bzw. deren Handlungsmuster zu adaptieren. Von Beginn der Ausbildung an erhalten Studierende deshalb die Aufgabe, ihre Vorhaben, Zielsetzungen, Reflexionen und Lernfortschritte in Form eines Entwicklungsportfolios theoriegeleitet zu dokumentieren und damit die Kompetenzentwicklung im Laufe des Studiums sichtbar zu machen.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass ein funktionierendes Beziehungsgefüge zwischen Studierenden und Mentor_innen ebenso den Beziehungsaufbau der Studierenden zu den Schüler_innen begünstigt. Das ist insofern erforderlich, da Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen der Arbeitsanstrengung von Studierenden und deren Beziehung zu den Schüler_innen bestätigen (vgl. Betoret, Lloret & Gomez-Artiga 2015; Klassen, Perry & Frenzel 2012; zitiert nach Dreer 2016, S. 294).

Somit gelten gelingende Wechselwirkungen zwischen allen im schulischen Lern- und hochschulischen Ausbildungsprozess involvierten Personengruppen als Kernstück für das Bewältigen von Aufgaben in diversen Erprobungs- und Studienfeldern sowie für das Erkennen und Bearbeiten subjektiver Entwicklungsaufgaben.

2.3.4 Handlungsbereiche

Die Erprobungs- und Studienfelder betreffen die Handlungsbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, welche auf Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004) gründen. Mittels Standards für die Lehrer_innenbildung werden darin Anforderungen im beruflichen Handeln für Lehrpersonen definiert. Im Zuge der Ausbildung im Bereich der Praktika werden diese Bereiche zusätzlich mit dem Aspekt des Beobachtens ergänzt, da „die Schulung eines beobachtenden Blicks notwendig ist, um eine Sensibilisierung in der Wahrnehmung, ein Bewusstsein für die sprachliche Darstellung pädagogischer Situationen und schulischer Kontexte sowie eine Steigerung von Selbstbeobachtung und -reflexion zu erreichen“ (de Boer & Reh 2012, S. V). Ein Vorteil all dieser Standards

besteht zudem darin, dass diese mit theoriebezogenen Bereichen des Lehramtsstudiums verknüpfbar sind. Übersicht 2 veranschaulicht die fünf Handlungsbereiche der schulpraktischen Ausbildung mit den zugeordneten Standards.

| Handlungsbereiche | Standards |
|-------------------|--|
| Beobachten | Lehrer_innen erfassen, deuten und beschreiben systematisch die schulische Wirklichkeit |
| Unterrichten | Lehrer_innen sind Fachleute für das Lehren und Lernen |
| Erziehen | Lehrer_innen üben ihre Erziehungsaufgabe aus |
| Beurteilen | Lehrer_innen üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus |
| Innovieren | Lehrer_innen entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter |

Übersicht 2. Handlungsbereiche und Standards (eigene Darstellung auf der Basis von KMK 2004 und des Modells der KPH Edith Stein)

Innerhalb aller Handlungsbereiche zielt das forschungsgel leitete Erkunden im Sinne des forschenden Lernens darauf ab, schul- und unterrichtsbezogene Fragestellungen kritisch zu bearbeiten, damit ein situationsadäquates Handeln im künftigen Berufsfeld möglich wird. Nach Bach (2013, S. 124) hängt der Erfolg des Studiums nämlich wesentlich davon ab, ob es Studierenden gelingt, vor dem Hintergrund der Theorie die Praxis systematisch zu analysieren und reflektieren.

Zudem nehmen individuell wahrgenommene berufliche Herausforderungen (Entwicklungsaufgaben) im Zuge der Praktika einen zentralen Stellenwert ein, da gelöste Entwicklungsaufgaben zur Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. Keller-Schneider 2010). Dabei ist davon auszugehen, dass jede und jeder einzelne Studierende Entwicklungsaufgaben zu unterschiedlichen Zeitpunkten erkennt, anders wahrnimmt und different bearbeitet. Befunde einer qualitativen Kohortenuntersuchung (Grounded Theory) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein zeigten, dass sich Studierende im Ausbildungsprozess einerseits am pädagogischen Handeln im künftigen Berufsfeld orientieren und andererseits mit selbstregulativen Prozessen auseinandersetzen. Aufgrund der Analyse der Untersuchungsergebnisse konnten die Entwicklungsaufgaben Reflexion, Perspektivenwechsel, Schüler/innenzentrierung, Vermittlung, Verhaltenskontrolle, Sicherheit und Selbstverantwortlichkeit abgeleitet werden, welche professionsspezifische Anforderungen beinhalten (vgl. Ostermann 2015). Auf Basis der Lösung dieser Entwicklungsaufgaben kann Professionalität nach der Ausbildungsphase folgendermaßen definiert werden: „Professionalität zeigt sich am Ende der Ausbildung in der Fähigkeit, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, selbstbewusst durch fachliches und methodisches Wissen und Können zu handeln, eine geordnete und schüler_innenzentrierte Lernatmosphäre zu schaffen, sowie pädagogisches Wirken unter Einbeziehung wissenschaftlicher Quellen zu reflektieren“ (ebd., S. 155).

2.4 Resümee

Ein Modell entspricht in der Regel Idealvorstellungen und verfolgt die Absicht, bestimmte Gegebenheiten effizienter und für alle Beteiligten befriedigender zu gestalten. Das vorgestellte Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien ist in diesem Sinne erstens ein Plädoyer für eine ganzheitliche und verschränkte Sichtweise unterschiedlicher Ausbildungselemente sowie zweitens ein Aufzeigen der Notwendigkeit Mentorinnen bzw. Mentoren im hochschulischen qualitätsvollen Ausbildungsprozess. Priorität hat eine solide wissenschaftliche Ausbildung gemeinsam mit einer zielgerichteten und qualitätsvollen Gestaltung der Praktika, damit positive Effekte für Studierende erzeugt werden können. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Studierende zunehmend Initiative und Selbstverantwortung im Ausbildungsprozess übernehmen, in den Praxisphasen einen persönlichen Mehrwert durch kontinuierliche Verbesserungen im pädagogischen Feld erkennen und Praxisphasen gut vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden. Im Zuge des Bachelorstudiums und vor allem in der Induktionsphase im oder während des Masterstudiums werden innovative und eigens dafür ausgebildete Lehrpersonen benötigt, welche die komplexen Anforderungen der Profession im Rahmen ihrer Betreuungs- und Beratungsfunktion erfüllen können.

Resümierend stellt dieses Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien einen tragfähigen Rahmen für die hochschulische Lehrer_innenbildung und deren Ausbilder_innen bereit, der die Praktika im Sinne des forschenden Lernens in Form „einer selbstreflexiven und theoriegestützten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004; zitiert nach Wilde & Stiller 2011, S. 171) in den Ausbildungsprozess einbindet. Auf diese Weise wird der Aufbau von Professionalität von Studienbeginn an gewährleistet. Summa summarum kann davon ausgegangen werden, dass alle vorgestellten Komponenten und deren Charakteristika einen Einfluss auf den Ausbildungsprozess und letztendlich auf das Erreichen einer Professionalität im Berufseinstieg haben. Besonders die gegenseitigen Wechselwirkungen von Theorie und Praxis, die Interdependenz zwischen thematischen und personalen Beziehungen sowie eine wissenschaftlich-reflexive Haltung führen dazu, in der Ausbildungszeit einen Grundstein für die künftige Berufskarriere zu legen. Die Pädagogisch-Praktischen Studien, welche nicht isoliert, sondern in enger Verflechtung mit den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und -wissenschaften zu betrachten sind, können diesbezüglich einen bedeutenden Anteil leisten. Wie sich dieses Konzept in den kommenden Jahren bewährt und welche Lernergebnisse Studierende erzielen, wird an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein mit Hilfe von Evaluationen erhoben. Auf Basis empirischer Daten können dadurch einzelne Aspekte gegebenenfalls nachgebessert werden. Generell ist erstrebenswert, dass alle an der Ausbildung Beteiligten durch empirische Forschung und Theoriebildung sich in den Pädagogisch-Praktischen Studien weiter professionalisieren.

3 Leitlinien für die Durchführung

„Professionalität zeigt sich am Ende der Ausbildung in der Fähigkeit, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, selbstbewusst durch fachliches und methodisches Wissen und Können zu handeln, eine geordnete und schüler_innenzentrierte Lernatmosphäre zu schaffen, sowie pädagogisches Wirken unter Einbeziehung von wissenschaftlichen Quellen zu reflektieren.“ (Ostermann 2015, S. 155)

Die Pädagogisch-Praktischen Studien mit ihren Lehrveranstaltungen an der Hochschule, den Praktika an verschiedenen Schulen sowie das Mentoring durch Praxislehrer_innen und Praxisberater_innen unterstützen diesen Entwicklungsprozess und begleiten künftige Primarpädagog_innen auf dem Weg zur Professionalität.

Im Folgenden werden die zu erwerbenden Kompetenzen und Handlungsbereiche beschrieben sowie die konkrete Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben und Beobachtungsaufgaben angeführt. Dazu werden exemplarische Fragestellungen aufgezeigt, welche von den handelnden Beteiligten reflektierend bearbeitet werden können. Zudem werden das Beziehungsgefüge des Mentorings mit den verschiedenen Rollen und Aufgaben der beteiligten Personen sowie die Vorgangsweise der Beurteilung in den Praktika dargestellt.

3.1 Kompetenzen

Die im Curriculum der KPH Edith Stein angeführten Kompetenzen (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 8ff.) umfassen wesentliche Aspekte professionellen pädagogischen Handelns. Sie sind damit Grundlage der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) und ein wichtiger Teil des Bachelor- und Masterstudiums. Das Konzept der PPS mit den vorliegenden theoretischen Grundlegungen und Leitlinien zeigt die PPS als Ort forschenden, reflexiven und personalisierten Lernens. Der Kompetenzerwerb ist als prozessuales Geschehen zu verstehen. Praxisbezogene Lehr- und Lernarrangements zielen auf die Erreichung unterschiedlicher Ausprägungsgrade diverser Kompetenzen in den Handlungsbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren (in Anlehnung an das KMK-Modell, 2004) und Beobachten. Kompetenzen beschreiben den Erwartungshorizont, den die Studierenden erreichen sollen. Dazu sollen Lerngelegenheiten von der Institution und von den Studierenden selbst arrangiert werden (Planung, Reflexion). In den Lehrveranstaltungen, im Mentoring und im Handlungsfeld Schule wird darauf Bezug genommen.

Im Folgenden werden die Kompetenzen aus dem Blickwinkel der Pädagogisch-Praktischen Studien exemplarisch dargestellt. Die angeführten Kompetenzen bedingen sich gegenseitig. Im Prozess des Lehrens und Lernens wird deshalb immer je nach Vorwissen und -können an allen Kompetenzen gearbeitet.

3.1.1 Wissenschaftliche Kompetenz

„Der wissenschaftstheoretische Ansatz an der KPH Edith Stein versteht Pädagogik als Handlungswissenschaft, die ihre Theorien aus der Reflexion von vorausliegendem Praxishandeln entwickelt und wiederum auf die Praxis zurückwirkt.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 8)

Studierende...

- kennen Forschungsbefunde und mögliche Qualitätsentwicklungsverfahren und können diese in Auswahl anwenden.
- sind in der Lage, ihr berufsfeldbezogenes Handeln mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Verbindung zu setzen und eigene begründete Handlungstheorien zu entwickeln.
- sind in der Lage, im Rahmen ihres Studiums forschungsgeleitete Fragestellungen zu erarbeiten sowie wissenschafts- und berufsfeldbezogene Theorien zu formulieren und zu diskutieren.
- kennen Forschungstheorien und -ansätze und können diese im Berufsfeld Schule als Diagnoseinstrument einsetzen.
- ...

3.1.2 Allgemeine pädagogische Kompetenz

„Pädagoginnen und Pädagogen verknüpfen Wissen mit ihrem eigenen pädagogischen Handeln, hinterfragen dieses, können implizite Theorien des eigenen Lernens und Lehrens erkennen, explizit machen und gegebenenfalls ändern. Theorien des Lernens und Lehrens und der Planung von Lernprozessen, die Durchführung und Reflexion von Bildungs- und Lernprozessen, sowie die Verknüpfung dieser, befähigt zu verantwortungsvollem und professionellem Handeln in den Praktika sowie im Berufsfeld Schule.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 9)

Studierende...

- kennen grundlegende und aktuelle pädagogische Konzepte und die entsprechende pädagogische Fachliteratur und können diese kritisch beurteilen.
- wissen um Ergebnisse aktueller Bildungsforschung, reflektieren sie und berücksichtigen diese in ihrem pädagogischen Handeln im Berufsfeld Schule.
- eignen sich innovative pädagogische Konzepte im Kontext der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit an.
- können Schüler_innen mit je eigenen Lebens- und Lernvoraussetzungen wahrnehmen und durch Optimierung personalisierter Lernprozesse fördern.
- setzen sich mit Ergebnissen aktueller Unterrichtsforschung und interdisziplinärer Fragestellungen auseinander und sind in der Lage, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch darauf zu reagieren.
- ...

3.1.3 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz

„Der Erwerb der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz zielt darauf ab, auf der Grundlage von fundiertem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen, Lernprozesse für die Lernenden zu planen, zu gestalten und diese zu reflektieren. Die Bildungsrelevanz fachlicher Inhalte wird erkannt. Diese Inhalte werden reflektiert und auf den Entwicklungsstand der Lernenden und die jeweiligen Lehr- bzw. Bildungspläne transferiert.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 9)

Studierende...

- nehmen die Bedeutung der Aneignung von fundiertem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen wahr und verstehen diese.
- kennen unterschiedliche Methoden, Sozialformen und Einsatzmöglichkeiten von Medien und sind in der Lage, aus dieser Vielfalt unterrichtsadäquate inklusive Lernarrangements anzuwenden.
- können Unterricht bzw. Lernprozesse planen, umsetzen, reflektieren und optimieren.
- initiieren Lernsituationen, die Schüler_innen motivieren und befähigen, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- ...

3.1.4 Diversitäts- und Inklusionskompetenz

„Ausgehend von einem umfassenden Verständnis von Inklusion bezieht sich der Erwerb dieser Kompetenzen auf alle pädagogischen Handlungsfelder im Sinne einer intersektionalen und disziplinübergreifenden Zusammenschau. Die Studierenden entwickeln eine inklusive Grundhaltung und können die Vielfalt der Lernenden für den Lernfortschritt nutzen. Sie sind sich der Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns bewusst und integrieren dieses Bewusstsein in ihr professionelles Handeln.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 10)

Diversitäts- und Inklusionskompetenz umfasst an der KPH Edith Stein folgende vier Bereiche: Beeinträchtigung, Interkulturalität, Interreligiosität und Gender.

Studierende...

- nehmen die Lebenswelt Schule als soziokulturell heterogenes System wahr und verstehen die Handlungs- und Themenfelder im Hinblick auf unterschiedliche Diversitätsebenen (Beeinträchtigung, Gender, Religiosität, Sozioökonomie, Sprache und Mehrsprachigkeit, Kultur).
- nehmen Schüler_innen als einzigartige Menschen mit je eigenen Lebens- und Lernvoraussetzungen ernst, befähigen diese zu selbstgesteuertem Lernen und setzen Schritte zur differenzsensiblen Begleitung.
- setzen unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Lebensbedingungen Schritte der Lernunterstützung und -förderung.
- kennen ein differenziertes Repertoire an Lehr- und Lernformen im Sinne einer Inklusiven Pädagogik und können dieses anwenden.
- können eigene Einstellungen und Haltungen gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen reflektieren.
- erkennen unterschiedliche religiöse, soziale und kulturelle Prägungen der Schüler_innen und können wertschätzend damit umgehen.
- setzen sich kritisch mit religiös-weltanschaulichen Konzepten auseinander und reflektieren ihre eigene Position als pädagogisch handelnde Person.
- sind in der Lage, an der Weiterentwicklung einer offenen Feierkultur im schulischen Kontext mitzuwirken.
- ...

3.1.5 Soziale Kompetenz

„Die Gestaltung von sozialen Beziehungen, insbesondere im Berufsfeld Schule, und die dazu-gehörenden wissenschaftlichen Theorien sind Aspekte für gelingendes Lernen.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 11)

Studierende...

- entwickeln eine Sensibilität für die sozial-emotionalen Aspekte im Umgang mit Schülerinnen und Schüler und sind in der Lage, professionelle Handlungsschritte zu setzen.
- kennen unterschiedliche Sozialformen, wenden diese im Unterricht an und gestalten eine lernfreundliche Schul-

kultur in inklusiven Lernsettings.

- kennen Kommunikationsmodelle (z.B. Beratungsgespräche, Interventions-möglichkeiten bei Konflikten), agieren situationsadäquat und reflektieren eigene und fremde Kommunikationsprozesse.
- nehmen konstruktive und angemessene Kritik als Möglichkeit einer professionellen Weiterentwicklung an.
- kooperieren konstruktiv mit Schüler_innen, Eltern, Lehrenden, Vorgesetzten und allen systemrelevanten Personen.
- ...

3.1.6 Spirituelle Kompetenz

„Die KPH Edith Stein versteht sich als Bildungseinrichtung, die vom christlichen Glauben und der kirchlichen Tradition geprägt ist und die sich der kirchlichen Gemeinschaft verbunden weiß. Dies eröffnet Studierenden Möglichkeiten, eine Spiritualität des Alltags zu entwickeln. Sie stehen zu ihrer Überzeugung und begegnen ihren Mitmenschen, insbesondere den ihnen anvertrauten Lernenden und den Kolleginnen und Kollegen, mit Offenheit und nehmen Anteil an deren „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“ (II. Vatikanisches Konzil). Sie nehmen, im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Inklusion, in ihrer pädagogischen Arbeit besonders Rücksicht auf sozial Benachteiligte und gesellschaftlich marginalisierte Kinder und Jugendliche.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 11)

- Studierende...
- kennen verschiedene Sinnangebote und deren Antworten in religiösen Traditionen - insbesondere des Christentums - ebenso wie ihre Bedeutung für die Entwicklung von wertorientierten Haltungen und Einstellungen.
- hinterfragen gesellschaftliche Normen kritisch und entwickeln auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes neue Handlungsoptionen.
- sind in der Lage, im Schulalltag Räume zu schaffen, die verschiedene Feiernkulturen (Schulfeste, interreligiöse - interkulturelle Feste) und Orte der Begegnung ermöglichen.
- sind in der Lage, ihre eigene Spiritualität zu hinterfragen.
- können sich auf gegenseitige Beeinflussung der konkreten Lebenswelten im schulischen Alltag einstellen.
- ...

3.1.7 Professionsverständnis

„Die Auseinandersetzung mit Inhalten der aktuellen Bildungsforschung und ein Professionsbewusstsein mit hoher Reflexionsfähigkeit sind Voraussetzung für die Entwicklung eines professionellen Habitus als Pädagogin/als Pädagoge. Reflexions-, Differenz-, Diskurs- und Teamfähigkeit sind für die Gestaltung von Entwicklungsprozessen im Unterricht und der Schulorganisation relevant und werden in der Ausbildung an der KPH Edith Stein gefördert.“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 12)

Studierende...

- kennen Qualitätskriterien für professionelles pädagogisches Handeln.

- nehmen das Schul- und Bildungssystem als Raum pädagogischen Handelns wahr, erkennen systemimmanente Veränderungen und können darauf reagieren.
- entwickeln einen professionellen Habitus im Sinne einer Weiterentwicklung der eigenen personalen und berufsbezogenen Kompetenzen und des Bildungssystems.
- werden sich der eigenen Wertvorstellungen und der persönlichen Überzeugungen bewusst und reflektieren diese auf der Grundlage des eigenen beruflichen Handelns.

3.2 Auseinandersetzung mit professionsspezifischen Entwicklungsaufgaben

„Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll.“ (Hericks 2004, S. 117 in Trautmann 2004)

Folgende Entwicklungsaufgaben werden im Rahmen der Praktika von den Studierenden wahrgenommen und bearbeitet. Die exemplarischen Fragestellungen laden zu einer fokussierten Reflexion ein.

| Entwicklungsaufgabe | Professionsspezifische Anforderungen |
|--------------------------|---|
| Reflexion | Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, Ausbildungsinhalten und pädagogischem Handeln; |
| Perspektivenwechsel | Bewusstes Wahrnehmen von Schule und Unterricht aus der Sicht einer Lehrperson; |
| Schüler_innenzentrierung | Bereitschaft zur Gestaltung des Unterrichts nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler_innen; Ermöglichen von selbständigen Lernerfahrungen für Schüler_innen; Entwickeln von Methoden zur individuellen Förderung von Schüler_innen; Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre; |
| Vermittlung | Entwickeln einer vielfältigen Wissens- und Wertevermittlung unter Einbeziehung unterschiedlicher Sozialformen und Lernmaterialien; |
| Verhaltenskontrolle | Erkennen der Bedeutung einer störungsfreien Lernatmosphäre und Entwickeln von Strategien für einen angemessenen Umgang mit Konflikten; |
| Sicherheit | Bereitschaft zur Vertiefung in unterschiedlichen Wissensbereichen und Aufbau von Selbstbewusstsein im pädagogischen Handlungsfeld; |
| Selbstverantwortlichkeit | Aufbau von Selbstdisziplin, -organisation und -interesse sowie Auseinandersetzen mit der eigenen Psychohygiene; |

Übersicht 3. Entwicklungsaufgaben samt professionsspezifischen Anforderungen (vgl. Ostermann 2015, S. 153f)

3.2.1 Reflexion

- Welchen Einfluss hat meine Lernbiographie auf das pädagogische Handeln?
- Welche Rückschlüsse können aus Beobachtungen von Schüler_innen geschlossen werden?
- Welche pädagogischen Theorien können aufgrund der Beobachtungen reflektiert werden?
- Wie gehe ich mit Kritik um?
- Welche Kriterien beeinflussen die eigene Unterrichtstätigkeit?
- ...

3.2.2 Perspektivenwechsel

- Wodurch nehme ich mich selbst als Lehrperson wahr?
- Bei welchen Gelegenheiten nehme ich mich als Schüler_in bzw. als Lehrer_in wahr?
- Was hat mich in der eigenen Schulzeit fasziniert und warum?
- Wie lässt sich eine bestimmte Unterrichtssituation aus dem Blickwinkel einer Schülerin oder eines Schülers und aus dem Blickwinkel einer Lehrperson beschreiben?
- ...

3.2.3 Schüler_innenzentrierung

- Wie können selbständige Lernerfahrungen für Schüler_innen geschaffen werden?
- Wie können Schüler_innen individuell gefördert werden?
- Wie stärke ich Kinder in ihren kommunikativen Fähigkeiten, in ihrer gedanklichen Aktivität, Ansichten zu entwickeln, Meinungen zu vertreten, Fragen zu stellen?
- Wie verlaufen Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen und Schülern bzw. zwischen der Schüler_innen?
- Wie werden Ideen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt?
- ...

3.2.4 Vermittlung

- Inwiefern beeinflussen eingesetzte Medien den Lernprozess?
- Wie sieht Unterricht aus, in dem möglichst viel und intensiv gelernt wird?
- Wie werden die Stärken der einzelnen Schüler_innen berücksichtigt?
- Welche konkreten Planungsschritte (Phasen, Methode, Sozialformen, ...) waren für die Durchführung des Unterrichts hilfreich?
- Wie begründe ich die gewählte Unterrichtsmethode mit dem Lernerfolg der Schüler_innen?
- ...

3.2.5 Verhaltenskontrolle

- Wie drücken sich Wertschätzung und Achtung im Unterricht, in der Schule, im Umgang miteinander aus?
- Was tun Schüler_innen konkret, wenn sie meiner Wahrnehmung nach den Unterricht stören?
- Welche Arten von Störungen nehme ich wahr (Lernschwierigkeiten, Lernaufgaben, Beziehung, Arbeitsfähigkeit,

Umfeld, schwelende Konflikte, ...)?

- Was braucht Unterricht, damit möglichst störungsarm gelernt werden kann?
- Welche möglichen Lösungsstrategien kenne ich, habe ich schon erprobt, würde ich gerne erproben? Welche bieten sich an?
- Welche schulinternen und schulexternen Unterstützungen würde ich einsetzen?
- ...

3.2.6 Sicherheit

- Wie schätze ich mich in Bezug auf Selbstbewusstsein im pädagogischen Handlungsfeld selbst ein bzw. deckt sich diese Selbstwahrnehmung mit der Wahrnehmung einer Beobachterin oder eines Beobachters?
- Wie schätze ich meine Expertise in den einzelnen Unterrichtsfächern ein? In welchen Bereichen sehe ich Verbesserungspotential?
- Wie gelingt es mir, das Interesse der Schüler_innen an meinem Unterricht zu wecken, damit generatives Lernen ermöglicht wird?
- Welche Aspekte tragen dazu bei, Sicherheit im pädagogischen Handlungsfeld zu erlangen?
- Habe ich ein professionelles, selbstsicheres Auftreten und Durchsetzungsvermögen, ein hohes Maß an Belastbarkeit und Ausgeglichenheit und die Fähigkeit, eine Klasse leiten zu können? Auf welcher Basis begründe ich meine Annahmen?
- Wie kommuniziere ich mit Schüler_innen in unterschiedlichsten Situationen? Wie gebe ich Feedback?
- ...

3.2.7 Selbstverantwortlichkeit

- Welche Interessen bringe ich für die Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen des Fachgebietes mit?
- Wie werden die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse im konkreten Unterricht integriert?
- Wie schätze ich die Atmosphäre der Beziehungen zwischen Schüler_innen, Eltern, Lehrpersonen und Direktion ein?
- Finde ich persönlich die richtige Balance zwischen beruflichen und anderen Lebensfeldern?
- Was fördert meine Resilienz?
- Welche persönlichen Schwerpunktsetzungen nehme ich mir vor (kurz-, mittel- und langfristig)?
- Was unternehme ich, um fachlich und pädagogisch „up to date“ zu sein?
- ...

3.3 Auseinandersetzung mit Beobachtungsaufgaben

Beobachtungen sind ein wesentlicher Teil pädagogischer Arbeit, in der eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsgeschehen und pädagogischem Handeln erfolgt. Die exemplarischen Fragestellungen zu unterschiedlichen Bereichen bieten die Möglichkeit, Abläufe und Strukturen zu erkennen, auf Lerngelegenheiten genauer hinzusehen, die eigenen Beobachtungsmuster zu reflektieren und pädagogische Handlungsmuster für sich zu entdecken. Die Auseinandersetzung mit Beobachtungsaufgaben verfolgt das Ziel, eine fragegeleitete Beobachtungshaltung aufzubauen.

3.3.1 Analyse der Klasse nach Diversitätskategorien

- Wie viele Kinder sind in der Klasse?
- Wie viele Links-/Rechtshänder_innen gibt es?
- Welche Diversitätskategorien lassen sich wie erkennen?
 - o Alter
 - o Ethnie
 - o Geschlechter
 - o Religion
 - o Besondere Bedarfe
- ...

3.3.2 Medienauswahl

- Welche Medien werden verwendet?
- Wie werden Medien eingesetzt?
- Welche für mich sichtbaren Reaktionen gibt es auf den Medieneinsatz?
- ...

3.3.3 Methoden

- Welche mir bekannten Methoden werden im Stundenverlauf eingesetzt?
- Welche eingesetzten Methoden sind für mich neu?
- Welche für mich sichtbaren Reaktionen lösen angewandte Methoden aus?
- ...

3.3.4 Zum Stundenverlauf I

- Beschreiben Sie die Klassensituation vor Stundenbeginn!
- Protokollieren Sie detailreich 5 Minuten einer Unterrichtssituation!
- Teilen Sie den Unterricht in Lernschritte und versuchen Sie das Thema der Stunde anhand Ihrer Aufzeichnungen anzugeben!
- Formulieren Sie ein Lernziel und vergleichen Sie Ihre Notizen mit der Planung der Lehrperson!
- ...

3.3.5 Zum Stundenverlauf II

- Welche Unterrichtsmethode und Sozialform verwendet die Lehrperson beim Einstieg?
- Welche Rituale kommen zum Einsatz?
- Wie beendet die Lehrperson die Stunde?
- Beschreiben Sie die einzelnen Phasen/Übergänge im Unterricht!
- Wie wird der Klassenraum genutzt? (Sitzordnung...)
- ...

3.3.6 Interaktionen

- Versuchen Sie, das Interaktionsverhalten der Lehrperson wertfrei zu beobachten und zu beschreiben!
- Versuchen Sie das Interaktionsverhalten von zwei Schüler_innen wertfrei zu beobachten und zu beschreiben!
- Protokollieren Sie detailreich und wertfrei zwei unterschiedliche Aktionen der Lehrperson mit zwei verschiedenen Kindern!
- Was machen die Schülerinnen und Schüler, um auf sich aufmerksam zu machen?
- Beschreiben Sie die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler_innen!
- Welche Reaktionen zeigt die Lehrperson auf Störungen und Konflikte?
- ...

3.3.7 Persönlichkeiten im Klassenraum

- Notieren Sie alle Fragen der Lehrperson in den ersten 15 Minuten der Stunde!
- Wie nützt die Lehrperson den Klassenraum?
- Beschreiben Sie die Körpersprache der Lehrperson!
- Wie reagiert die Lehrperson auf Störungen und Konflikte?
- Welche Maßnahmen werden bei Konflikten/Störungen gesetzt?
- Beschreiben Sie die verbalen Äußerungen der Lehrpersonen!
- Beschreiben Sie die Arbeitshaltung der Schüler_innen! Wo/wann/in welchem Zusammenhang arbeiten Sie mit, wo/wann/in welchem Zusammenhang verweigern Sie ihre Mitarbeit?
- ...

3.3.8 Individualisierung/Differenzierung

- Welche Sozialformen werden im Unterricht verwendet?
- Welche Organisationsformen kommen zum Einsatz?
- Wie werden Arbeitsanweisungen gegeben?
- ...

3.3.9 Subjektive Wahrnehmung

- Wie nehmen Sie die Geräuschkulisse in dieser Klasse wahr?
- Was ist für Sie in dieser Klassensituation eine Störung?
- Was ist für Sie in dieser Klassensituation ein Konflikt?
- Wie reagieren Sie auf Nähe und Distanz von Kindern (Beobachtungssituation oder Eigenerleben)?
- Was fällt mir bei der Beobachtung von Kindern positiv oder negativ auf?
- Mit welcher der beobachteten Lehrformen kann ich mich identifizieren?
- Wie reagiere ich auf Äußerungen und Handlungen von Kindern?
- ...

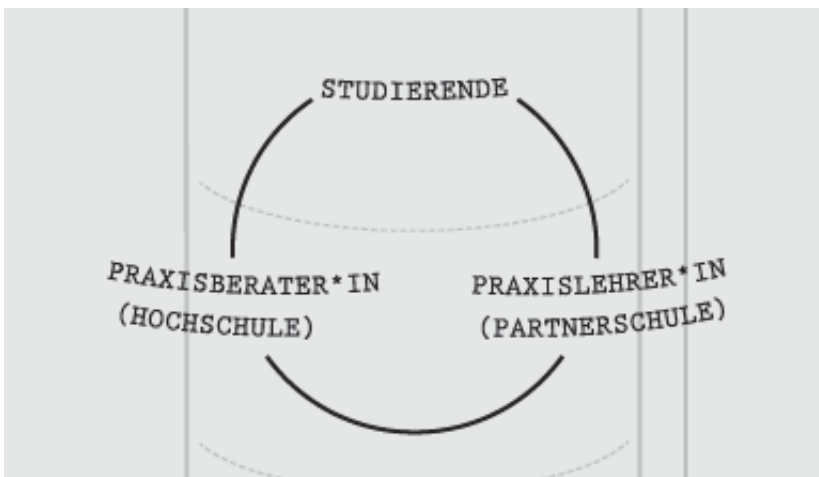
3.4 Mentoringprozess

In der Ausbildung ermöglichen den Studierenden drei Praktikumsphasen – Orientierungsphase, Professionalisierungsphase, Schwerpunktphase – das Erwerben, Erproben, Reflektieren und Einüben grundlegender Kompetenzen für die Profession der Primarpädagogin bzw. des Primarpädagogen.

3.4.1 Mentoring

Die Transformation des in den Lehrveranstaltungen und den bereits absolvierten Praktika erworbenen Wissens in pädagogisches Handeln wird als Prozess des individuellen Lernens verstanden und von Praxislehrer_innen und Praxisberater_innen unterstützt und begleitet (Mentoring).

Im Mentoring gehen Studierende, Praxislehrer_innen (Praxisschule) und Praxisberater_innen (Hochschule) eine zeitlich begrenzte professionelle triadische Beziehung ein. „Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt.“ (Ziegler 2009, S. 11) Ziel ist es, individuelles Lernen zu ermöglichen und Studierende in ihrer Entwicklung zur Primarpädagogin auf der Grundlage des Curriculums der Hochschule und des Lehrplans der Volksschule zu unterstützen.



Übersicht 4. Ausschnitt aus dem Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien, KPH Edith Stein (Ostermann 2017)

Im Laufe der Ausbildung unterstützen mehrere Praxislehrer_innen an unterschiedlichen Praxisschulen die Studierenden in ihrem Lernprozess ebenso wie mindestens zwei Praxisberater_innen der Hochschule.

Im Prozess des Mentoring werden Lernschwerpunkte und individuelle Zielvereinbarungen gemeinsam von Studierenden, Praxislehrer_innen und Praxisberater_innen formuliert sowie individuelle Lernprozesse reflektiert, beschrieben und bewertet. Lernschwerpunkte generieren sich einerseits aus den im Curriculum definierten und zu erwerbenden Kompetenzen und andererseits aus individuell vereinbarten Entwicklungsaufgaben.

Selbstwahrnehmungen der Studierenden und Fremdwahrnehmungen von Praxislehrer_innen und Praxisberater_innen werden besprochen und gesammelt und dienen als Grundlage für die Beurteilung.

3.4.2 Studierende und Studierender

Studierende agieren in den Praktika gleichzeitig als Lernende und als Lehrende, die Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Sie sind Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses und müssen sich deshalb auch als aktiv Gestaltende wahrnehmen und einbringen.

Studierende sind herausgefordert, sich auf einen Prozess des Lernens einzulassen. Sie bringen ihre (Vor-)Erfahrungen, ihr fachliches und didaktisches Wissen und Können ein und lernen sich in pädagogischen Handlungsbereichen zu bewegen. Offenheit für Neues und die Bereitschaft das eigene Können und Lernen zu reflektieren und weiterzuentwickeln, sind dabei wesentlich.

Die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen bedingen sich gegenseitig. In den Praktika lernen sie deshalb immer an allen im Curriculum definierten Kompetenzen, individuell nach Vorwissen und -können.

Studierende hospitieren Unterricht, planen und gestalten Lernprozesse für unterschiedliche Schüler_innengruppen und lernen das System Schule kennen.

Sie bedenken Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen sowie eigene Wertvorstellungen, Haltungen und persönliche Überzeugungen mit Hilfe von unterstützenden Fragestellungen. Ebenfalls reflektieren und beschreiben sie ihren Lernprozess im jeweiligen Praktikum und besprechen ihre Erkenntnisse mit Praxislehrer_innen sowie Praxisberater_innen.

3.4.3 Praxislehrer_innen

Praxislehrer_innen repräsentieren die jeweilige Praxisschule und ermöglichen den Studierenden einen Einblick in das System Schule. Sie helfen Erfahrungen zu sammeln, die für die Profession der Primarpädagogin und des Primarpädagogen wesentlich sind.

Sie erkunden immer wieder neue Wege des Lernens, gestalten Lernprozesse und begründen Planungsschritte. Ebenso reflektieren, beschreiben und begründen sie ihr eigenes Handeln und sind bereit, sich kontinuierlich weiterzubilden.

Praxislehrer_innen unterstützen und begleiten Studierende in ihrem individuellen Lernprozess. Sie stellen ihr fachliches, didaktisches und pädagogisches Wissen und Können als Lernangebot zur Verfügung und reflektieren gemeinsam mit den Studierenden sichtbare Handlungsvollzüge sowie theoretische Modelle des Unterrichts.

Individuelle Schwerpunktsetzungen der Studierenden, Fachwissen, Prozessplanungen, konkrete Handlungsabläufe (Struktur des Unterrichts, Arbeitsanweisungen, Lernangebote...) oder Methodeneinsatz werden zum Inhalt des Feedbackgespräches. Ziel ist es, das Unterrichts-verhalten und die Fachkompetenz der Studierenden weiter zu entwickeln.

3.4.4 Praxisberater_innen

Praxisberater_innen sind Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule. Sie

- vernetzen die an den Praktika beteiligten Institutionen und Personen.
- begleiten Studierende über einen längeren Zeitraum ihres Studiums (mehrere Semester) und stehen ihnen beratend zur Seite.
- reflektieren mit Studierenden Lernprozesse und beschreiben diese.
- unterstützen Praxislehrer_innen in ihrem Auftrag.
- stellen ihre Fachkompetenz und ihre beraterischen Fähigkeiten sowohl Studierenden als auch Praxislehrer_innen zur Verfügung.

Praxisberater_innen sind sich ihrer beraterischen Rolle bewusst und legen Wert auf die Förderung der Eigenverantwortung, Ressourcenorientierung und Leistungsbereitschaft der Studierenden. Sie initiieren und fördern das eigenständige Denken und Handeln der Studierenden und begleiten deren Lernprozess (vgl. Gilgenreiner 2014, S. 18).

In reflexiven Praxis- sowie Beratungsgesprächen bedenken sie gemeinsam mit Studierenden deren subjektives Berufswissen, individuelle Entwicklungsschritte, Fachwissen, eigene Überzeugungen und Haltungen zu Schule und Lernen und besprechen weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Ebenso regen sie zur Auseinandersetzung mit Werten, Lern- und Lehrphilosophien sowie subjektiven Theorien an und stellen sich und ihr beraterisches Wissen und Können als Reflexionshilfe zur Verfügung. In den Gesprächen bringen sie ihr (Mehr)Wissen ein und ermöglichen es Studierenden, durch die Gestaltung der Beratungssituation neue Perspektiven zu gewinnen. Lernschwerpunkte bzw. individuelle Entwicklungsaufgaben werden fortlaufend überprüft und weiterentwickelt.

3.4.5 Beurteilung

Die im Curriculum beschriebenen Kompetenzbereiche, die mit den Studierenden individuell vereinbarten Entwicklungsaufgaben, die schriftlichen Reflexionsberichte der Studierenden sowie die Erkenntnisse aus den Beurteilungs- und Entwicklungsgesprächen dienen Praxislehrer_innen und Praxisberater_innen als Grundlage für die Beschreibung der Kompetenzzuwächse bzw. für die Beurteilung. Die zuständigen Lehrveranstaltungsleiter_innen (ident in der Person als Praxisberater_in) führen mit den Studierenden Beratungsgespräche über deren Entwicklungsstand (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 22).

Die semesterweise Beurteilung der Praktika erfolgt anschließend durch die Institutsleitung des Instituts für Pädagogisch-Praktische Studien auf Grundlage der oben genannten Berichte und eines gemeinsamen Beurteilungsvorschlages der Lehrveranstaltungsleiter_innen und der Praxislehrer_innen. Die Studierenden erhalten einen Einblick in die schriftliche Praxisbeurteilung und sind berechtigt, von diesen Unterlagen Kopien anzufertigen. Eine detaillierte Beschreibung ist in der Prüfungsordnung im Curriculum verankert (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2018, S. 21f.)

3.4.6 Zusammenschau

Abschließend werden Rollen und Aufgaben, Inhalte sowie Zielrichtungen im Prozess des Mentoring zusammenfassend dargestellt:

| Rollen im Mentoring | Ebene der Gespräche | Inhalte der Gespräche | Entwicklungsanstöße und -möglichkeiten für Studierende |
|---|--|---|--|
| Praxislehrer_innen | Feedback bzw. Praxisgespräch | <ul style="list-style-type: none"> Planung von Lernprozessen sichtbare Handlungsvollzüge konkrete Handlungsabläufe fachliches Wissen und Können Einsatz von Methoden individueller Lernschwerpunkt | <ul style="list-style-type: none"> Situationen des Unterrichts beschreiben lernen Unterrichtsverhalten optimieren und weiterentwickeln fachliches Wissen erweitern Methodenvielfalt entwickeln |
| Praxislehrer_innen, Praxisberater_innen | Reflexives Praxisgespräch | <ul style="list-style-type: none"> subjektives Berufswissen Wissen aus Fachdidaktik, Fachwissenschaften, allgemeiner Didaktik, Bildungswissenschaften und theoretischen Modellen der Pädagogisch-Praktischen Studien eigene Erfahrungen aus der Planung und Durchführung von Unterricht individuelle Lernschwerpunkte | <ul style="list-style-type: none"> Situationen aus dem Unterricht auf der Grundlage von Hintergrundwissen analysieren sowie Handlungsvollzüge und Handlungsabläufe begründen neue Handlungsmöglichkeiten entdecken Lernangebote für Schüler_innen entwickeln Lernprozesse von Schüler_innen reflektieren |
| Praxisberater_innen | Orientierungs- bzw. Beratungsgespräch | <ul style="list-style-type: none"> eigene Wertvorstellungen, Haltungen, persönliche Überzeugungen in Bezug auf die Profession als Pädagog_in im schulischen Arbeitsfeld individuelle Lernschwerpunkte | <ul style="list-style-type: none"> Wissen über sich selbst (Überzeugungen, Haltungen, Wertvorstellungen) klären professionelles Selbst entwickeln Visionen für einen gelungenen Unterricht entwickeln |
| Praxislehrer_innen, Praxisberater_innen, Institutsleitung | Beurteilungs- und Entwicklungsgespräch | <ul style="list-style-type: none"> Reflexion des Lernprozesses anhand der in den Curricula formulierten Kompetenzbereiche sowie der individuell vereinbarten Entwicklungsaufgaben | <ul style="list-style-type: none"> Lernzuwächse erkennen und beschreiben nächste Lernschritte definieren |

Übersicht 5. Darstellung von Rollen, Aufgaben, Inhalten und Zielrichtungen im Prozess des Mentoring (eigene Darstellung auf der Grundlage des Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrer_innenbildung (vgl. Niggli 2004, S. 5) und ergänzt durch Beurteilungs- und Entwicklungsgespräche)

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert; Soukup-Altrichter, Katharina (2014): Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 55–76.
- Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephen; Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.): Praktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster, New York: Waxmann, S. 165–182.
- Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster u.a.: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–274.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Cramer, Colin (2011): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Boer, Heike; Reh, Sabine (Hg.) (2012): Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörr, Günter; Müller, Katharina; Bohl, Thorsten (2009): Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In: Dieck, Margarete; Dörr, Günter; Kucharz,
- Dietmut; Küster, Oliver; Müller, Katharina; Reinhoffer, Bernd; Rosenberger, Tanja; Schnebel, Stefanie; Bohl, Thorsten: Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider, S. 161–182.
- Dreer, Benjamin (2016): Psychologische Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (2), S. 284–301.
- Eurydice (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, Allgemein bildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice.
- Gilgenreiner, Doris (2014): Funktionen, Rollen, Aufgaben und Kompetenzen von Praxisberater_innen. Organisatorische und inhaltliche Weiterentwicklung der Praxisberatung im Kontext der Pädagogisch-Praktischen Studien am Beispiel einer Hochschule. Masterarbeit.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter; Mruck, Katja: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151–165.
- Gruber, Hans; Rehl, Monika (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz (Forschungsbericht Nr. 15). Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fb15_2005_regensburg_uni_paed.pdf (2017-01-02).
- Häcker, Thomas; Hilzensauer, Wolf; Reinmann, Gabi (Hg.) (2008): Editorial zum Schwerpunktthema "Reflexives Lernen". In: bildungsforschung, Jg. 5 (Ausgabe 2). Abrufbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/74/77> (2017-01-02).
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (Beiheft), S. 130–148.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein (2016): Curriculum. Bachelor- und Masterstudium. Lehramt im Bereich der Primarstufe. Abrufbar unter: http://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/Curriculum_Primarstufe_2016-09-14_korr_28.9..pdf (2017-01-04).
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (2018): Curriculum. Bachelor- und Masterstudium. Lehramt im Bereich der Primarstufe. Abrufbar unter: https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/Curriculum_Lehramt_Primarstufe__KPH_Edith_Stein_genehmigt_062018.pdf (2018-04-15)

- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (2016-12-20).
- König, Johannes; Tachtsoglou, Sarantis; Darge, Kerstin; Lünemann, Melanie (2014): Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1 (4), S. 3-22.
- Korthagen, Fred; Kessels, Jos; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo (Hg.) (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.
- Korthagen, Fred; Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 11 (1), S. 47-71.
- Kraller, Christian (2009): Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrerbildung – Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. In: Erziehung und Unterricht 159 (1/2), S. 187-197.
- Meyer, Meinert (2012): Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Kraller, Christian; Schnabel-Schüle, Helga; Schratz, Michael; Weyand, Birgit (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann, S. 155-175.
- Neuß, Norbert (2009): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Niggli, Alois (2004): Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrer_innenbildung. ATEE 29th Annual Conference – ITALIA 2004. Abrufbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/3407871/standard-basiertes-3-ebenen-mentoring-in-der-lehrerinnen-und-> (2018-03-07).
- Ostermann, Elisabeth (2015): LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professions-spezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ostermann, Elisabeth (2017). Pädagogisch-Praktische Studien im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und Praxiserprobung: Vorstellung eines Konzeptes für das Bachelor-Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe. In: Fridrich, Christian; Mayer-Frühwirth, Gabriele; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang; Petz, Ruth; (Hrsg) (2017). Forschungsperspektiven 9. Wien: LIT-Verlag, S. 51-68
- Schön, Donald (1983): The reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung. Marburg: Tectum.
- Seel, Helmut (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Stern, Elisabeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina: Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 355-364.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, Franz E. (2012): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilde, Matthias; Stiller, Cornelia (2011): Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. In: TRIOS 6 (2), S. 171-183.
- Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert; Schimke, Diana (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendung. Lengerich, Berlin u.a., S. 7 - 29.

Autorinnen und Autoren:

Bader Günther, Brandl Regina, Fiechter-Alber Elmar, Gilgenreiner Doris, Grund Thilo, Haas Elisabeth, Ostermann Elisabeth, Pernjak Werner, Sonnweber Klaus und Trojer Peter

Stams, am 30.04.2019



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
