Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Gesamtkonzeption Berufspraktische Studien

Institut Kindergarten-/Unterstufe

Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den anderen Satz, dass vorwärts gelebt werden muss.

Kierkegaard, Søren Aabye. Die Tagebücher 1834-1855,
Auswahl und Übertragung von Theodor Haecker.
Innsbruck, Brenner-Verlag 1923

Tobias Leonhard
unter vielfältiger Mitwirkung des Teams der Professur

CC BY NC

DOI: 10.13140/RG.2.2.26426.85445

Solothurn, 15.02.2019
(Links aktualisiert Januar 2021)

Institut Kindergarten-/Unterstufe
Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
tobias.leonhard@fhnw.ch

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkung	3
2	Prämissen	4
3	Theoretische Grundlegung	5
3.1	Ontologische Anknüpfungspunkte	5
3.2	Praxistheoretische Rahmung der Berufspraktischen Studien am IKU	8
3.3	Professionalisierungstheoretische Verortung	10
3.4	Reflexion in den Berufspraktischen Studien	12
3.5	Zusammenfassung zentraler Bestimmungsmerkmale	14
4	Formate der Berufspraktischen Studien am IKU	15
4.1	Praktika - vorwärts leben	15
4.2	Reflexionsseminare	17
4.3	Mentorat	20
4.4	Praktikumsbesuche	21
5	Schwerpunkte der Praktikumsphasen	23
5.1	Berufseignungsabklärung	24
5.2	Basisphase	25
5.3	Vertiefungsphase an Partnerschulen	27
5.4	Fokusphase	30
6	Beurteilung und Bewertung in den Berufspraktischen Studien	32
7	Anforderungsprofile der Akteure in den Berufspraktischen Studien	34
8	Literatur	36
9	Anhang	40
9.1	Modulgruppenbeschreibung	40
9.2	Leitfäden zu den Praktikumsphasen	44
9.3	Grundlagentexte Berufspraktische Studien	45
10	Index	46

1 Vorbemerkung

Der Studienbereich der Berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule FHNW verfügt über eine Rahmenkonzeption, die eine gemeinsame Strukturierung der verschiedenen Formate für die Berufspraktischen Studien institutsübergreifend darstellt und festschreibt.[1] Die hier vorliegende Gesamtkonzeption für das Institut Kindergarten-/Unterstufe (IKU) folgt formal dieser Rahmenkonzeption, trifft aber bezüglich der theoretischen Bezugnahmen konkrete Entscheidungen, die konzeptionelle Auswirkungen auf die Ausgestaltung am Institut Kindergarten-/Unterstufe haben.

Die damit vorliegende Gesamtkonzeption stellt den Versuch dar, die Gestaltungsentscheidungen auf u.a. professionalisierungstheoretischen Begründungen aufzubauen. Diese sind in einem akademischen Sinne streitbar, erforderten dann aber in der Kritik «das bessere Argument». Ein dadurch ausgelöster Diskurs über die theoretischen Grundlagen eines zentralen Studienbereichs jedes Studiums zu Lehrberuf ist ausdrücklich erwünscht und erscheint gerade für die Berufspraktischen Studien als vermeintlich selbstverständlichen Bestandteil geboten.

Potentielle Adressaten der Konzeption sind Kolleginnen und Kollegen der eigenen Hochschule und anderer Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Konzeption ermöglicht auch Akteuren des Berufsfeldes wie Praxislehrpersonen und Schulleitungen sowie politischen Akteuren in der Lehrpersonenbildung einen fundierten Einblick in die Komplexität der Überlegungen zu einem oft als selbstverständlich, intuitiv in seinen Zielen und Zwecken klar und quasi-natürlich gedachten Kernelement der (Aus-)Bildung von Lehrpersonen.

Für den schnellen Zugriff beteiligter Akteure aus der Schweiz bieten sich die Kap. 3.5, die phasenbezogenen Aussagen in Kap. 5 und die Anforderungen an die Akteure in Kap. 7 an. Lesenden, die mit den Spezifika der Schweizer Lehrerinnen und Lehrerbildung nicht vertraut sind, wird die Kenntnisnahme der Prämissen empfohlen.

Ausdrücklicher Dank gilt dem Team der Berufspraktischen Studien am Institut Kindergarten-/Unterstufe, den Kolleginnen des Instituts sowie den Kolleginnen und Kollegen der Berufspraktischen Studien in den anderen Instituten der PH FHNW, die dazu beigetragen haben, die Konzeption theoretisch zu fundieren und argumentativ zu schärfen.

[1] https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/berufspraktische-studien-und-professionalisierung/media/rahmenkonzeption-berufspraktische-studien.pdf

2 Prämissen

Die vorliegende Konzeption beruht auf folgenden Prämissen:

- Im einphasigen System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dient das Studium auch der unmittelbaren Vorbereitung auf einen gelingenden Berufseinstieg. Es besteht die klare Erwartung seitens des Berufsfeldes, dass Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs in der Lage sind, als verantwortliche Lehrpersonen im Berufsfeld tätig zu sein. Dies bedingt, dass auch berufspraktische Fähigkeiten und eine erste Sicherheit in der Gestaltung von Schule und Unterricht bis Ende des Studiums erreicht werden müssen.
- Ein BA-Studium wird am Institut Kindergarten-/Unterstufe mit 180 ECTS-Punkten studiert, die Regelstudienzeit liegt bei drei Jahren. Der Zeitraum für Veränderungen auf habitueller Ebene ist damit kurz.
- Berufspraktische Studien am IKU bilden mit 48 ECTS-Punkten den grössten Studienbereich des BA-Studiums. Dies schafft trotz der Kürze des Studiums die strukturellen Voraussetzungen für den angestrebten ‘impact’ des Studienbereichs. Die 48 ECTS-Punkte verteilen sich auf 28 Punkte für drei Praktika, 16 Punkte für die Formate der Begleitung und 4 Punkte für die Erarbeitung des Leistungsnachweises. Die Kennzeichnung des Studienbereiches als *Berufspraktische Studien* ist durch die zur Verfügung stehenden Formate der Begleitung gerechtfertigt.
- Die Besonderheit des Studienbereichs Berufspraktische Studien liegt darin, dass wesentliche Anteile nicht an der Hochschule, sondern im Berufsfeld stattfinden und von Kolleginnen und Kollegen desselben verantwortet werden. Die konkreten Praktiken dieser Akteursgruppe sind höchstens mittelbar zu beeinflussen sind.
- Der Studienbereich war bereits vor der Reakkreditierung weitgehend strukturiert. Insbesondere die neben dem Praktikum existierenden Begleitformate ‘Reflexionsseminar’ und ‘Mentorat’ standen nicht grundsätzlich zur Disposition, sondern konnten lediglich in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung modifiziert werden.

3 Theoretische Grundlegung

> «Indem Menschen immer tiefer in eine bestimmte soziale Welt eintauchen, lernen sie, die Dinge anders zu sehen und zu tun; sie stellen sich anders dar, werden von den anderen anders gesehen, sehen sich in der Folge auch selbst anders. Für uns ist an diesem Forschungsansatz interessant, dass die Wahrnehmung feldspezifischer Anforderungen als Herausforderung eine spezifische Bindung an die jeweiligen Praktiken voraussetzt und hervorbringt. Ohne solche Bindungen bleiben die Investitionen an Zeit, Energie und Einsatz unverständlich, die für den Erwerb von Mitspielfähigkeit nötig sind.» (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 130).

Die Gestaltung des Studienbereichs Berufspraktische Studien erfordert geklärte theoretische Vorstellungen von den im Studienbereich anzustrebenden Professionalisierungsprozessen bei den Studierenden sowie von den Kontexten und ihren Bedingungen, in denen sie initiiert und begleitet werden sollen. Sie werden in diesem Kapitel deklariert.

3.1 Ontologische Anknüpfungspunkte

Das Eingangszitat von Kierkegaard fundiert die doppelte Perspektivierung des Studienbereichs Berufspraktische Studien. Wendet man die Figur des ‘vorwärts leben’ und ‘rückwärts verstehen’ auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen im Unterricht, so ist festzustellen, dass die Mitgestaltung von Schule und Unterricht im Modus des ‘vorwärts leben’ stattfindet. «*Vorwärts leben* impliziert eine Mischung aus Routinen, Improvisation, nicht antizipierten Ereignissen, Versuch und Irrtum, Kompromissen, Zufällen und kurzen Einsichten, die in der Rückschau wesentlich ordentlicher, konsequenter und logischer erscheint als in der Situation selbst» (Wolff, 2015, S. 242, Hervorh. i. O.). *Rückwärts verstehen* hingegen beschreibt den systematisch anderen Modus, «wenn man innehält, von der Aufgabe zurücktritt und diese sowie die eigene Involviertheit reflektiert» (ebd., S. 242).

Die beiden Zeitperspektiven werden nochmals differenziert, wenn man mit Heidegger die drei Modi der *Zuhandenheit*, *Unzuhandenheit* und *Vorhandenheit* als grundsätzliche Modi des Seins unterscheidet (1967, S. 71ff.). «*Zuhandenheit* ist die ontologisch-kategoriale Bestimmung von Seiendem, wie es ‘an sich’ ist» (ebd., S. 71, Hervorh. TL). Dieser Modus kennzeichnet selbstläufige menschliche Praxis, in der das Leben und «das Zeug» (ebd.) *zuhanden* ist und dadurch unthematisch bleibt. Der sprichwörtliche ‘Laden läuft’, was getan wird, ist ‘nicht der Rede wert’ und das damit verbundene praktische Verstehen setzt weder eine vorgängige theoretische Auseinandersetzung noch eine begleitende Selbstinstruktion voraus (vgl. Neuweg, 2004). Es ist «nicht so, dass ein Seiendes als vorhanden entdeckt werden müsse, bevor es zuhanden angeeignet werden könne. Durch unser praktisches Eingebundensein finden wir nämlich einen ursprünglichen und selbstverständlichen Zugang zur Welt» (Wolff, 2015, S. 243).

Die *Unzuhandenheit* beschreibt die Störung der Zuhandenheit, den Moment der Irritation und des Stockens im bisher unthematischen Fluss der (beruflichen) Praxis. Dieser Moment ist jedoch nur so zu verstehen, «dass sich die Welt in diesem Moment meldet, ohne dabei ausdrücklich und unmittelbar ihren Charakter zu offenbaren» (ebd., S. 246). Man stellt fest, *dass* es ein Problem gibt, ohne zugleich bereits zu wissen, *was das Problem ist.*
Erst im Modus der *Vorhandenheit* besteht die Möglichkeit der sprachlichen Artikulation und theoretischen Reflexion – allerdings um den Preis, dass die Zuhandenheit abhandenkommt.

Wendet man diese Begriffe heuristisch auf die Berufspraktischen Studien, ist mehreres anzunehmen: Studierende werden im *Praktikum* zumindest in gewissem Ausmass Momente der Unzuhandenheit erfahren, diese werden sich aber im Verlauf der Praktika in Zuhandenheit auflösen. Dies geschieht im Mit-Tun (das mitnichten als «schlicht» zu kennzeichnen wäre) und ist nicht notwendig auf Lehre als explizite Instruktion angewiesen, sondern geschieht selbstläufig im «selbstverständlichen Zugang zur [Berufs-] Welt» (ebd., S. 243). Dies dürfte eine treffende Beschreibung der Wirkung von Vorpraktika, Unterrichtsassistenzen und anderen Arrangements der Mitgestaltung von Schule und Unterricht sein. Es ist eine interessante empirische Frage, wie (genau) und wie schnell dies geschieht und welche Bedingungen dies begünstigen. Die empirischen Befunde von Baer et al. (2009), nach denen Studierende am Ende des Studiums und im ersten Berufsjahr bereits so (gut) wie ihre Praxislehrpersonen unterrichten, können als Belege dafür gelesen werden, dass Momente der Unzuhandenheit im Verlauf der Praktika abnehmen.
Nimmt man programmatisch in Anspruch, dass Lehrpersonen nicht nur über eine ursprüngliche Berufssozialisation verfügen mögen, sondern sich der berufliche Praxis auch im Modus der Vorhandenheit bewusst werden, sind Momente der Unzuhandenheit, die im Praktikum beobachtbar werden, vielversprechende Anlässe, diese im Modus der Vorhandenheit jenseits der situativen Handlungsanforderung nachträglich zu vergegenwärtigen und zu verstehen.
Ein viertes Konzept Heideggers erweist sich für diese Konzeption ebenfalls als heuristisch wertvoll. Heidegger verwendet den Begriff der *Geworfenheit*: «Diesen in seinem Woher und Wohin verhüllten, aber an ihm selbst umso unverhüllter erschlossenen Seinscharakter des Daseins, dieses ‘Daß es ist’ nennen wir die Geworfenheit dieses Seienden in sein Da» (Heidegger, 1967, S. 135). Die Beschreibung eines Modus des – hier – In-der-(Ausbildungs-)Welt-Seins erscheint für Studierende und die Erwartungen an sie im Praktikum, aber auch an der Hochschule besonders treffend: «Diese Geworfenheit ist zugleich Voraussetzung, Bedingung und Begrenzung für

ein Verstehen, in dem unsere Handlungen einige Resonanz oder Wirksamkeit in der Welt erzielen. Winograd/Flores (1989: 66ff.) fassen die Merkmale der Geworfenheit in sechs Punkten zusammen:

1. Man kann gar nicht vermeiden zu handeln. Handeln wie Nichthandeln beeinflussen unweigerlich die Situation und die Handelnden selbst, oft gegen deren eigenen Willen.
2. Man kann keinen Schritt in den Hintergrund zurücktreten, um in Ruhe die eigene Handlungsweise zu überdenken. Man ist auf seine spontanen Intuitionen verwiesen und muß (sic!) sich dem stellen, was kommt.
3. Man kann die Konsequenzen seiner Handlung nicht im Voraus abschätzen. Die Dynamik sozialer Abläufe verhindert eine exakte Vorhersage, so daß (sic!) auch rationale Planung keine große Hilfe bietet.
4. Der Charakter einer Handlung kann sich durch die Reaktionen der anderen Beteiligten grundlegend verändern. Es steht keine stabile und umfassende Vorstellung der Lage zur Verfügung, sondern lediglich Bruchstücke, die auf ihre Einordnung in Muster warten.
5. Die eigene Vorstellung davon, was der Fall ist, entwickelt und verändert sich ständig. Jede Vorstellung ist eine Interpretation. Die Situation wird aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich gesehen, ohne daß (sic!) es eine einzige richtige Version gäbe.
6. Sprache ist Handeln. Wenn man etwas sagt, macht man immer mehr, als nur Tatsachen festzustellen. Man beschreibt die Situation nicht (nur), man schafft und reformuliert sie zugleich und ständig.» (Wolff, 2015, S. 243f.; Winograd/Flores zit. n. Wolff).

Die Beschreibung macht plausibel, dass ein Praktikum, in dem in der Schweiz Studierende traditionell sehr schnell in die Mitgestaltung unterrichtlicher Prozesse involviert werden, diese Merkmale der Geworfenheit in viel stärkerem Masse beinhaltet als die Teilnahme an einer hochschulischen Lehrveranstaltung. *Geworfen* in eine zwar zumeist gewünschte, aber doch nicht vollständig vorhersehbare Praktikumssituation, heisst es für Studierende einerseits zwischen *Zuhandenheit* und *Unzuhandenheit vorwärts zu leben*, zurück an der Hochschule gilt es im Modus der *Vorhandenheit rückwärts zu verstehen.*

Die Perspektive der Geworfenheit steht in einer Spannung zu Konzepten von Agency (vgl. Geiger 2016, Scherr 2013) oder der konstruktivistischen Vorstellung, dass Studierende in erster Linie «aktive Gestaltende» ihres Professionalisierungsprozesses wären[2] (vgl. auch Prange, 2012, S. 94f.), wird aber als bedeutsames Konzept in Professionalisierungsprozessen in Anspruch genommen.

[2] Prange kennzeichnet das Lernen als «wesentlich rezeptiv» (2012, S. 94), wenngleich von «poetischer und produktiver Rezeptivität» (ebd., 95).

Damit zeichnet sich bereits in dieser ontologischen Perspektive dezidiert eine Differenzfigur ab, die aus praxis- und professionalisierungstheoretischer Perspektive im Folgenden geschärft wird.

3.2 **Praxistheoretische Rahmung der Berufspraktischen Studien am IKU**

Prima vista scheinen sich Berufspraktische Studien zwischen «Theorie und Praxis» als allzu häufig verwendeter begrifflicher Rahmung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu bewegen. Bei genauerem Hinsehen erweist sich diese Figur jedoch besonders für die Berufspraktischen Studien als untauglich, weil sie unterkomplex und polarisierend Fronten aufbaut, wo Zusammenarbeit erforderlich wäre und insbesondere für Studierende Loyalitätskonflikte induziert (zur Kritik der 'Theorie-Praxis-Rahmung' vgl. Leonhard, 2018a, 2018c).

Praxistheoretische Überlegungen (vgl. Hillebrandt, 2014; Reckwitz, 2003; Schäfer, 2016) liefern hier interessante Perspektiven für eine alternative Rahmung, deren Potential im Folgenden skizziert wird (vgl. ausführlicher Leonhard, 2018b). Die zentrale Gemeinsamkeit verschiedener Praxistheorien besteht darin, dass man als »kleinste Einheit des Sozialen nicht ein Normensystem oder ein Symbolsystem, nicht ‚Diskurs' oder ‚Kommunikationen' und auch nicht die ‚Interaktion', sondern die ‚Praktik' annimmt» (Reckwitz 2003, S. 290). »Die kleinste Einheit des Sozialen [ist] in einem routinisierten ‚nexus of doings and sayings' (Schatzki) zu suchen, welches durch ein implizites Verstehen zusammengehalten wird« (ebd.). Hillebrandt (2014, S. 58) unterscheidet neben den *Praktiken*, die als kleinste Einheit materielle Einzelereignisse darstellen, *Praxisformen* und *Praxisformationen* als Subsysteme einer *Praxis*, die damit das umfassendste Konzept darstellt. ‚Praxisformen' entstehen durch die Verkettung von Einzelpraktiken, die sich qua Beobachtung als Regelmäßigkeit beschreiben lassen. ‚Praxisformationen' sind hingegen die »Versammlung von unterschiedlichen diskursiven und materiellen Elementen« (ebd., S. 59), die als »Partizipanden«(Hirschauer, 2004; 2016, S. 52) in den Vollzug einer Praxisform involviert sind. Der Gewinn einer solchen Perspektive besteht darin, dass sie eingewohnte Dichotomien zu irritieren vermag. Beim Begriff der Praktiken wird die Unterscheidung von Wissen und Können ebenso fraglich wie die Unterscheidung von Theorie und Praxis, weil man jeder Praxis ihre je eigenen Theorien zugestehen kann, und in jeder Ausführung einer Praktik (implizites) Wissen und Können zusammenfallen.

Diese Überlegung führt dazu, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht «zwischen Theorie und Praxis» zu verorten, sondern in zwei *Praxen*, die in ihrer expliziten Eigenständigkeit jeweils einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten können (vgl. Leonhard, 2018a).

In der vorliegenden Konzeption bildet sich dies im Begriff der *Wissenschaftspraxis* und dem der *(pädagogischen) Berufspraxis*[3] als zwei zu unterscheidende, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisch aufeinander beziehbare *Praxen* ab, die damit zugleich die beiden Referenzpunkte für die Ausgestaltung der Berufspraktischen Studien darstellen.
In Passung zur Unterscheidung von *Zuhandenheit* und *Vorhandenheit*, aber mit anderer Perspektivierung hat Neuweg die Unterscheidung von «Einlassung und Distanz» (2011, S. 33) getroffen, die einerseits in beiden Praxen bedeutsam ist, andererseits deutlich macht, welche Bedeutung die Wissenschaftspraxis für die Berufspraxis haben kann. Die Differenz der beiden Praxen wird in der folgenden Tabelle verdeutlicht.

Tabelle 1: Differenz der zwei Praxen

	Berufspraxis	**Wissenschaftspraxis**
Erfolgskriterium	Angemessenheit – "what works"	Geltung der Aussage – wie ist es wirklich?
Modus des Verstehens	situativ, "in action" (bei Zuhandenheit) und intuitiv	nachträglich, in Ruhe und methodisch kontrolliert
Modus der «Reflexion»	«in action» bei Unzuhandenheit, «on action» evaluativ und lösungsorientiert	«on action» daten- und methodengestützt
Aktivitäten der Einlassung	"mitten drin statt nur dabei" sein, teilhaben, einfühlen, erleben, erspüren, mitgestalten bei…	
	der Interaktion mit Kindern, bei anspruchsvollen Lernarrangements, …	genauer Beobachtung, begründeter Argumentation, systematischer Analyse, …
Aktivitäten der Distanzierung	genau hinschauen, sehen und verstehen wollen durch…	
	dokumentieren, was «vor Ort läuft»	selbst denken, kritisch nachfragen

Trotz dieser Differenzen gibt es eine Beziehung zwischen den Praxen, die für den Studienbereich Berufspraktische Studien und für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral und für die Profession fruchtbar sein kann: *Die Einlassung auf die Wissenschaftspraxis ermöglicht die Distanzierung von der beruflichen Praxis (in besonderer Weise)* (vgl. auch Gruschka, 2009).

[3] Die Unterscheidung zweier Praxen ist kein neuer Gedanke, er findet sich z.B. bei (Gruschka, 2009, S. 33; Hackl, 2014, S. 52; Neuweg, 2005, S. 220). Die Begriffe «Wissenschaftspraxis» und «Berufspraxis» sind systematisch nicht eindeutig trennscharf, stellt doch auch die Wissenschaftspraxis eine eigene berufliche Praxis dar. Gemeint ist mit «Berufspraxis» jedoch die Berufstätigkeit von Lehrpersonen.

Deskriptiv bildet die Wissenschaftspraxis eine Beobachtungspraxis der beruflichen Praxis. Ohne ein Bildungssystem als gesellschaftlichem Teilsystem gäbe es eine Bildungs-Wissenschaft nicht, weil ihr damit der Gegenstand fehlte. Während also die Wissenschaftspraxis als symbolische, quasi sekundäre Praxis notwendig auf einen Gegenstand der Beobachtung und Beschreibung angewiesen ist, gilt dies umgekehrt nicht. Allein die historische Argumentation macht deutlich, dass Schulen und andere institutionalisierte Lern- und Ausbildungsstätten existierten, lange bevor sich eine darauf bezogene Wissenschaftspraxis etablierte.
Eine *funktionale* und normativ fundierte Bestimmung des Verhältnisses der beiden Praxen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht hingegen in der Feststellung, dass mittels Einlassung auf Wissenschaftspraxis die Möglichkeit konstituiert wird, in geeigneter Weise zur (späteren oder aktuellen) beruflichen Praxis in Distanz treten zu können. Die Eignung der Wissenschaftspraxis für eine Kultur der Distanz auf die und in der Berufspraxis fusst dabei auf der normativen Vorstellung, dass mit ihr ein Zugewinn an Beschreibungs-, Deutungs- und Erkenntnismöglichkeiten – oder kurz – ein Rationalitätsgewinn möglich ist.
Berufspraktische Studien als eigenständiger Studienbereich stellen durch die Bezugnahme auf beide Praxen den systematisch richtigen Ort dar, Studierenden die differenten Logiken *beider* Praxen sichtbar zu machen und ihnen neben der gesuchten Teilhabe an der pädagogisch-beruflichen Praxis auch den Gewinn zu verdeutlichen, der durch eine Einlassung auf Wissenschaftspraxis für den Beruf zu erzielen ist.

3.3 **Professionalisierungstheoretische Verortung**

Die bisherigen Ausführungen finden eine professionalisierungstheoretische Entsprechung im strukturtheoretischen Ansatz von Lehrerprofessionalität (vgl. Helsper, 2014; Terhart, 2011). Helsper (2001, S. 7) formuliert aus dieser Perspektive die «Notwendigkeit einer ‘doppelten Professionalisierung’». Im Verlauf dieses Prozesses gilt es, mit dem «praktisch-pädagogischen Habitus» und dem «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» einen «doppelten Habitus» (ebd., S. 10) auszubilden. Der Rekurs auf das Habituskonzept verdeutlicht den umfassenden Anspruch, der an die Institutionen und Praktiken der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stellen ist. Dass Praktika als traditionelles Element der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung dem Erwerb praktisch-pädagogischen Könnens dienen, ist evident, der Beitrag der Berufspraktischen Studien für die Ausbildung des «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» ist hingegen stärker explikationsbedürftig. Auch ist festzustellen, dass die Anbahnung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus nicht allein Aufgabe der Berufspraktischen Studien sein kann, sondern die geteilte Leitidee aller akademischen Ausbildungselement des Studiums zum Lehrberuf sein muss.

Während es zunehmend empirische Befunde darüber gibt, dass es der beruflichen Praxis gelingt, Studierende in ihre feldspezifischen Praktiken und Orientierungen zu involvieren und deren «Mitspielfähigkeiten» (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 130) im Sinne eines praktisch-pädagogischen Habitus zu entwickeln (Baer et al., 2007; Baer et al., 2009; König, Rothland, & Schaper, 2018; Leonhard & Herzog, 2018), fehlt bisher die Evidenz für die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus.

Die pointierte Unterscheidung zweier Praxen und die personale Zuschreibung von Könnerschaft zur einen bzw. zur anderen Praxis wirft die Frage auf, wo der «doppelte Habitus» als professioneller Habitus und nicht nur als beruflicher Habitus empirisch seine Entsprechung findet (zur Unterscheidung vgl. Kramer & Pallesen 2018), bzw. wer in den zwei Praxen dann «Professionalität» im beschriebenen Sinne beanspruchen kann. Auf diese Frage gibt es drei mögliche Antworten. Entweder betrachtet man den doppelten Habitus als graduelles Phänomen, bei dem Praxislehrpersonen nicht ausschließlich, aber doch in erster Linie im pädagogisch-praktischen Habitus operieren. Dafür spricht das subjektivationstheoretische Argument, dass die langfristige Teilnahme an einer bestimmten Praxis habituelle «Spuren» hinterlässt (vgl. Alkemeyer & Buschmann, 2016). Wer also vor allem im Modus der Berufspraxis operiert, besitzt in diesem Bereich seine primäre Könnerschaft. Die zweite Antwort besteht darin, den Anspruch doppelter Professionalität als Leitidee und noch zu leistende Aufgabe der Professionsentwicklung zu denken und zu argumentieren, dass Praxislehrpersonen *noch* eher bzw. vorwiegend die berufliche Praxis vertreten können. Die dritte Antwort besteht darin, pädagogische Professionalität nicht als individuelles, sondern als kollektives Phänomen zu rahmen, das gerade in der auch institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Wissenschafts- und Berufspraktizierenden entsteht (vgl. 5.3).

Eine weitere bedeutsame theoretische Anbindung erwächst aus der Perspektive, Professionalisierung als individuellen (berufs-)biografischen Prozess zu betrachten. Sie führt zu zwei Konzepten, die in dieser Konzeption insbesondere im Format des Mentorats (vgl. 4.3) einen systematischen Ort finden. Die berufsbiografische Position (vgl. Hericks, 2006; Kosinar, 2014) fokussiert auf Entwicklungsaufgaben, die im Laufe des Professionalisierungsprozesses unhintergehbar zu bearbeiten sind. Diese Entwicklungsaufgaben sind nicht expliziter Teil oder Strukturprinzip der vorliegenden Konzeption (vgl. dazu die Konzeption Berufspraktischer Studien von Julia Kosinar), individuelle Herausforderungen oder Krisen der Studierenden können vor dem Hintergrund des Konzepts aber gedeutet werden. Die Biografiegebundenheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung machen auch die Arbeiten von Helsper (2018a, 2018b) deutlich, der die Bedeutung des Herkunfts- und des Schülerhabitus für die Ausbildung eines Lehrerhabitus in den Blick rückt.

3.4 Reflexion in den Berufspraktischen Studien

In Tabelle 1 wurden bereits verschiedene Reflexionsmodi der Berufs- und der Wissenschaftspraxis unterschieden, die Begrifflichkeiten orientieren sich in einem ersten Zugriff an den Arbeiten von Donald Schön (in erster Linie 1983; kritisch dazu Leonhard & Abels, 2017). Im Folgenden wird jedoch versucht, präziser zu beschreiben, was Studierende konkret tun, wenn sie in den jeweiligen Praxen «reflektieren».

Reflexion in der Wissenschaftspraxis als «reflection-on-action»

Als Modus der Wissenschaftspraxis ist Reflexion die *daten- und methodengestützte Analyse* eigenen und fremden Unterrichts, und damit wissenschaftliches, erkenntnisbezogenes Tun unter Anwendung geeigneter Methoden. Man kann den Einsatz und die Ergebnisse der Methoden ebenfalls reflektieren, der Modus bleibt jedoch der des Forschens (vgl. Leonhard, 2017). Es ist dies der Reflexionsmodus, den Studierende als «Wissenschaftspraxis» und dort genuine bzw. konstitutive Kompetenz an einer Hochschule erwerben und ausbauen können. Zur konkreten Ausgestaltung vgl. 4.2.

Reflexion in der Berufspraxis

Für die Reflexion in der beruflichen Praxis gilt es drei Modi zu unterscheiden, von denen Schön 1983 die Modi «reflection-in-action» und «reflection-on-action» gekennzeichnet hat, das «on-action» an dieser Stelle nochmals zu differenzieren ist und das «in-action» nicht als «Reflexion» bezeichnet werden soll.

Grundsätzlich teilen wir mit Schön die Position, dass routiniertes Handeln im Modus der Zuhandenheit keiner Reflexion bedarf, sondern Ausdruck eines «knowing-in-action» ist.

In der Einlassung auf berufliches Handeln tritt eine «reflection-in-action» erst in Momenten der Unzuhandenheit auf, in denen sich also «die Welt meldet» (vgl. 3.1). Eine solche Irritation führt dann aber nur in den seltensten Fällen zum ‘Ausstieg’ und damit dem Wechsel in den Modus der Vorhandenheit bzw. der «reflection-on-action», sondern zu intuitiv-improvisierendem Handeln (vgl. Volpert, 2003) mit erhöhter Situations- und Selbstaufmerksamkeit. Dass Studierende im Praktikum in solchen Situationen ihre Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern abbrechen und damit aus dem Handlungsvollzug aussteigen, ist ein empirisch kaum zu beobachtendes Phänomen,[4] dass sie nachträglich aber berichten können, in welchen Situationen «die Sache» schwierig wurde, ist oft der Fall. Für die damit beschriebene Situation der Unzuhandenheit scheint es aber nicht sinnvoll, den (gleichen) Reflexionsbegriff zu verwenden, selbst wenn diese Situationen durchaus gesteigerte kognitive Aktivitäten beinhalten.

[4] Häufiger ist, dass sich Praxislehrpersonen dann einschalten und ihrerseits eingreifen.

Ein weiterer Reflexionsmodus der beruflichen Praxis besteht darin, auch «in-action» bewusste Distanzierung und Überlegungen vorzunehmen. Da dieser Modus jedoch an routinierte erfahrungsgesättigte Praxis gekoppelt ist, steht er zwar Praxislehrpersonen, aber Studierenden eher nicht zur Verfügung. Auch für diesen Modus wäre geltend zu machen, dass er darauf fokussiert, was situativ zu tun ist und nicht ein Ausmass an Distanzierung beinhaltet, in dem die Situation als Vorhandenheit analytisch untersucht wird. Denkbar in diesem Modus ist aber gerade für Lehrpersonen, dass sie Momente der Unzuhandenheit mit Schülerinnen und Schülern teilen und sie an der Frage nach dem 'wie weiter' beteiligen.
Der dritte Modus der Reflexion in der Berufspraxis ist die nachträgliche – zumeist mit Praxislehrpersonen oder Mitstudierenden – durchgeführte «reflection-on-action», sie folgt aber einer anderen Logik als die «reflection-on-action» der Wissenschaftspraxis. Aufgrund des anderen Erfolgskriteriums steht eine evaluative und lösungsorientierte Form der Reflexion im Vordergrund. Typische Gegenstände der Reflexion sind Fragen nach der Zielerreichung, der Beanspruchung und Gestimmtheit der Studierenden, situativen Herausforderungen und möglichen Lösungen sowie gestaltungs- und personen- bzw. entwicklungsbezogene Konsequenzen aus den Deutungen, die auf persönlichen Einschätzungen der Beteiligten beruhen.
Die hier vorgenommenen Differenzierungen des Reflexionsbegriffs gilt es den daran beteiligten Akteuren transparent zu machen und deutlich zu machen, wer in welchem Modus einen möglichen Beitrag zur studentischen Entwicklung leisten kann.

(Berufs-)biografische Reflexion

Die (berufs-)biografische Reflexion (zur Bedeutung vgl. Helsper, 2018a, 2018b) kennzeichnet den fünften Reflexionsmodus, der im Kontext Berufspraktischer Studien bzw. der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geltend gemacht werden kann. Er ist systematisch nicht sinnvoll einer der beiden unterschiedenen Praxen zuzuordnen, sondern Aspekt einer gesamthaften studentischen Lebenspraxis, die neben dem berufsbezogenen Erwerb von Könnerschaft in Wissenschafts- und Berufspraxis ja auch die Teilhabe an anderen Teilpraxen beinhaltet, die in einer biografischen Perspektive prägend und bedeutsam sind. Hier spielen eigene Schulerfahrung, ein erworbener Schülerhabitus, aber auch Elternschaft, ehrenamtliches Engagement oder politische Aktivitäten eine Rolle. Dieser Modus der Reflexion ist sinnvoll als *biografische Reflexion* zu bestimmen und damit auch als *Selbstreflexion*, wenngleich die Bezugnahmen auf Aspekte jenseits der eigenen Person wie oben skizziert im Vordergrund stehen. Für diese Reflexionsprozesse steht das Mentorat (vgl. 4.3) zur Verfügung, das zwar organisatorisch – und systematisch richtig – den Berufspraktischen Studien zugeordnet ist, aber inhaltlich über den Studienbereich und das Studium hinausweist.

3.5 **Zusammenfassung zentraler Bestimmungsmerkmale**

Als einziges Studienelement an Pädagogischen Hochschulen verantworten Berufspraktische Studien Teilnehmerschaft und ‘Mit-Tun’ in *zwei* Praxen, die als Voraussetzung für die anzustrebende doppelte Professionalisierung im Sinne einer doppelten ‘Mitspielfähigkeit’ in Wissenschafts- und Berufspraxis betrachtet werden.

Einlassung und daraus resultierend Bindung für die Studierenden entsteht – so eine Grundannahme der vorliegenden Konzeption – neben der Involvierung der Studierenden in die entsprechenden Praktiken durch sichtbare und erlebbare Könnerschaft der Bezugspersonen in beiden Praxen: Praxislehrpersonen im Berufsfeld und Mitarbeitende der Berufspraktischen Studien, die Studierende in berufsbezogene Wissenschaftspraxis involvieren können. Bindung entsteht auch durch verbindliche und verlässliche Beziehungen.

Die Konzeption baut also auf einer expliziten Differenzannahme bezüglich zweier Praxen auf und der geklärten Beziehungen, die zwischen diesen bestehen. Die folgenden Ausführungen stellen die konzeptionellen und organisatorischen Konsequenzen dar.

4 Formate der Berufspraktischen Studien am IKU

> Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz praxisbedrängt und damit bloß scheinbar ist.
> (Neuweg, 2005, S. 223)

4.1 **Praktika - vorwärts leben**

Praktika sind Lerngelegenheiten für die Studierenden im Modus des 'Mit-Tuns' bei Könnerinnen und Könnern der beruflichen Praxis. Praktika setzen die Einlassung der Studierenden auf diese Praxis voraus, die ihrerseits wahrscheinlicher wird, wenn die Studierenden entsprechend des bisherigen Standes ihrer Könnerschaft in Situationen der beruflichen Praxis involviert werden und dabei «nicht um sich selbst besorgt sein müssen» (Neuweg, 2016[5]). Praktika bieten Anlass zur «gewollten Bewährung» (Leonhard & Herzog, 2018, S. 12) und sind deshalb jenseits formaler Mindeststandards (Anwesenheit, Verlässlichkeit, Engagement und Gesprächsbereitschaft) und grundlegender Fähigkeiten (z.B. Beherrschung der Sprache, Kontaktfähigkeit) von Prüfungssituationen mit formalen Konsequenzen freizuhalten (vgl. auch 6).
Praktika sind zugleich Situationen der «Geworfenheit» (vgl. 3.1) für Studierende. Was sie am Praktikumsplatz erwartet, mit welchen Orientierungen die Praxislehrperson die Studierenden adressiert, welches schulische Umfeld auf welche Schulkultur trifft, steht kaum im Einfluss der Studierenden (und nur sehr begrenzt im Einfluss der Pädagogischen Hochschule). Neben der Lerngelegenheit ist also zugleich die Bewährung in der beruflichen Praxis Konstitutionsmerkmal des Praktikums, was Fragen der habituellen Passung zum spezifischen Praktikumskontext aufwirft. Eine diesbezügliche Besonderheit am Institut Kindergarten-/Unterstufe stellen die unterschiedliche Unterrichtskulturen in den Kindergärten einerseits und den Primarschulen andererseits dar. Obwohl beide seit 2007 Teil der obligatorischen Volksschule sind, sind die unterschiedlichen Traditionen, Herkünfte und damit auch Praktiken noch spürbar und stellen an die Studierenden je unterschiedliche Anforderungen.
Im Praktikum übernehmen die Studierenden durch die Teilhabe an der beruflichen Situation, in Thematisierungen ebenso wie in mimetischen Prozessen (vgl. Gebauer & Wulf, 1998) die Relevanzsetzungen, Orientierungen der Bezugspersonen des Feldes. Die Übernahme dieser Perspektiven des Feldes wird bisweilen kritisch als «blinde Einsozialisierung» (Neuweg, 2007, S. 240) gekennzeichnet, auch Baer et al. beklagen, dass Studierende lernen, «traditionellen Klas-

[5] Mündliche Mitteilung

senunterricht zunehmend besser durchzuführen» (2011, S. 112), wobei dieser «von den Studierenden am Ende der Ausbildung und den Berufseinsteigenden ebenso erfolgreich durchgeführt [wird] wie von den erfahrenen Praxislehrpersonen» (ebd.). Jenseits von Fragen der Unterrichtsqualität – mit denen erfahrene Lehrpersonen stärker und aussichtsreicher zu konfrontieren wären als Novizinnen des Berufs – erweist sich das Praktikum damit als effektiver Lernkontext.
Das in Verruf geratene Bild der 'Meisterlehre' ist an zwei Stellen zu korrigieren. Es erforderte (semantisch abgerüstet) in erster Linie *Könnerinnen* und *Könner* der Berufspraxis, die wie 'Meister' in der Lage sind, zu zeigen und zu erklären, wie sie berufspraktische Herausforderungen lösen, die aber auch in der Lage sind, andere Lösungen als mögliche anzuerkennen. Es erforderte aber mit gleicher Berechtigung und Emphase auch Könnerinnen und Könner der Wissenschaftspraxis, die ihre Praxis in vergleichbarer gekonnter und zugleich bescheidener Weise für Studierende erfahrbar machen.
Konzeptionell bedeutsam für Praktika ist es, Aussagen über den Modus der Distanz bzw. der Vorhandenheit zu treffen. Die systematische Differenz der beiden Praxen macht deutlich, dass eine Gleichzeitigkeit ebenso zu vermeiden ist wie Versuche der Vermischung.
Praktika selbst sind daher – obschon Bestandteil eines wissenschaftlichen Studiums – von Anforderungen der Wissenschaftspraxis so weit wie möglich freizuhalten, um die Einlassung auf die Berufspraxis zu ermöglichen. Mit Anforderungen der Wissenschaftspraxis sind dabei insbesondere Beobachtungs-, Forschungs- und 'Reflexions'-Aufträge gemeint.
Der traditionellen Perspektivierung, nach der in Praktika das «angewendet» werden solle, was im Studium gelernt wurde, ist zu entgegnen, dass das, was Studierende tatsächlich im Studium gelernt haben, seinen Weg in die berufliche Praxis findet, sofern es vorgängig als subjektiv bedeutsam und für die berufliche Praxis relevant inkorporiert wurde.
Drei Aspekte sind zu differenzieren:

1. Hospitationen vor dem Praktikum
   Hospitationen finden vor jedem Praktikum statt, sie dienen der Vorbereitung auf das Praktikum. Im ersten Praktikum dienen sie der exemplarischen Erkundung des Berufsfeldes (vgl. 0) unter vorläufigem Ausschluss der Mitgestaltung, in den weiteren Praktika bilden sie die Brücke vom Studium in die Berufspraxis. Bedingungs- und Situationsanalyse gewinnen durch entsprechende Modelle an Substanz und Weitblick, ersetzen aber nicht die 'Einfühlung' in die Mikrokultur der Praktikumsklasse bzw. der Praktikumsschule.

2. Unterrichtsplanung im Praktikum
   Dass eine Unterrichtsplanung durch (fach-)didaktische und andere planungsfundierende Konzepte gewinnen kann, steht ausser Frage. Dass aber Planungsprozesse der beruflichen Praxis quantitativ und qualitativ auch anderen Relevanzsetzungen folgen, gilt es ebenfalls in Rechnung zu stellen. Ein am Institut entwickeltes Planungsdokument versucht, mit einheitlicher zielstufenspezifischer Begrifflichkeit, der Unterscheidung von 'Bildungs-' und 'Organisationslogik' sowie differenzierten Leitfragen je nach Planungseinheit, Mindeststandards bezüglich der Unterrichtsplanung zu etablieren. Die Tragfähigkeit desselben wird sich empirisch erweisen.
3. Datenerhebung im Praktikum
   Die notwendige Voraussetzung dafür, praktikumsbegleitend im Modus der Wissenschaftspraxis arbeiten zu können, sind Daten aus dem Praktikum. Programmatisch sind Datenerhebungen daher die 'minimal invasiven' Eingriffe der Wissenschaftspraxis in die Berufspraxis. Die Priorisierung technisch dokumentierter Daten erfordert hier neben der Beachtung der Datenschutzbestimmungen ein umsichtiges Vorgehen und die (gegenseitige) Unterstützung der Studierenden im Praktikum bzw. durch die Praxislehrperson. Auch ist der Umfang der Dokumentation so zu skalieren, dass die Daten in den zur Verfügung stehenden Zeiträumen der Analyse zugeführt werden können.

4.2 **Reflexionsseminare**

Reflexionsseminare sind in ihrem konzeptionellen Kern Veranstaltungen der Wissenschaftspraxis. Sie rahmen die Praktika, indem sie grundsätzlich vor dem Praktikum und nach dem Praktikum stattfinden, im zweiten Studienjahr das Vertiefungspraktikum aber auch begleiten (vgl. 5.3). Damit sind drei zeitliche Perspektiven benannt, in denen die Wissenschaftspraxis jeweils Unterschiedliches für die berufliche Praxis leistet.

Vor dem Praktikum: Planungen inspirieren und fundieren

Reflexionsseminare tragen dazu bei, Inhalte des Studiums 'im Angesicht des Praktikums' zu aktualisieren und in ihrer Bedeutsamkeit für die Vorbereitung, Strukturierung und Perspektivierung konkreter unterrichtlicher Situationen sichtbar zu machen. Der Begriff der 'Aktualisierung' kennzeichnet dabei die grundsätzliche Erwartung, dass Studierende dabei auf Inhalte vorgängiger Lehrveranstaltungen zurückgreifen können, selbst wenn sich der heuristische Wert derselben bisher nicht (umfassend) erschlossen hat. Aufgrund der jeweils eigenen Expertise zeigen, mo-

dellieren und diskutieren die Leitenden der Reflexionsseminare, wie fachliche oder (fach-)didaktische Konzepte einen Unterrichtsgang orientieren können und zur Klärung von Zielen, zentralen Lernaktivitäten und für die spätere Dokumentation bedeutsamer Situationen beitragen kann.

Während des Praktikums: gezielt registrieren und dokumentieren

Entsprechend der konzeptionellen Perspektive der 'Enthaltsamkeit' bezüglich Wissenschaftspraxis während der Einlassung im Praktikum wird im Reflexionsseminar im Vorfeld überlegt, welche Aspekte unter welcher Perspektive im Praktikum für eine spätere Analyse dokumentiert werden. Die Dokumentation selbst übernehmen Praxislehrpersonen, Mitstudierende oder die Leitung des Reflexionsseminars während des Praktikumsbesuchs, nicht aber der/die Studierende, der/die eine unterrichtliche Situation federführend gestaltet.

Nach dem Praktikum: rückwärts verstehen

Das zentrale Potential der Reflexionsseminare liegt in der Möglichkeit, die Ereignisse, Vorgänge und Situationen als Erlebnisse oder Widerfahrnisse der Studierenden aus dem Praktikum zu analysieren, um sie vertieft zu verstehen und erweiterte Deutungs- und dadurch vermittelt auch Handlungsperspektiven zu entwickeln, jedoch ohne den Anspruch, pädagogisch-praktisches Handeln direkt instruieren zu können. Die berufliche Praxis wird also unter Einlassung auf die Auseinandersetzung mit Geltungsfragen thematisiert. Dabei gilt es, »auch das zu problematisieren, was sich in der Praxis bewährt hat und was deshalb der Praxis als unverzichtbar erscheint« (Oevermann, 1996, S. 101). Der Modus der Auseinandersetzung in diesen Veranstaltungen lässt sich als *Fallarbeit* kennzeichnen, was sich systematisch aus der 'Fallstrukturiertheit' der beruflichen Praxis von Lehrpersonen ableitet. Entgegen einem weiten Begriff von Fallarbeit schliessen wir hier jedoch eine Fallarbeit im super- oder intervisorischen Sinn explizit aus, die auf Lösungen hin orientiert ist, wie z. B. Verfahren «kollegialer Beratung» (vgl. Tietze, 2003). Stattdessen geht es um eine Form von Fallarbeit, bei der

- reale Protokolle des Unterrichts zum Gegenstand der Analyse werden,
- Studierende ihre Erkenntnis methodisch geleitet entwickeln und
- theoretische Konzepte eingesetzt werden, um das protokollierte Geschehen vertieft zu verstehen.

Die Potenziale eines solchen kasuistischen Vorgehens sind vielfach beschrieben worden (Dausien, 2007; Hackl, 2014; Helsper, 2001; Meseth, 2014; Ohlhaver & Wernet, 1999), die Passung gerade qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Zugänge zu den Anforderungen des Lehrberufs in der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden ebenfalls (Dausien, 2007; Wernet, 2006).

Unabhängig von der Frage des exakten methodologischen und methodischen Zugangs – die Frage nach spezifischen Methoden des Studienbereichs Berufspraktische Studien ist derzeit sicher noch ein Entwicklungsfeld – können folgende drei Schritte unabhängig von der Art der technischen Aufzeichnung als distanzierungsförderlich gekennzeichnet werden:

Schritt 1: Dokumentation

In der Dokumentation machen Studierende Ereignisse, Vorgänge und Situationen zum Fall und damit zum 'Gegen-Stand' dessen, was ihnen im unmittelbaren Erleben gegebenenfalls auch naheging. Sie wählen dabei aus einem Ereignisstrom eine Situation aus, die aus verschiedenen Gründen auffiel (vgl. Steiner, 2014). Dies wird je nach Schwerpunktsetzung der Begleitveranstaltung thematisch fokussiert erfolgen (z. B. auf eine fachdidaktische Fragestellung, Bewertung und Beurteilung im Unterricht, Praktiken der Erziehung im Kindergarten oder Aufgabenformate). Niederschwellige Dokumentationen der beruflichen Praxis im Praktikumszeitraum schlagen als »Protokolle der Wirklichkeit« (Wernet, 2006, S. 49) eine Brücke zwischen dem Praktikum und den nachfolgenden Begleitveranstaltungen. Solche Protokolle können technische Aufzeichnungen schulischer Situationen (von der Unterrichtsinteraktion bis zum Elterngespräch) mit Video- oder Audiogeräten oder schulische Artefakte wie (ausgefüllte) Arbeitsblätter, Schulbuchtexte und Klassenregeln sein.

Schritt 2: Transkription

Aufgezeichnete Interaktionen zu transkribieren und damit zum Text zu machen, erfüllt mehrere Funktionen: »Schon die genaue Transkription des eigenen Unterrichts kann als Rückmeldung gehörige Irritation auslösen, weil Lehrende sich prima vista in ihr nicht und dann umso eindringlicher wiedererkennen« (Gruschka, 2011, S. 286). Wer eine Interaktion transkribiert, erhält ein genaueres Bild dessen, was sich auf der sprachlichen Ebene ereignet hat. Wer selbst beteiligt war, kann die personellen und materiellen Konstellationen im Transkript ergänzen, um den Nachvollzug der kommunikativen Anschlüsse, z. B. bei Vorgängen des Zeigens, zu vereinfachen. Einen weiteren Effekt und Vorteil stellt die vollständige Anonymisierbarkeit durch die Transkription dar. Die mit dem Transkript oft verbundenen Irritationen („Hat sie das wirklich so gesagt?“) sind produktiver Ausgangspunkt für den dritten Distanzierungsschritt.

Schritt 3: Analyse des empirischen Materials

Die Frage, welcher methodologische und methodische Zugang in einem instrumentellen Sinne dazu geeignet ist, das empirische Material, wie es in der Schul- und Unterrichtspraxis

zu gewinnen ist, zu analysieren, ist nicht von vornherein eindeutig zu entscheiden. Klar ist, dass qualitative Zugänge hier ein höheres Erkenntnispotenzial haben (zur Begründung vgl. Bohnsack, 2010, S. 13ff.; Wernet, 2006, S. 20ff.).
Aktuell in Erprobung befinden sich sowohl sequenzanalytische Verfahren als auch Konzepte aus der Grounded-Theory-Methodologie.
In der Beschreibung eines 'konzeptionellen Kerns' für das Format 'Reflexionsseminar' kommt sprachlich die Konzession zum Ausdruck, dass Reflexionsseminare neben dem eigentlichen 'Kern' auch andere Funktionen zu erfüllen haben, die sich z. B. daraus ergeben, dass die Praxiserfahrung Studierender nicht selten individuell krisenhafte Züge annimmt, die im Reflexionsseminar auch Raum einnehmen können. Lehrende sind daher aufgefordert, sich bezüglich diesbezüglicher Bedürfnisse «permissiv» (sensu Wernet, 2003) zu zeigen, dabei aber die konzeptionelle Leitidee daten- und methodengestützter Analyse nicht aus dem Blick zu verlieren.

4.3 **Mentorat**

Das Mentorat dient konzeptionell der individuellen Begleitung studentischer Professionalisierungsprozesse (vgl. ausführlich Herzog, Peyer, & Leonhard, 2017) und weist damit über den Studienbereich der Berufspraktischen Studien hinaus.
Durch das Mentorat anerkennt die Hochschule die Notwendigkeit einer individuellen Auseinandersetzung der Studierenden mit den Angeboten des Studiums, den Erfahrungen in den Praktika und den biografischen Gründen der eigenen Person. Zugleich schafft sie bezüglich dieser Auseinandersetzung Verbindlichkeit, indem sie das Format zum Teil des Studienprogramms macht. Insofern ist die doppelte Figur des «Förderns und Forderns» für das Format konstitutiv.
Das *Fordern* bildet sich in zwei Instrumenten ab, der Verpflichtung der Studierenden, ein studienbegleitendes Entwicklungsportfolio zu führen und der Existenz der sog. «allgemeinen Kompetenzziele der PH FHNW», die im Sinne von Professionsstandards Erwartungen an die Absolventinnen und Absolventen formulieren.[6] Das *Fördern* hingegen zeigt sich darin, dass die Hochschule Mitarbeitende zur Verfügung stellt, um eine Gruppe von 10 bis 14 Studierenden über mindestens 1 Studienjahr hinweg zu begleiten, ihnen als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen, die Portfolioarbeit zu unterstützen und Zwischenergebnisse zurückzumelden.
Die *Portfolioarbeit* dient dazu, subjektiv bedeutsam gewordene Inhalte des Studiums, Erfahrungen und Rückmeldungen aus dem Praktikum, Einsichten in die eigene biografische Gewordenheit etc. an einem Ort zu sammeln, zu systematisieren und bezüglich der Bedeutung zu explizieren. Statt der Feststellung, dass «das Praktikum total viel gebracht» hat, geht es also darum, *Belege* für Teilaspekte der Könnerschaft in beiden Praxen für sich selbst zu sammeln und sie

[6] https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/allgemeine-kompetenzziele.pdf *[05.12.2018]*

relevanten Dritten (Mentorin/Mentor bzw. Praxislehrperson) gegenüber sichtbar zu machen. Die *allgemeinen Kompetenzziele* stellen das Regulativ dar, an dem subjektive Bedeutsamkeit mit der Breite der objektivierten Anforderungen des Lehrberufs in Beziehung gesetzt wird.
Mentorinnen und Mentoren stellen bezüglich der Auseinandersetzung der Studierenden Verbindlichkeit her, befassen sich mit dem Portfolio und formulieren von Semester zu Semester formative Rückmeldungen zum Zwischenstand. Sie sind auch die institutionellen Ansprechpersonen, wenn die Studierenden in Studium, Praktikum oder Lebenspraxis vor studien- und professionalisierungsbezogenen Herausforderungen stehen. Die vorgängige Formulierung markiert die Grenze der Zuständigkeit. Weder übernehmen Mentorinnen und Mentoren die Aufgaben der Studienberatung, noch können sie psychologische Beratung kompetent übernehmen.
Das Mentorat muss formal – da es im Studienplan mit 1 ECTS-Punkt je Semester kreditiert ist – jeweils erfolgreich absolviert und dafür die Erbringung des Workloads plausibel belegt werden. Studentische Arbeit im Mentorat wird jedoch grundsätzlich nicht mit Noten bewertet (vgl. 6).

4.4 **Praktikumsbesuche**

Praktikumsbesuche gehören seit der Gründung lehrerbildender Institutionen (und damit der Trennung der Ausbildungsstätte von der unmittelbaren beruflichen Praxis) zu den Standardelementen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die (unsystematischen) Rückmeldungen von Praxislehrpersonen und Studierenden als ‘Betroffene’ dieses Elements sind ambivalent und changieren zwischen dem Wunsch, dass sich die Besuchenden (mehr) Zeit nehmen und dem Eindruck, dass die Besuche manchmal wenig ergiebig, bisweilen gar unerfreulich seien, weil die Besuchenden entweder schon als ‘Besserwissende’ antizipiert werden oder gar entsprechend auftreten. Traditionelle Vorstellungen eines Auftragsverhältnisses oder gar die Annahme von Aufsichtserfordernissen erschweren den Blick auf das Potential, das in dieser Form des ‘Dialogs mit dem Berufsfeld’ besteht. Praktikumsbesuche laufen – auch aufgrund von Erfahrungen der Lehrpersonen in ihrer eigenen Ausbildung – Gefahr, zum Prüfungstriplett zu werden, in dem Studierende sich jedoch doppelt, wohingegen sich Praxislehrperson und Reflexionsseminarleitung nur gegenseitig («macht sie das gut» vs. «hat er/sie überhaupt Praxiserfahrung») bewähren müssen.
Den historischen Bindungen des Formats wird hier ein konzeptioneller Entwurf gegenübergestellt, der die beobachteten empirischen Effekte möglichst zu vermeiden versucht und in erster Linie der *Leitidee einer gemeinsamen Lernsituation* folgt.

Auch hierfür erweist sich die Rahmung mittels zweier Praxen als heuristisch wertvoll. Könnerinnen bzw. Könner der Wissenschaftspraxis besuchen Studierende und die sie begleitenden Könnerinnen der Berufspraxis in deren Praxis, sie haben Teil an derselben und können ihre spezifische Expertise einbringen, um mittels Beobachtung und Dokumentation die Vollzugswirklichkeit schulischen Alltags zu erfassen und in Teilen sowie spezifisch perspektiviert für spätere Auseinandersetzungen zu 'konservieren'.

Da die Praktikumsbesuche von Leitenden des Reflexionsseminars gestaltet werden, haben diese im Vorfeld allen Beteiligten ihre jeweilige (fachliche) Perspektive transparent gemacht und damit implizit und z.T. explizit Einfluss auf die zu beobachtende Situation genommen.

Das primäre Ziel des Praktikumsbesuchs besteht also darin, die Expertise des Gastes in *der* Praxis, die nicht (mehr/primär) die seine/ihre ist, für die Deutung und Analyse der vorgängig erlebten und von Studierenden mitgestalteten Schul- und Unterrichtspraxis einzusetzen und so in erster Linie für das Verstehen der Studierenden, aber auch der Praxislehrpersonen fruchtbar zu machen. Reflexionsseminarleitende modellieren aus dieser Perspektive die (auch begrenzten) Möglichkeiten der Deutung beruflicher Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Konzepte, Theorien und Modelle ihres Fachgebiets. Sofern letztere mit Studierenden im RS erarbeitet wurden, kann die Hochform des Austauschs im Praktikumsbesuch als Fachgespräch zwischen Deutungs-Novizen und Deutungs-Experten gerahmt werden, welches das Ziel hat, in der unmittelbaren Nähe beruflicher Praxis die Deutungsmächtigkeit der 'Denkwerkzeuge' erfahrbar zu machen – ohne dabei jedoch zur Prüfung der Novizen zu werden!

Das sekundäre Ziel des Praktikumsbesuchs liegt in der Verständigung zweier Könnerinnen bzw. Könner ihrer jeweiligen Praxis im Modus der Anerkennung der jeweiligen Leitideen und Handlungslogiken. Hochschulmitarbeitende zeigen dabei, mit welchen spezifischen Perspektiven sie Schule und Unterricht beobachten und beschreiben, ohne die Sichtweise der beruflichen Praxis zu 'doppeln'. Sie stärken damit zugleich die spezifische Perspektivität der Praxislehrperson.

Ein drittes Ziel der Praktikumsbesuche wird bedeutsam, wenn in Zweifel steht, ob Studierende berechtigt an sie gestellte Erwartungen erfüllen können. In diesem Fall unterstützen die Mitarbeitenden der Hochschule die Praxislehrpersonen formal und inhaltlich.

Praktikumsbesuche stehen vor zwei wesentlichen Herausforderungen: Die organisatorisch und ressourcenbezogen induzierte Erwartung, dass Studierende direkt im Anschluss an die volle Einlassung erfordernde Mitgestaltung beruflicher Praxis über die Mittagspause ('im Hungerast')[7] den Wechsel in eine subjektiv bedeutungsvolle «Kultur der Distanz» schaffen, braucht spezifische Vorkehrungen, um traditionelle Muster der Nachbesprechung zu vermeiden (vgl.

[7] So die treffende Beschreibung von Katharina Lüthi

Schüpbach, 2007). Die Bewährungslogik in der Mitgestaltung der beruflichen Praxis präfiguriert die Situation zudem oft als *evaluativ*, Studierende erwarten Rückmeldungen zum Auftreten, zur Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und zum Erfolg des Unterrichts, die in der Logik zweier Praxen aber der beruflichen Praxis zuzurechnen sind (vgl. 3.4).
Aus den vorgängigen Überlegungen leiten sich daher folgende Gestaltungsprinzipien ab:

- Praktikumsbesuche schaffen einen Mehrwert, der nur durch Vorbereitung von allen Beteiligten zu erreichen ist. Studierende formulieren neben der sorgfältigen Planung des Unterrichts einen spezifischen Fokus für den Besuch, den der/die Hochschulmitarbeitende in ihrer/seiner Könnerschaft auch vertreten kann. Mitarbeitende der Hochschule klären gegenüber Studierenden und Praxislehrpersonen im Vorfeld ihre spezifische Funktion und dokumentieren in situ Aspekte des Unterrichts, die im Gespräch danach zum Gegenstand der gemeinsamen Analyse werden. Praxislehrpersonen nehmen an den Gesprächen grundsätzlich teil.
- Praktikumsbesuche machen die jeweilige Expertise und eine spezifische Wissenschaftspraxis der Hochschule an den konkreten Situationen der Berufspraxis sichtbar und für die Studierenden wie Praxislehrpersonen plausibel.
- Die Mitarbeitenden der Hochschule berücksichtigen die situativ hohen Anforderungen an die Studierenden in der Situation sowie den notwendigen Wechsel von der Einlassung auf die berufliche Praxis zu ihrer Distanz und gestalten diesen bewusst.

Die vorstehenden Aussagen gehen von der organisatorischen Rahmung aus, dass Praktikumsbesuche nur einmalig während eines Blockpraktikums stattfinden. Die Potentiale zur Zusammenarbeit von beruflicher Praxis und Wissenschaftspraxis sind damit systematisch begrenzt. Andere Möglichkeiten, aber auch andere Herausforderungen bietet das Vertiefungspraktikum durch die kontinuierliche(re) Anwesenheit der Mitarbeitenden der Hochschule an den Praktikumsorten.

5 Schwerpunkte der Praktikumsphasen

Das dreijährige BA-Studium Kindergarten-/Unterstufe erfordert klare Vorstellungen darüber, wie sich ein kumulativer Kompetenzaufbau respektive elementare Könnerschaft in zwei Praxen systematisch entwickeln könnten. Diese werden analog zum Rahmenkonzept der Berufspraktischen Studien der PH FHNW in drei Phasen strukturiert. Die Phasen folgen einer Progressionslogik, in der versucht wird, die doppelte Könnerschaft durch steigende Anforderungen bezüglich Planung (qualitativ und quantitativ), zunehmend eigenständiger (Mit-)Gestaltung schulischer

und unterrichtlicher Aktivitäten und den Fähigkeiten systematischer Beschreibung und Analyse zu entwickeln.

5.1 Berufseignungsabklärung

Ein letztlich dem Persönlichkeitsparadigma in der Lehrpersonenbildung entstammendes Konzept, das auch an der Pädagogischen Hochschule FHNW bedeutsam ist, ist das Konzept der Berufseignung. Grundlegend ist die Annahme, dass Studierende zu Studienbeginn bereits über eine Reihe von Eigenschaften verfügen müssen, die ein Mindestmass an Passung zu den Anforderungen des Lehrberufs aufweisen. Diese Eigenschaften werden an der PH FHNW in zweifacher Weise zum Gegenstand der Beobachtung und Prüfung.

Vorgängige Berufseignungsabklärung mittels Assessment

Studierende der PH FHWN absolvieren die von der EDK[8] vorgeschriebene Abklärung der Berufseignung im Rahmen eines eintägigen Assessment. Studierende stellen dort laut zuständiger Fachstelle unter Beweis, dass sie «zu Studienbeginn bereits über elementare Selbst- und Sozialkompetenzen und berufliche Interessen im Sinne von grundlegenden Dispositionen für den Lehrberuf verfügen» (PH FHNW 2017, S. 1).[9] Die dort beobachteten «Selbst- und Sozialkompetenzen» arrangieren sich konzeptionell zum Konstrukt einer ‘allgemeinen Berufseignung’. Die Abklärung endet mit einem Auswertungsgespräch und einem individuellen Bericht für die Studierenden. Nur Studierende, die erfolgreich an diesem Assessment teilgenommen haben, können das erste Praktikum absolvieren.

Berufseignungs-‘Beobachtung’ anlässlich der Praktika

Die Praktika sind zumindest in der Basis- und Vertiefungsphase Anlass zur Beobachtung, inwieweit Studierende den Anforderungen des Berufs gewachsen sind. Hierbei gilt es, die Spannung auszuhalten, das Studium als Lernphase zu entwerfen und zugleich prognostisch zu prüfen, ob der oder die Studierende absehbar in der kurzen Studiendauer in der Lage sein wird, grundlegende Anforderungen zu erfüllen. Zweifel an der Eignung werden von Praxislehrpersonen aus der Beobachtung Studierender im Praktikum artikuliert und können dazu führen, dass ein Praktikum auch nicht erfolgreich absolviert werden kann.

[8] Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

[9] Richtlinien zur Berufseignungsabklärung durch Assessmentverfahren (Richtlinien Berufseignungsabklärung) Stand 09.2018

5.2 **Basisphase**

Die Basisphase besteht aus folgenden Studienelementen und ist mit insgesamt 12 ECTS-Punkten kreditiert.

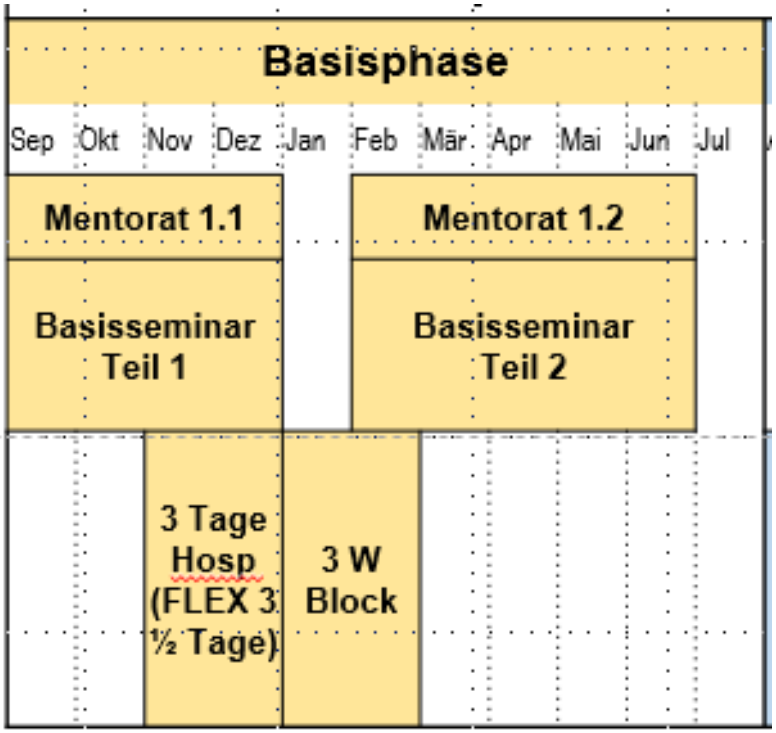

Abbildung 1: Elemente der Basisphase

In der Modulbeschreibung sind die wesentlichen konzeptionellen Ziele fixiert. In der Basisphase erwerben die Studierenden zwei Modi der Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis: In der distanzierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen von und den Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln gewinnen sie ein realistisches Bild des Lehrberufs in Kindergarten und Primarstufe, prüfen ihre Studienwahlmotive und setzen sich mit grundlegenden Konzepten und Modellen auseinander. In der empathischen Einlassung auf konkretes Unterrichtshandeln erproben die Studierenden unter Anleitung grundlegende Handlungsmuster und methodische Zugänge zur Initiierung und Gestaltung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen.

In der Basisphase bilden sich die beiden Modi der Auseinandersetzung organisatorisch getrennt und doch eng aufeinander bezogen ab: Im Basis*seminar* erwerben die Studierenden erste professionsbezogene Konzepte, die als Beschreibungs- und Deutungskategorien zur Anwendung kommen. Sie kennen Modelle, die helfen, die Komplexität von Schule und Unterricht zu reduzieren und wissen zugleich um deren begrenzte Reichweite. Studierende setzen sich mit Dokumenten schulischer Wirklichkeit auseinander und erproben die Deutungsmächtigkeit der Mo-

delle und begrifflicher Konzepte für die Beobachtung und Beschreibung derselben. Sie entwickeln dabei methodisch angeleitete Zugänge zum Verständnis der empirisch vorfindlichen Komplexität und erkennen die systematische Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und der Realisierung desselben. Diese Grundlagen etablieren eine Vorstellung davon, was «Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs» entsprechend der Kompetenzziele der PH FHNW bedeutet.

Im Basis*praktikum* erarbeiten die Studierenden gemeinsam mit den Praxislehrpersonen ein Spektrum von Grundformen und methodischen Arrangements für die konkrete Arbeit in Kindergarten und Primarunterstufe. Sie erfahren die Diversität der Lernvoraussetzungen auf der Zielstufe, schärfen ihren Blick für die Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und berücksichtigen diese in der Planung vielfältiger Unterrichtssequenzen mit Hilfe der Praxislehrperson. Mit ihr und der Lerngruppe werden die Vorhaben kooperativ umgesetzt. Das Augenmerk richtet sich von Beginn an auf die tatsächlichen Lernergebnisse. Studierende kommunizieren alters- und stufengerecht mit den Schülerinnen und Schülern und entwickeln zugleich ihre Möglichkeiten zum fachsprachlichen Austausch über die intendierten Prozesse und deren Wirkungen.

Im Mentorat der Basisphase entwickeln die Studierenden ein Verständnis für die Gestaltung ihres eigenen Professionalisierungsprozesses und werden für die Bilanzierung des ersten Studienjahres bei der Erstellung des Portfolios unterstützt. Die Begleitung im Mentorat wechselt vom ersten zum zweiten Studienjahr einmalig.

Die Basisphase wird ihrerseits in *drei Phasen* unterteilt, die sich um das Basispraktikum gruppieren. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zweier Praktiken gilt die erste Phase der *Erkundung*, und zwar im Modus der Distanz. Die erste Distanzierung erfolgt durch anspruchsvolle Grundlagentexte, die im Basisseminar erarbeitet werden, die zweite durch die systematische und explizit nicht auf Teilnahme zielende Beobachtung und deren Protokollierung.

Dazu liegen Beobachtungsaufträge vor, die die Studierenden wählen können: siehe Prezi.

Die Phase der *Erprobung* bildet das dreiwöchige Blockpraktikum, das den Studierenden die Einlassung auf die berufliche Praxis ermöglicht und diese erwartet. Gemeinsam mit der Praxislehrperson planen sie den Unterricht im Praktikumszeitraum. Sie übernehmen Aufgaben zur individuellen Unterstützung von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Kleingruppen, gestalten aber auch mit der ganzen Klasse einzelne Unterrichtssequenzen eigenständig. Als Brücke in die erneute Distanzierung dokumentieren sie ein Protokoll der Wirklichkeit aus dem Unterricht, das zum Gegenstand gemeinsamer Analyse in der dritten Phase wird.

Die dritte Phase dient dem *Ergründen* und damit der exemplarisch vertieften distanzierten Auseinandersetzung mit Ausschnitten schulischer Wirklichkeit. Im Basisseminar Teil 2 werden weniger die individuell zu berichtenden Erfahrungen als vielmehr die methodisch angeleitete Untersuchung der beruflichen Praxis und der nachträgliche Versuch der präzisen Beschreibung der Phänomene ins Zentrum gestellt. Die in der Erkundungsphase erworbenen Konzepte erweisen sich dabei idealerweise als deutungsmächtig für die Erlebnisse und Widerfahrnisse der Studierenden.

5.3 **Vertiefungsphase an Partnerschulen**

Die Vertiefungsphase an Partnerschulen findet im zweiten Studienjahr statt. Sie dauert ein ganzes Schul- bzw. Studienjahr und wird mit insgesamt 24 ECTS-Punkten kreditiert, von denen allein 18 auf das Praktikum entfallen.

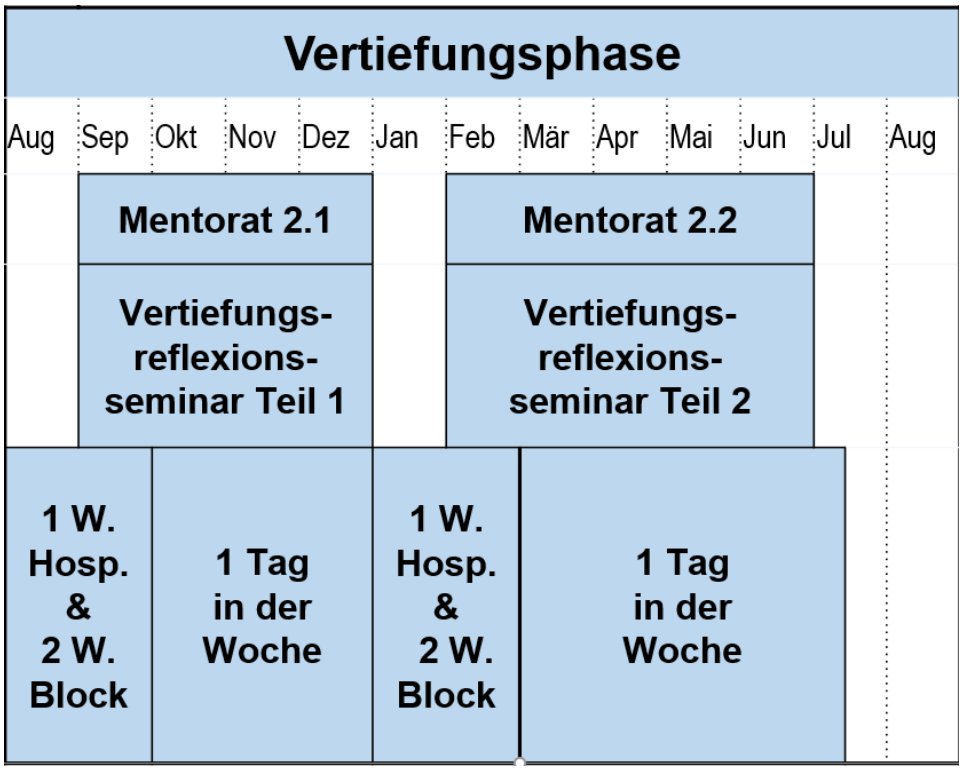

Abbildung 2: Struktur der Vertiefungsphase

Die Vertiefungsphase wird von der konzeptionellen Idee geleitet, dass Studierende einerseits durch regelmässige Teilhabe an den Prozessen der beruflichen Praxis pädagogisch-praktische Geschicklichkeit, praktisches Verstehen und erste Ansätze von Könnerschaft in den vielfältigen Anforderungen entwickeln, andererseits aber auch immer Anlässe haben, von den unmittelbaren Handlungsnotwendigkeiten bewusst zurückzutreten und einen distanzierten Blick auf die eigenen Erfahrungen zu werfen.

In der Vertiefungsphase werden entsprechend der Modulbeschreibung die eingeführten Unterscheidungen zwischen Distanz und Einlassung weitergeführt, sie sind aber durch die kontinuierliche Mitgestaltung der Studierenden im Schulfeld stärker integriert. Die Phase dient der Auseinandersetzung mit der gesamten Breite der beruflichen Anforderungen. Studierende können unterrichtsbezogen zunehmend eigenständig zielstufenadäquate Lernarrangements auf der Grundlage professionsspezifischen Wissens planen und durchführen sowie analysieren. Fachliche Grundlagen und das Wissen über z.B. entwicklungsbezogene, soziale und geschlechtsspezifische Voraussetzungen der Kinder fundieren diagnostische Fähigkeiten zur Einschätzung des Lernstands und die Entwicklung geeigneter Massnahmen im Unterricht, auch in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Die Studierenden übernehmen Mitverantwortung für die schulischen Prozesse und vertreten begründet ihr Handeln in der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Anspruchsgruppen der Bildungsinstitution.
Die Fähigkeiten zu distanzierter und methodisch angeleiteter Analyse unterrichtlicher Wirkungen, dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und des eigenen Handelns werden im Reflexionsseminar durch die Arbeit an Dokumenten aus dem Unterricht gestärkt.
Im Mentorat bildet die kontinuierliche Beteiligung an der beruflichen Praxis den Hintergrund, die eigenen Fähigkeiten und Haltungen zu den Anforderungen in Beziehung zu setzen und aktiv an den eigenen Entwicklungsfeldern zu arbeiten. Diese Arbeit wird mit aussagekräftigen Belegen im Portfolio dokumentiert.
Die Vertiefungsphase findet an sog. Partnerschulen statt, die sich zu einer engeren Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule FHNW bereit erklären und im diesem Zug verpflichten, eine Gruppe von Studierenden über ein Jahr hinweg zu begleiten.[10] Ziel der Zusammenarbeit ist die Möglichkeit für die Studierenden zur «partizipativen Immersion im Praxisfeld» (Rahmenkonzeption S. 16). Studierende gestalten an einer Partnerschule unterrichtliche und ausserunterrichtliche Aktivitäten über den Zeitraum eines ganzen Schuljahres mit, indem sie kontinuierlich – das heisst neben den zweimal dreiwöchigen Blockpraktika im Zwischensemester – mindestens einen Tag pro Woche an der Schule vor Ort sind. Im Institut Kindergarten-/Unterstufe wechseln sie zum Halbjahr die Schulstufe, bleiben aber Teil ein und derselben Schulgemeinde.
Während die Idee der «Immersion» eine berufspraktische Habitualisierung qua Teilnahme und damit verbundener mimetischer Prozesse begünstigt, gilt es – nicht zugleich, sondern in eigenen Räumen (vgl. Helsper, 2001, S. 12) – auch die wissenschaftlich-reflexive Habitualisierung,

[10] Vgl. dazu die Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien

die in Ansätzen in der Basisphase initiiert wurde, auch in der Vertiefungsphase aktiv zu unterstützen. Diese basiert analog zur Basisphase auf der daten- und methodengestützten Auseinandersetzung mit Protokollen schulischer Wirklichkeit, durchaus mit unterschiedlichen Foki.

Die konzeptionellen Herausforderungen der Vertiefungsphase liegen auf verschiedenen Ebenen, sind jedoch in weiten Teilen organisatorisch fundiert:

- Organisatorisch sind zwei differente Institutionslogiken miteinander zu koordinieren. Arbeitszeiten, Ferien, Stunden- und Studienpläne sowie Kooperationszeiten sind aufeinander abzustimmen und erfordern wesentliche Koordinationsleistungen in beiden Institutionen.
- Eine weitere organisatorische Herausforderung stellen die Schulgrössen dar, die erforderlich sind, um eine Partnerschulgruppe stabil begleiten zu können. Gemeinsam mit örtlichen Bedingungen und Fragen zu Wohnort und Mobilität der Studierenden und Mitarbeitenden der Hochschule begrenzen sie die Anzahl potentieller Partnerschulen.
- Der konzeptionelle Kern des Partnerschulmodells erweist sich unter diesen Organisationsnotwendigkeiten als schwierig zur realisieren, denn die Spielräume, um mit allen Studierenden, ihren Praxislehrpersonen und den Mitarbeitenden der Hochschule gemeinsam berufliche Praxis «zum Fall machen» zu können, sind eng.
- Wie und inwieweit der durch die organisatorische Rahmung bedingt *schnelle* Wechsel zwischen Einlassung und Distanz, Berufs- und Wissenschaftspraxis in der starken Einbindung in die schulischen Handlungsanforderungen gelingt, ist die empirische, aber zugleich zentrale Frage der Vertiefungsphase, die den Unterschied macht zwischen der befürchteten «blinden Einsozialisierung in vorfindliche Praxis» (Neuweg 2007, S. 240) und der konzeptionellen Leitidee «doppelter Professionalisierung» (Helsper 2001).

5.4 **Fokusphase**

Die Fokusphase bildet im dritten Studienjahr den Abschluss der Berufspraktischen Studien. In der Fokusphase erbringen die Studierenden den einzigen benoteten Leistungsnachweis des Studienbereichs. Die Phase ist erneut mit 12 ECTS-Punkten kreditiert.

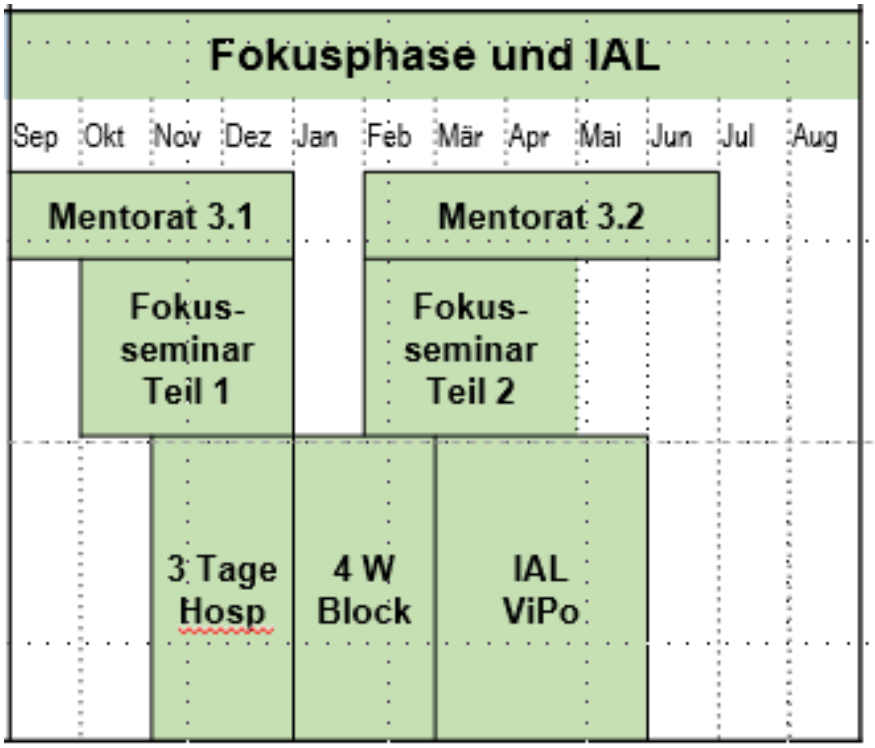

Abbildung 3: Struktur der Fokusphase

In der Fokusphase wird das Mentorat von den gleichen Personen begleitet, die bereits in der Vertiefungsphase Mentor/in der Studierenden waren, um Kontinuität in der Begleitung herzustellen.

Die Modulgruppenbeschreibung hält folgende Zielvorstellungen fest:

In der Fokusphase entwickeln die Studierenden die erforderlichen Fähigkeiten für einen gelingenden Berufseinstieg weiter. Rückmeldungen aus der Partnerschule erlauben die Identifikation individueller Entwicklungsfelder, die gezielt und intensiv begleitet im Rahmen des dritten Studienjahres bearbeitet werden können.

Aus unterrichtlicher Perspektive können die Studierenden eigenständig komplexe und längerfristige Unterrichtsvorhaben begründet konzipieren, durchführen und in ihren Wirkungen vertieft analysieren. Sie führen die Klasse eigenständig über den gesamten Tagesablauf und arbeiten bei Bedarf mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Förderlehrpersonen sowie ausserschulischen Fachkräften zusammen, um Kinder individuell zu fördern. Das Mentorat dient in dieser Phase

der aktiven Bearbeitung der Entwicklungsfelder für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Die Studierenden belegen mit dem Abschluss des Portfolios, dass sie die Breite der beruflichen Anforderungen im Rahmen des Studiums exemplarisch bearbeitet haben, dokumentieren den erreichten Arbeitsstand und formulieren Perspektiven bezüglich des Berufseinstiegs.
Mit der abschliessenden individuellen Arbeitsleistung belegen die Studierenden, dass sie die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht als zentralen Arbeitsbogen professionellen Lehrerhandelns begründet sowie lern- und bildungswirksam gestalten können, und in der Lage sind, die dabei auftretenden Phänomene systematisch und wissenschaftlich fundiert zu verstehen und angemessen zu beschreiben.
Die Semantik des «Fokus» der Phase ist mehrfach bedeutsam. Zum einen geht es darum, im letzten Praktikum sich auf die eigenen zum Abschluss des Vertiefungspraktikums festgestellten Entwicklungsfelder zu fokussieren und diese mit Unterstützung der Praxislehrperson zu bearbeiten, die berufspraktische Könnerschaft also zur elementaren Berufsfähigkeit weiterzuentwickeln. Zum zweiten richtet sich der Fokus auf ein transversales Unterrichtsvorhaben, das zwischen fachlichen und überfachlichen Perspektiven bildungsrelevante Lehr-Lern-Arrangements enthält. Ein dritter Fokus entsteht durch die Expertise des/der Hochschulmitarbeitenden, die/der das Fokus-Reflexionsseminar begleitet und aus dieser Expertise heraus eine spezifische Wissenschaftspraxis mit Studierenden gestalten kann. Der vierte Fokus ist die Anforderung im Anschluss an das Fokuspraktikum den summativen und kumulativen Leistungsnachweis die Individuelle Arbeitsleistung Berufspraktische Studien (kurz IAL BpSt) zu erarbeiten, der wie in den Phasen zuvor die fundierte Planung, die Dokumentation bedeutsamer Protokolle der Wirklichkeit und deren systematische, also methodisch gestützte Analyse beinhaltet.

6 Beurteilung und Bewertung in den Berufspraktischen Studien

Gerade im grössten Studienbereich des BA-Studiums sind geklärte Vorstellungen darüber erforderlich, wie Lern- und Leistungssituationen (vgl. Weinert, 2001) zu modellieren sind, um die angestrebten Prozesse «doppelter Professionalisierung» möglichst zu begünstigen. Sowohl die Rahmenkonzeption als auch das vorliegende Dokument priorisieren dabei die Gestaltung von *Lern*situationen und versuchen, formal bedeutsame *Leistungs*situationen auf das erforderliche Minimum zu reduzieren. Minimal gilt es, ein valides Format der Abschlussprüfung zu entwickeln, das die Breite der Anforderungen «doppelter Könnerschaft» zumindest ansatzweise abzubilden vermag und damit der institutionellen Rolle der Hochschule im Berechtigungswesen des tertiären Sektors des Bildungssystems gerecht werden kann. Dazu werden im Folgenden Beurteilung und Bewertung unterschieden.

Beurteilung

Beurteilungen in den Berufspraktischen Studien testieren in der Unterscheidung von «erfolgreich absolviert/nicht erfolgreich absolviert» in erster Linie formal die Erbringung des Workloads und damit die Einhaltung bestimmter Mindestanforderungen.

In den Praktika handelt es sich dabei um die Erbringung der Praktikumstage, das erforderliche Engagement, die notwendige Zuverlässigkeit in der Zusammenarbeit etc.. Die Berufspraktischen Studien am IKU beziehen damit eine Position, die bewusst keine phasenspezifischen 'Kompetenzziele' oder anders benannte gestufte Formen der Bewertung einer vermeintlich 'ganzheitlichen', damit aber auch diffusen Praktikumsleistung beinhaltet. Die lerntheoretische Entscheidung korrespondiert dabei mit dem Mangel an Instrumenten, um die Vielfältigkeit beruflicher Anforderungen von Lehrpersonen valide zu erfassen.

Zugleich ist festzustellen, dass in jedem Praktikum bestimmte und bestimmbare Erwartungen des Berufsfeldes bezüglich der «Mitspielfähigkeiten» vorliegen und vorliegen müssen. Empirisch[11] betreffen diese Erwartungen z.B. die Sprachfähigkeiten der Studierenden im weiteren Sinne, deren Kontakt- und Empathiefähigkeit bezogen auf Kinder und das zielstufenspezifische methodische Repertoire.

Die Berufspraktischen Studien am IKU bearbeiten diese – über formale Versäumnisse hinausgehenden – Erwartungen bei kritischen Anfragen im Sinne eines Case Managements. Im Einzelfall ist zu prüfen, ob die Erwartungen phasenspezifisch und inhaltlich gerechtfertigt sind, ob die sichtbaren Defizite mit entsprechender Unterstützung (und Engagement der Studierenden) im Praktikumszeitraum bearbeitbar sind oder ob eine Verlängerung der Übungszeit und damit

[11] Hier zu verstehen als die Erfahrungen mit vermeintlich «schwierigen Fällen» der vergangenen Jahre.

die Wiederholung eines Praktikums erforderlich ist. Sind die wahrgenommenen Entwicklungsfelder zu gross, um sie in prognostischer Perspektive im Studium tatsächlich entwickeln zu können, stellt sich auch unabhängig vom Assessment die Frage der beruflichen Eignung, die bei zweimaliger nicht erfolgreicher Wiederholung eines Praktikums den formellen Ausschluss aus dem Studium zur Folge haben kann.
Dieses einzelfallbezogene Vorgehen berücksichtigt die Priorisierung von Lernprozessen im Praktikum, die Diversität der Studierenden und ihrer Geworfenheit in spezifische Praktikumssituationen ebenso wie die berechtigten Ansprüche des Berufsfeldes an die Absolventinnen und Absolventen des Instituts. Es vermeidet zudem die Beurteilung auf Basis hochinferenter Ratingskalen zur «Qualität» der studentischen Arbeit und die damit verbundenen Schwierigkeiten erforderlicher Normierung der Ratingurteile, die im Praktikumskontext systematisch nicht zu beheben sind.
Vergleichbares gilt für die Reflexionsseminare und Mentorate. Bis auf die IAL BpSt werden alle Anlässe der Berufspraktischen Studien mit «bestanden/nicht bestanden» beurteilt.

Bewertung

Ausschliesslich die sog. ‘Individuelle Arbeitsleistung’ (IAL BpSt) wird mit einer Note bewertet. Diese IAL wird als Videoportfolio gestaltet und beinhaltet die Darstellung des plausiblen Arbeitsbogens einer explizierten und theoretisch fundierten Planung, die Dokumentation relevanter Aspekte der Gestaltung auf Video und die daten- und methodengestützte Analyse der Daten mit anschliessender Diskussion.
Konzeptionell belegen Studierende mit dem Videoportfolio also die elementare doppelte Könnerschaft in der beruflichen Praxis (Videoteil) und der Wissenschaftspraxis (Textteil).
Das Videoportfolio stellt – anders als Prüfungslektionen und/oder ein Kolloquium – keinen punktuellen Leistungsnachweis dar, sondern ist eine *summative und kumulative* Form des Leistungsnachweises, in dem die vorgängige dreijährige Arbeit in den Berufspraktischen Studien in beiden Dimensionen der Könnerschaft mit hohen individuellen Gestaltungsspielräumen sichtbar wird. Das grundlegende Moment «ausbildungsbedingter Geworfenheit» (vgl. 3.1) lässt sich jedoch auch mit diesem Prüfungsformat nicht vermeiden. Sowohl der jeweilige Praktikumsplatz also auch das Reflexionsseminar präfigurieren bestimmte Möglichkeiten der Studierenden, die diese nicht grundsätzlich überschreiten können, ihnen in der abschliessenden Bewertung dann aber als individuelle Leistung zugeschrieben wird. Es handelt sich hierbei jedoch um ein konstitutives Merkmal aller Leistungsbewertungen.
Aufgrund der spezifischen Expertise der Reflexionsseminarleitung wird das Videoportfolio von der Person benotet, die das Fokus-Reflexionsseminar leitet, sowie von einer Praxislehrperson,

die aber nicht den/die jeweilige Studierende im Abschlusspraktikum begleitet hat. Dadurch wird die Leistung der Studierenden einerseits kontextualisiert, andererseits aber auch objektiv und unabhängig bewertet.

7 Anforderungsprofile der Akteure in den Berufspraktischen Studien

Die vorliegende Konzeption verdeutlicht, dass die Akteure (jenseits der Studierenden als Adressaten des Studienbereichs) als je spezifische positioniert werden. Die Anforderungen an die Hauptakteure – Praxislehrpersonen und Hochschulmitarbeitende – bewegen sich dabei zwischen 'Generalismus' und Expertise und unterscheiden sich damit erheblich im Ausmass der Spezialisierung.

Lehrpersonen der Kindergarten- und Unterstufe werden als «Generalistinnen und Generalisten» adressiert, von denen erwartet wird, dass sie – bis auf die schulischen Fremdsprachen – alle Fächer und Fachbereiche unterrichten können.[12] Dies bildet sich auch aktuell im Studium in den sechs Fachbereichen ab, die die Studierenden neben den Erziehungswissenschaften und den Berufspraktischen Studien studieren. Praktika am Institut Kindergarten-/Unterstufe sind daher *fachunspezifisch*. Als Könnerinnen und Könner *der* beruflichen Praxis erwartet die Pädagogische Hochschule daher, dass Praxislehrpersonen zeigen, wie sie die alltäglichen Herausforderungen mit subjektiv bewährten Praktiken, Methoden und Konzepten beantworten und in der Lage sind, diese zumindest in Teilen zur explizieren und zu begründen.

Dem gegenüber steht eine Institutsstruktur an der Pädagogischen Hochschule FHNW, für die die Expertise der Personen in den Professuren als Expertenteams konstitutiv ist.

In der vorliegenden Konzeption ist diese Expertise bisher nur als «Könnerschaft der Wissenschaftspraxis» bestimmt worden und bedarf daher noch der Konkretisierung. Die Könnerschaft bezieht sich zunächst auf (irgend)eine wissenschaftliche Perspektive, die für die Zielstufe relevant ist. Illustrierend seien nur eine musikdidaktische, entwicklungspsychologische oder bildungstheoretische Perspektive genannt, die Mitarbeitende in den Berufspraktischen Studien theoretisch, methodologisch und methodisch versiert vertreten können. Die «Vertretung» besteht darin, die jeweiligen im Studium einschlägigen Theorien, Konzepte oder Modelle (ggf. erneut) in den Horizont der Studierenden bringen zu können und sie für die Gestaltung und Deutung von Phänomenen der beruflichen Praxis fruchtbar zu machen bzw. modellieren zu können. Zusätzlich gilt es, eine spezifische Expertise der daten- und methodengestützten Thematisierung und Analyse (auch studentischer) beruflicher Praxis zu entwickeln, die plausibel als «Fallarbeit» (vgl. 4.2) zu charakterisieren ist, für die aber die Arbeit an «heissen Fällen» (also unter

[12] Die Modellierung eines positiven Leitbildes für die professionelle Identität der Generalistin steht derzeit noch aus.

Anwesenheit der beteiligten Personen) kennzeichnend ist. Als institutsübergreifendes Format der Pädagogischen Hochschule FHNW existiert dazu die sog. «Interne Qualifizierung», eine jährliche Weiterbildungsreihe der Leitenden der Berufspraktischen Studien, die der Entwicklung dieser zusätzlichen und spezifischen Expertise dient.
Beide Formen der Expertise setzen eine längerfristige «wissenschaftspraktische» Teilhabe voraus und sind daher nicht in kurzen Weiterbildungen zu erzielen.

Die Unterscheidung zweier grundlegender Könnerschaften hat konkrete Auswirkungen auf den Personaleinsatz in den Berufspraktischen Studien. Mitarbeitende der Hochschule müssen daher ausgewiesene Könnerinnen einer spezifischen Wissenschaftspraxis sein, was mindestens einen Masterabschluss als Ausweis vertiefter wissenschaftlicher Tätigkeit voraussetzt. Sie müssen hingegen nicht zwingend über Berufserfahrung in der beruflichen Praxis von Lehrpersonen verfügen. Umgekehrt sind als Praxislehrpersonen nur Personen denkbar, die vor dem Hintergrund mehrjähriger Berufserfahrung tagtäglich berufliche Praxis erfolgreich gestalten. Diese Personen sind wiederum (auch z.B. mit Erfahrungen in Schulleitungspositionen) nicht automatisch prädestiniert, die Begleitveranstaltungen der Hochschule zu gestalten, weil ihnen oft das Fundament einer eigenen Wissenschaftspraxis fehlt.
Empirisch keineswegs selten sind Personen, die während oder nach langjähriger einschlägiger Berufstätigkeit als Lehrperson wissenschaftliche Qualifikationen erworben haben. Für sie ist entscheidend, dass sie sich als Mitarbeitende der Hochschule ‘rollenklar’ positionieren können und ihre diesbezügliche Könnerschaft zur Geltung bringen.

8 Literatur

Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.

Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft, 35*(1), 15-47.

Baer, M., Guldimann, T., Kocher, M., Larcher, S., Dörr, G., & Smit, R. (2009). Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten: Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. *Unterrichtswissenschaft, 37*(2), 118-143.

Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldimann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 85-117.

Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.

Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung, 8*(1), 1-10.

Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.

Geiger, D. (2016). Das Agency-Konzept. In dies.: *Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen*. Edition Centaurus – Soziale Analysen und Interventionen (S. 43-58). Wiesbaden: Springer VS.

Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz, 40*, 25-43.

Gruschka, A. (2011). Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen: Barbara Budrich.

Hackl, B. (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr, & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung* (S. 51-68). Wien: new academic press.

Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*(3), 7-15.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* . Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus und Professionalität – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2018b). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog, S., Peyer, R., & Leonhard, T. (2017). Im Modus individueller Unterstützung: Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 163-175). Münster: Waxmann.

Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: transcript.

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.

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.

Kosinar, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlagen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, T. (2017). Im Modus kritischer Distanzierung: Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 149-162). Münster: Waxmann.

Leonhard, T. (2018a). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* (Vol. 10, S. 11-26). Münster: LIT.

Leonhard, T. (2018b). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, T. (2018c). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S.211-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 46-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, T., & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11*(1), 5-23.

Meseth, W. (2014). „Ich such gerade mein Heft". Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mattheus-Berr, & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 100-124). Wien: New Academic Press.

Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis.* Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS.

Neuweg, G. H. (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227-245). Münster: LIT.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 22*(43), 33-45.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität.* (S. 70-183). Frankfurt: Suhrkamp.

Ohlhaver, F., & Wernet, A. (1999). *Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.

Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 20.

Schäfer, H. (2016). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.

Scherr A. (2013) Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In G. Graßhoff (Hrsg.) *Adressaten, Nutzer, Agency*. Wiesbaden: Springer VS.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.* USA: Basic Books.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* Bern: Haupt.

Steiner, E. (2014). Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32*(1), 6-20.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen In W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz 2011, S. 202-224.

Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

Volpert, W. (2003). *Wie wir handeln - was wir können ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Sottrum: Artefact Verlag Weber.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Winograd, T., & Flores, F. (1989).Erkenntnis, Maschinen, Verstehen. Berlin: Rotbuch.

Wolff, S. (2015). Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 234-259). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

9 Anhang

9.1 Modulgruppenbeschreibung

Berufspraktische Studien

A. Basisphase	
Professur	P20M
Beteiligte Professuren	
Allgemeine Kompetenzziele	Gestaltung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen, Umgang mit Heterogenität, Kommunikation und Zusammenarbeit, Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs
Deskriptoren	Die allgemeinen Kompetenzziele werden innerhalb der Modulgruppe durch die folgenden Deskriptoren näher beschrieben: Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs - Wissen und Verstehen - Anwendung von Wissen und Verstehen Gestaltung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen - Anwendung von Wissen und Verstehen - Selbstlernfähigkeiten Umgang mit Heterogenität - Wissen und Verstehen - Urteilen Kommunikation und Zusammenarbeit - Kommunikative Fertigkeiten
Bezug zu fachübergreifenden Themen	Die folgenden fächerübergreifenden Themen werden in der Modulgruppe zum Gegenstand: - Fragen des Umgang mit Heterogenität stellen sich für die Gestaltung von Unterricht schon im ersten Praktikum, - Querschnittsthemen der Didaktik werden z.B. bei Fragen der Planung und Gestaltung von Unterricht notwendig diskutiert, - Zentrale Themen pädagogischen Handelns werden im Basisseminar wie im Basispraktikum zum Gegenstand, - Sprachbewusster Unterricht ist eine Facette der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen im Basispraktikum.
Mögliche Themen und Inhalte	Zentrale Konzepte der Modulgruppe sind die Antinomien/Paradoxien des Lehrerhandelns, Einblicke in die Folgen der Institutionalisierung von Lern- und Bildungsprozessen sowie die Frage danach ob, wie und in welchem Ausmass eine unterrichtliche Interaktion planbar ist. Gegenstand der Auseinandersetzung sind Dokumente und Artefakte schulischer und unterrichtlicher Wirklichkeit, die unter Rückgriff auf Methoden und Konzepte qualitativer Forschung zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden. Dabei werden zwei Modi des Verstehens unterschieden, die Differenz zwischen Beobachtung und Interpretation bearbeitet sowie geklärt, worin der systematische Unterschied zwischen dem Anspruch pädagogischer Programme und ihrer Realisierung liegt.
Disziplinäre Perspektiven	Die Modulgruppe bezieht sich zentral auf professions- und professionalisierungstheoretische Konzepte und Theorien. Zugleich setzt jede Form unterrichtlicher Vermittlung fachliche Kenntnis voraus, die von den Studierenden in der Modulgruppe in allen Bereichen auf Maturitätsstufe erwartet und sukzessive in den Modulen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken erweitert werden. Erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Bezüge werden bei Fragen der Beobachtung, Planung und Analyse von Unterricht ebenfalls thematisiert.

Spezifische Kompetenz-Ziele	In der Modulgruppe der Basisphase erwerben die Studierenden zwei Modi der Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis: In der distanzierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen von und den Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln gewinnen sie ein realistisches Bild des Lehrberufs in Kindergarten und Primarstufe, prüfen ihre Studienwahlmotive und setzen sich mit grundlegenden Konzepten und Modellen auseinander. In der empathischen Einlassung auf konkretes Unterrichtshandeln erproben die Studierenden unter Anleitung grundlegende Handlungsmuster und methodische Zugänge zur Initiierung und Gestaltung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. In der Basisphase bilden sich die beiden Modi der Auseinandersetzung organisatorisch getrennt und doch eng aufeinander bezogen ab: Im Basisseminar erwerben die Studierenden erste professionsbezogene Konzepte, die als Beschreibungs- und Deutungskategorien zur Anwendung kommen. Sie kennen Modelle, die helfen, die Komplexität von Schule und Unterricht zu reduzieren, und wissen zugleich um deren begrenzte Reichweite. Studierende setzen sich mit Dokumenten schulischer Wirklichkeit auseinander und erproben die Deutungsmächtigkeit der Modelle und begrifflicher Konzepte für die Beobachtung und Beschreibung derselben. Sie entwickeln dabei methodisch angeleitete Zugänge zum Verständnis der empirisch vorfindlichen Komplexität und erkennen die systematische Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und der Realisierung desselben. Diese Grundlagen etablieren eine Vorstellung davon, was Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs bedeutet. Im Basispraktikum erarbeiten die Studierenden gemeinsam mit den Praxislehrpersonen ein Spektrum von Grundformen und methodischen Arrangements für die konkrete Arbeit in Kindergarten und Primarunterstufe. Sie erfahren die Diversität der Lernvoraussetzungen auf der Zielstufe, schärfen ihren Blick für die Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und berücksichtigen diese in der Planung vielfältiger Unterrichtssequenzen mit Hilfe der Praxislehrperson. Mit ihr und der Lerngruppe werden die Vorhaben kooperativ umgesetzt. Das Augenmerk richtet sich von Beginn an auf die tatsächlichen Lernergebnisse. Studierende kommunizieren alters- und stufengerecht mit den Schülerinnen und Schülern und entwickeln zugleich ihre Möglichkeiten zum fachsprachlichen Austausch über die intendierten Prozesse und deren Wirkungen. Im Mentorat der Basisphase entwickeln die Studierenden ein Verständnis für die Gestaltung ihres eigenen Professionalisierungsprozesses und werden für die Bilanzierung des ersten Studienjahres bei der Erstellung des Portfolios unterstützt.

Beschreibung der Modulstruktur

Modulbezeichnung	Kurzbeschreibung	Studienstufe	Veranstaltungstyp	Verbindlichkeit	ECTS	Teilnahmevoraussetzungen	Rhythmus	Art der Leistungsbewertung	Verantwortliche Professur
KU-BPBPR11	siehe unten	Grundstudium	Praktikum	Pflicht	6	Voraussetzungen / Assessment erfolgreich abgeschlossen, Basisseminar Teil 1 erfolgreich teilgenommen	jährlich	2er-Skala / - grundsätzliche Eignung für die Zielstufe - Engagierte Einlassung und Mitgestaltung des Unterrichts und des schulischen Alltags im Praktikumszeitraum - Erbringung der erforderlichen Arbeits- und Anwesenheitszeit - Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Sprache, Kooperation, Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit)	P20M
KU-BPBS11	siehe unten	Grundstudium	Lehrveranstaltung / Reflexionsseminar	Pflicht / für Hörerinnen und Hörer offen	2	Keine	jährlich	2er-Skala	P20M

KU-BPBS12	siehe unten	Grundstudium	Lehrveranstaltung / Reflexionsseminar	Pflicht	2	Voraussetzungen / erfolgreiche Teilnahme Basisseminar Teil 1 und Basispraktikum	jährlich	2er-Skala	P20M
KU-BPMN11 und KU-BPMN12	siehe unten	Grundstudium	Lehrveranstaltung / Mentorat	Pflicht	2	Keine	jährlich	2er-Skala	P20M

Stichworte zum Inhalt (fakultativ)	
KU-BPBPR11	Das Basispraktikum fokussiert die Einlassung der Studierenden auf die Arbeit im Kindergarten und der Primarunterstufe. Gemeinsam mit den Praxislehrpersonen gestalten die Studierenden Lern- und Bildungsprozesse, in denen sie die ersten im Studium erworbenen Konzepte und Ideen berücksichtigen. Regulative Idee der gemeinsamen Planung und ihrer Realisierung ist die Orientierung an den tatsächlichen Wirkungen und den damit ideralerweise erzielten Lernfortschritten. Ein wesentlicher Fokus des Basispraktikums liegt auf den bewährten Praktiken und Methoden der Lehrpersonen für die Zielstufe, die in der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung von den Studierenden erfahren und mitgestaltet werden. Ausgewählte Praktiken und/oder Methoden und ihre Wirkungen werden in geeigneter Form dokumentiert, um sie zum Gegenstand vertiefter Analyse machen zu können. Die Diversität der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wird im Basispraktikum zum Gegenstand intensiver Beobachtung. In Kooperation mit den Praxislehrpersonen werden erste Strategien entwickelt, um für alle Schülerinnen herausfordernde Bildungsmöglichkeiten zu entwickeln.
KU-BPBS11	Basisseminar, Teil 1: Im ersten Teil des Basisseminars erwerben die Studierenden erste professionsbezogene Konzepte, die als Beschreibungs- und Deutungskategorien zur Anwendung kommen. Sie kennen Modelle, die helfen, die Komplexität von Schule und Unterricht zu reduzieren, und wissen zugleich um deren begrenzte Reichweite. Studierende setzen sich mit Dokumenten schulischer Wirklichkeit auseinander und erproben die Deutungsmächtigkeit der Modelle und begrifflicher Konzepte für die Beobachtung und Beschreibung derselben. Sie entwickeln dabei methodisch angeleitete Zugänge zum Verständnis der empirischen Realität des Schulalltags und erkennen die systematische Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und der Realisierung desselben. Normative Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden werden in der Auseinandersetzung mit Dokumenten schulischer Wirklichkeit zum Gegenstand diskursiver Verständigung. Diese Verständigung zielt auch darauf ab, die individuellen Studien- und Berufswahlmotive sowie ihre Passung zu widersprüchlichen Anforderungen des Lehrberufs zu prüfen. Da Schule und Unterricht als sinnhaft konstituierte Phänomene der Sozialwelt immer interpretationsbedürftig sind, werden zwei Modi des Verstehens im Basisseminar unterschieden. Das unmittelbare Verstehen in Interaktionen als Grundlage intuitiv-improvisierenden Handelns, dessen Erfolg sich an situativer Angemessenheit bemisst und das methodisch angeleitete Verstehen, das sich an Geltungsfragen orientiert. Die Frage nach der Planbarkeit von Unterricht und die Grenzen derselben bilden einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt des Basisseminars. In diesem Schwerpunkt wird einerseits die Notwendigkeit verdeutlicht, detailliert Klarheit über die Ziele des Unterrichts zu gewinnen. Andererseits gilt es zu verstehen, dass Unterricht mit dem Eigensinn aller Beteiligten zu rechnen hat. Im ersten Teil des Basisseminars erarbeiten die Studierenden "Denkwerkzeuge" für das Basispraktikum. Nach Abschluss desselben werden die Erfahrungen daraus wieder zum Gegenstand der Betrachtung und des Bezugs auf die zuvor erworbenen Konzepte.
KU-BPBS12	Basisseminar, Teil 2: Im zweiten Teil des Basisseminars werden Dokumente der im Basispraktikum mitgestalteten schulischen Wirklichkeit zum Anlass genommen, die Situationen, Gegenstände, Materialien und Beobachtungen vertieft zu verstehen. Anhand von Modellen und begrifflichen Konzepten werden die Phänomene fachsprachlich systematisiert. Die Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und dessen Realisierung ist dabei eine Grundfigur, die die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht und die normativen Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden aufgreift, ohne den Versuch zu unternehmen, sie affirmativ zu überformen.
KU-BPMN11 und KU-BPMN12	Studierende verstehen ihr Studium als den Beginn eines berufsbiographischen Lern- und Bildungsprozesses, den sie individuell gestalten. In diesem Prozess setzen sie Wissen und Erfahrungen aus Studium und Praktikum mit den eigenen Fähigkeiten und Haltungen einerseits und den institutionellen Erwartungen an Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarunterstufe andererseits in Beziehung. Sie erkennen die eigene Bildungsbiographie als wesentlichen Hintergrund ihrer schul- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Motive. Studierende stellen ein Portfolio zusammen, in dem sie exemplarisch Belege dafür sammeln, dass sie über zunehmend mehr Wissen und Können in relevanten Teilbereichen pädagogischen Handelns verfügen. In der Auswahl der Teilbereiche nehmen sie Bezug auf die Allgemeinen Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW. Studierende verstehen Portfolioarbeit als individuellen Lernprozess, der die Grundlage dafür legt, die professionelle Entwicklung zu verstetigen. Studierende setzen sich im Rahmen des Mentorats auch mit den vielfältigen Rückmeldungen zu den verschiedenen Facetten ihrer beruflichen Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen im Verlauf des Studiums auseinander und beziehen sie in ihre Überlegungen und Entscheidungen zu individuellen Fragestellungen und Entwicklungsfeldern ein.

B. Partnerschulphase	
Professur	P20M
Beteiligte Professuren	
Allgemeine Kompetenzziele	Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs, Diagnose und Beurteilung, Lernen und Entwicklung, Handeln im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext
Deskriptoren	Die Modulgruppe strebt mit den aufgeführten allgemeinen Kompetenzzielen insbesondere folgende Kenntnisse und Fertigkeiten an: Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs - Anwendung von Wissen und Verstehen - Kommunikative Fertigkeiten Lernen und Entwicklung - Wissen und Verstehen - Selbstlernfähigkeiten Diagnose und Beurteilung - Anwendung von Wissen und Verstehen - Urteilen Handeln im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext - Kommunikative Fertigkeiten - Selbstlernfähigkeiten
Bezug zu fachübergreifenden Themen	Die folgenden fächerübergreifenden Themen werden in der Modulgruppe zum Gegenstand: - Der Umgang mit Heterogenität ist für die Gestaltung von Unterricht gerade in der Partnerschulphase erforderlich, und kann dort in den Dimensionen und Wirkungen intensiv beobachtet werden, - Querschnittsthemen der Didaktik werden z.B. bei Fragen der Planung und Gestaltung von Unterricht notwendig diskutiert, - Zentrale Themen pädagogischen Handelns sind während der Partnerschulphase hochaktuell, - Sprachbewusster Unterricht ist eine Facette der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen im Partnerschuljahr und Gegenstand der Reflexion im begleitenden Reflexionsseminar.
Mögliche Themen und Inhalte	Der Erfolg des bisherigen Studiums erweist sich in der Modulgruppe darin, dass die Studierenden subjektiv bedeutsam gewordene Konzepte und Sichtweisen zur Planung und Begründung, Durchführung und Analyse des eigenen Handelns einbringen. Die Themen und Inhalte erstrecken sich daher potentiell über die gesamte Breite fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Konzepte. Der spezifische Kontext der Partnerschule und die ebenfalls spezifische Expertise der begleitenden Leitenden der Reflexionsseminare führen zu individuell abgestimmten Fokussierungen.
Disziplinäre Perspektiven	Fachwissenschaftliche Disziplinen und ihre Didaktiken, Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie sowie Sozial- und Entwicklungspsychologie
Spezifische Kompetenz-Ziele	In der Partnerschulphase werden die eingeführten Unterscheidungen zwischen Distanz und Einlassung weitergeführt, sind aber durch die kontinuierliche Mitgestaltung der Studierenden im Schulfeld stärker integriert. Die Partnerschulphase dient der Auseinandersetzung mit der gesamten Breite der beruflichen Anforderungen. Studierende können unterrichtsbezogen zunehmend eigenständig zielstufenadäquate Lernarrangements auf der Grundlage professionsspezifischen Wissens planen und durchführen sowie analysieren und reflektieren. Fachliche Grundlagen und das Wissen über z.B. entwicklungsbezogene, soziale und geschlechtsspezifische Voraussetzungen der Kinder fundieren diagnostische Fähigkeiten zur Einschätzung des Lernstands und der Entwicklung geeigneter Massnahmen im Unterricht, auch in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Die Studierenden übernehmen Mitverantwortung für die schulischen Prozesse und vertreten begründet ihr Handeln in der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Anspruchsgruppen der Bildungsinstitution. Die Fähigkeiten zu distanzierter und methodisch angeleiteter Analyse unterrichtlicher Wirkungen, dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und des eigenen Handelns werden im Reflexionsseminar durch die Arbeit an Dokumenten aus dem Unterricht gestärkt. Im Mentorat bildet die kontinuierliche Beteiligung an der beruflichen Praxis den Hintergrund, die eigenen Fähigkeiten und Haltungen zu den Anforderungen in Beziehung zu setzen und aktiv an der eigenen Entwicklungsfeldern zu arbeiten. Diese Arbeit wird mit aussagekräftigen Belegen im Portfolio dokumentiert.

Beschreibung der Modulstruktur									
Modulbe-zeichnung	**Kurzbe-schreibung**	**Studienstufe**	**Veranstaltungs-typ**	**Verbindlichkeit**	**ECTS**	**Teilnahme-voraussetzungen**	**Rhythmus**	**Art der Leis-tungsbewertung**	**Verantwortliche Professur**
KU-BPMN21 und KU-BPMN22	siehe unten	Hauptstudium	Lehrveranstaltung / Mentorat	Pflicht	2	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an Basisphase	jährlich	2er-Skala	P20M
KU-BPPPR21	siehe unten	Hauptstudium	Praktikum	Pflicht / für Hörerinnen und Hörer offen	9	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an Basisphase	jährlich	2er-Skala / - grundsätzliche Eignung für die Zielstufe - Engagierte Einlassung und Mitgestaltung des Unterrichts, des schulischen Alltags und der Aussenbeziehungen der Schule im Praktikumszeitraum. - Erbringung der erforderlichen Arbeits- und Anwesenheitszeit - Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Sprache, Kooperation, Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit)	P20M
KU-BPPPR22	siehe unten	Hauptstudium	Praktikum	Pflicht	9	Voraussetzungen / Erfolgreicher Abschluss Basisseminar und Basispraktikum	jährlich	2er-Skala / - grundsätzliche Eignung für die Zielstufe - Engagierte Einlassung und Mitgestaltung des Unterrichts, des schulischen Alltags und der Aussenbeziehungen der Schule im Praktikumszeitraum. - Erbringung der erforderlichen Arbeits- und Anwesenheitszeit - Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Sprache, Kooperation, Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit)	P20M
KU-BPPRS21	siehe unten	Hauptstudium	Lehrveranstaltung / Reflexionsseminar	Pflicht / für Hörerinnen und Hörer offen	2	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an Basisseminar und Basispraktikum	jährlich	2er-Skala	P20M
KU-BPPRS22	siehe unten	Hauptstudium	Lehrveranstaltung / Reflexionsseminar	Pflicht / für Hörerinnen und Hörer offen	2	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an Basisseminar und Basispraktikum	jährlich	2er-Skala	P20M

Stichworte zum Inhalt (fakultativ)	
KU-BPMN21 und KU-BPMN22	Das Mentorat 2 begleitet die Partnerschulphase. Die in der Basisphase identifizierten Entwicklungsfelder werden mit bedarfsgerechter Begleitung durch den Mentor/die Mentorin im Rahmen der beiden Semester des Partnerschulpraktikums bearbeitet. Je Semester arbeiten die Studierenden 30 h an den individuellen Fragestellungen und Vorhaben, die sie im Portfolio dokumentieren. Rückmeldungen von Mitstudierenden, den beteiligten Praxislehrpersonen und dem Mentor ergänzen und erweitern die eigenen Perspektiven.
KU-BPPPR21	Im Partnerschulpraktikum partizipieren die Studierenden kontinuierlich an allen Aktivitäten der jeweiligen Partnerschule. Die Partizipation findet in Form eines Blockpraktikums im Zwischensemester und sich daran anschliessenden Praxistagen statt. Studierende gestalten den Unterricht zunächst mit, im Verlauf des Praktikums aber auch zunehmend eigenständig, dabei steigen die Anforderungen bezüglich der inhaltlichen Komplexität und des zeitlichen Umfangs von einzelnen Sequenzen und Lektionen hin zu längerfristigeren Unterrichtseinheiten. Studierende beteiligen sich intensiv an weiteren Anlässen des schulischen Alltags im Kollegium, im Kontakt mit Eltern, der Schulleitung oder der Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson über ein halbes Schuljahr hinweg ermöglicht die gezielte Beobachtung und Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

KU-BPPPR22	Im Partnerschulpraktikum partizipieren die Studierenden kontinuierlich an allen Aktivitäten der jeweiligen Partnerschule. Im zweiten Schulhalbjahr wechseln die Studierenden dabei jeweils die Stufe. Auf der Basis gemeinsamer Planungen gestalten sie den Unterricht zunehmend eigenständig. Die Anforderungen an die Planungs- und Gestaltungsfähigkeiten der Studierenden steigern sich im Verlauf des Partnerschuljahres quantitativ und qualitativ. Ausgehend von einzelnen Sequenzen und Lektionen zu Beginn sind die Studierenden gegen Ende des Partnerschuljahres in der Lage, längerfristige und komplexere Unterrichtseinheiten und -vorhaben fachlich fundiert eigenständig zu realisieren. Studierende beteiligen sich weiterhin intensiv an Anlässen des schulischen Alltags im Kollegium, im Kontakt mit Eltern, der Schulleitung oder der Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson über ein halbes Schuljahr hinweg ermöglicht auch die gezielte Beobachtung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler.
KU-BPPRS21	Im Reflexionsseminar zum Partnerschuljahr setzen sich Studierende mit Dokumenten und Protokollen der schulischen Wirklichkeit auseinander. Dabei treten sie in Distanz zu den Zugzwängen alltäglicher Unterrichtspraxis und vertiefen zentrale Fragen professionellen pädagogischen Handelns theoriebasiert. Die Ergebnisse dieser Analysen und Verstehensprozesse finden wiederum Eingang in die Planung und Gestaltung der unterrichtlichen Praxis. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Reflexionsseminars resultieren aus dem abgestimmten Bedarf vor Ort, dem Ausbildungsinteresse der Hochschule und der zielgruppenspezifisch relevanten Expertise der Leitenden des Reflexionsseminars. Im Leistungsnachweis analysieren die Studierenden ein schulisches oder unterrichtliches Dokument oder Protokoll systematisch und unter Bezugnahme auf theoretische Konzepte.
KU-BPPRS22	Im Reflexionsseminar zum Partnerschuljahr setzen sich Studierende mit Dokumenten und Protokollen der schulischen Wirklichkeit auseinander. Dabei treten sie in Distanz zu den Zugzwängen alltäglicher Unterrichtspraxis und vertiefen zentrale Fragen professionellen pädagogischen Handelns theoriebasiert. Die Ergebnisse dieser Analysen und Verstehensprozesse finden wiederum Eingang in die Planung und Gestaltung der unterrichtlichen Praxis. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Reflexionsseminars resultieren aus dem abgestimmten Bedarf vor Ort, dem Ausbildungsinteresse der Hochschule und der zielgruppenspezifisch relevanten Expertise der Leitenden des Reflexionsseminars. Im Leistungsnachweis analysieren die Studierenden ein schulisches oder unterrichtliches Dokument oder Protokoll systematisch und unter Bezugnahme auf theoretische Konzepte.

C. Fokusphase	
Professur	P20M
Beteiligte Professuren	
Allgemeine Kompetenzziele	Professionelle Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität, Handeln im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext, Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs
Deskriptoren	Die Modulgruppe strebt mit den aufgeführten allgemeinen Kompetenzzielen insbesondere folgende Kenntnisse und Fertigkeiten an: Teilhabe am professionsspezifischen Diskurs - Anwenden von Wissen und Verstehen - Urteilen Handeln im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext - Anwenden von Wissen und Verstehen - Kommunikative Fähigkeiten Professionelle Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität - Urteilen - Selbstlernfähigkeiten
Bezug zu fachübergreifenden Themen	Die folgenden fächerübergreifenden Themen werden in der Modulgruppe zum Gegenstand: - Der Umgang mit Heterogenität ist selbstverständliche Anforderung, die bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fokuspraktikum Berücksichtigung findet, - Querschnittsthemen der Didaktik werden z.B. bei Fragen der Planung und Gestaltung von Unterricht sowie dessen Reflexion zum Gegenstand, - Zentrale Themen pädagogischen Handelns sind Gegenstand der Planung, Gestaltung und Reflexion im Fokuspraktikum und dem begleitenden Reflexionsseminar und bilden sich in den Bewertungskriterien zur individuellen Arbeitsleistung (IAL) in den Berufspraktischen Studien ab, - Sprachbewusster Unterricht ist auch im Fokuspraktikum eine Facette der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen, sowie potentieller Gegenstand der Analyse im Reflexionsseminar.
Mögliche Themen und Inhalte	Die Themen und Inhalte der Modulgruppe sind abhängig von den jeweiligen Entwicklungsfeldern der Studierenden sowie den schulischen Settings, in denen das abschliessende Praktikum stattfindet.
Disziplinäre Perspektiven	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bezugsdisziplinen, Erziehungswissenschaft, Professions- und Organisationssoziologie
Spezifische Kompetenz-Ziele	In der Fokusphase entwickeln die Studierenden die erforderlichen Fähigkeiten für einen gelingenden Berufseinstieg weiter. Rückmeldungen aus der Partnerschule erlauben die Identifikation individueller Entwicklungsfelder, die gezielt und intensiv begleitet im Rahmen des dritten Studienjahres bearbeitet werden können. Aus unterrichtlicher Perspektive können die Studierenden eigenständig komplexe und längerfristige Unterrichtsvorhaben begründet konzipieren, durchführen und in ihren Wirkungen vertieft analysieren. Sie führen die Klasse eigenständig über den gesamten Tagesablauf und arbeiten bei Bedarf mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Förderlehrpersonen sowie ausserschulischen Fachkräften zusammen, um Kinder individuell zu fördern. Das Mentorat dient in dieser Phase der aktiven Bearbeitung der Entwicklungsfelder für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Die Studierenden belegen mit dem Abschluss des Portfolios, dass sie die Breite der beruflichen Anforderungen im Rahmen des Studiums zumindest exemplarisch bearbeitet haben, dokumentieren den erreichten Arbeitsstand und formulieren Perspektiven bezüglich des Berufseinstiegs. Mit der abschliessenden individuellen Arbeitsleistung belegen die Studierenden, dass sie die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht als zentralen Arbeitsbogen professionellen Lehrerhandelns begründet sowie lern- und bildungswirksam gestalten können, und in der Lage sind, die dabei auftretenden Phänomene systematisch und wissenschaftlich fundiert zu verstehen und angemessen zu beschreiben.

Beschreibung der Modulstruktur

Modulbe-zeichnung	Kurzbe-schreibung	Studienstufe	Veranstaltungs-typ	Verbindlichkeit	ECTS	Teilnahme-voraussetzungen	Rhythmus	Art der Leis-tungsbewertung	Verantwortliche Professur
KU-BPFPR31	siehe unten	Hauptstudium	Praktikum	Pflicht	4	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an der Partnerschulphase	jährlich	2er-Skala / - grundsätzliche Eignung für die Zielstufe - Engagierte Einlassung und Mitgestaltung des Unterrichts, des schulischen Alltags und der Aussenbeziehungen der Schule im Praktikumszeitraum. - Erbringung der erforderlichen Arbeits- und Anwesenheitszeit - Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Sprache, Kooperation, Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit)	P20M
KU-BPFRS31	siehe unten	Hauptstudium	Lehrveranstaltung / Reflexionsseminar	Pflicht	2	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an der Partnerschulphase	jährlich	2er-Skala	P20M
KU-BPMN31 und KU-BPMN32	siehe unten	Hauptstudium	Lehrveranstaltung / Mentorat	Pflicht	2	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an der Partnerschulphase	jährlich	2er-Skala	P20M
KU-BPPR2A	siehe unten	Hauptstudium	Individuelle Arbeitsleistung	Pflicht	4	Voraussetzungen / Erfolgreiche Teilnahme an der Partnerschulphase	semesterweise	6er-Skala / Studierende dokumentieren und belegen, dass sie in der Lage sind Unterricht begründet zu planen, unter Einbezug der situativen Erfordernisse zu gestalten und unter Rückgriff auf Professionswissen analytisch zu betrachten.	P20M

Stichworte zum Inhalt (fakultativ)

KU-BPFPR31	Das Fokuspraktikum dient der Vertiefung und Konsolidierung der berufspraktischen Fähigkeiten und der Möglichkeiten, diese Berufspraxis theoretisch fundiert zu gestalten und systematisch zu verstehen, um sie begründet weiter entwickeln zu können. Im Fokuspraktikum bearbeiten die Studierenden die unterrichtspraktischen Entwicklungsfelder und bereiten sich auf einen gelingenden Berufseinstieg vor. Studierende können im Fokuspraktikum ganze Unterrichtstage gestalten und auch fachübergreifende Lernvorhaben mit höherer Komplexität über längere Zeiträume konzipieren, realisieren und adaptiv weiterentwickeln. Sie verfügen über umfangreiches Wissen, beurteilen auf dieser Basis Situationen, Lernstände und individuellen Förderbedarf zutreffend und können geeignete Massnahmen auf individueller und kollektiver Ebene ergreifen, die Erziehungs- und Bildungsprozesse ermöglichen. Das Fokuspraktikum kann grundsätzlich regulär bei Praxislehrpersonen, in eigener Anstellung oder im Ausland studiert werden. Auch können unterrichtliche Entwicklungsvorhaben der Studierenden ggf. im Zusammenhang mit der Bachelorarbeit durchgeführt werden.
KU-BPFRS31	Im Reflexionsseminar zum Fokuspraktikum üben die Studierenden, berufliche Praxis nicht ausschliesslich aus der Perspektive unmittelbarer Nützlichkeit und unter konkreten Gestaltungsgesichtspunkten zu thematisieren. Anhand des inzwischen breiten Repertoires an fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten werden unterrichtliche Situationen methodisch angeleitet darauf hin untersucht, ob und wie Planung und tatsächliche Wirkung in konkreten Fällen zusammenpassen, wie ggf. auftretende Differenzen zu verstehen und zu rahmen sind, und welche Konsequenzen sich daraus mittelbar für die weitere Arbeit ergeben. Die damit beschriebene Denkbewegung ist eine weitere Vorbereitung auf die individuelle Arbeitsleistung in den Berufspraktischen Studien und dient darüber hinaus der Entwicklung einer wissenschaftlich-reflexiven Grundhaltung.
KU-BPMN31 und KU-BPMN32	Das Mentorat 3 setzt die Arbeit der Partnerschulphase fort und begleitet die Fokusphase. Im dritten Studienjahr richtet sich die Aufmerksamkeit auf den erfolgreichen Berufseinstieg. Die Bilanzierungen und Vorhaben im Mentorat 1 und 2 schaffen Klarheit über die Themen, Fragestellungen oder Fähigkeiten, die die Studierenden noch vor dem Berufseinstieg bearbeiten müssen. Die Kontinuität in der Beziehung zum Mentor ermöglicht eine intensive Begleitung und schafft Verbindlichkeit.
KU-BPPR2A	In der individuellen Arbeitsleistung belegen die Studierenden, dass sie die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen beherrschen. Sie besteht darin, Unterricht begründet zu planen, kontext- und situationsadaptiv zu realisieren und systematisch zu analysieren sowie Wirkungen und Konsequenzen theoretisch fundiert zu reflektieren. Die angeführten Belege geben substanziellen Einblick in die jeweiligen Überlegungen, den tatsächlichen Verlauf und die erzielten Wirkungen. Studierende erstellen dazu Dokumente der schulischen Wirklichkeit und verwenden schulische Artefakte, die sie auf der Basis breiten fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens beschreiben und analysieren.

9.2 **Leitfäden zu den Praktikumsphasen**

Die aktuell gültigen Leitfäden finden sich im Praxisportal.

Basisphase

https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-ku/basisphase/

Vertiefungsphase

https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-ku/vertiefungsphase/

Fokusphase

https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-ku/fokusphase/

9.3 Grundlagentexte Berufspraktische Studien

Aus urheberrechtlichen Gründen können die Grundlagentexte nicht in der Konzeption publiziert werden. Folgende Texte werden den Studierenden zur Verfügung gestellt:

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer und S. Reh (Hrsg.), Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.

Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Einzelfallstudien. In ders.: Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-98.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (3), 7-15.

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 15-34.

Neuweg, G. H. (2007). Lob der Spontaneität. Pädagogik, 10, 34-37.

Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben - Zwischen Beobachtungen, Notizen und "re-writing". In H. de Boer und S. Reh (Hrsg.), Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-130.

Wernet, A. (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS, S. 11-47.

10 Index

Agency 7
Aktualisierung 17
Analyse 19
  daten- und methodengestützt ...20, 29, 34
Anforderungsprofile 34
Ansatz von Lehrerprofessionalität 10
  berufsbiographisch 11
  strukturtheoretisch 10
Anspruch
  pädagogischer 26
  Realisierung des 26
Arrangement
  methodisches 26
Assessment 24
Basisphase 25
Basis*praktikum* 26
BA-Studium 4
Bedeutsamkeit
  objektivierte 21
  subjektive 21
Begleitung 20
Beobachtungspraxis 10
Berufseignungsabklärung 24
Berufseinstieg 4
Berufspraxis 9
Beurteilung 32
Bewährung 15
Bewährungslogik 23
Bewertung 32
Datenerhebung 17
Denkwerkzeuge 22
Deutungsmächtigkeit 22
Differenzannahme 14
Differenzfigur 8
Distanz 10
Distanzierung
  Aktivitäten der 9
Dokumentation 19
Einlassung 9
  Aktivitäten der 9
  auf berufliche Praxis 22
  empathisch 25
Enthaltsamkeit 18
Entwicklungsaufgaben 11
Entwicklungsfelder 31
Ergründen 27
Erkundung 26
Erprobung 26
evaluativ 23
Expertise 34
Fallarbeit 18, 34
Fälle
  heiss 34
Fallstrukturiertheit 18
Fokusphase 30
Formate 15
Geltungsfragen 18
Generalismus 34
Geworfenheit 6, 15
  ausbildungsbedingt 33
  Merkmale der 7
Habitualisierung
  berufspraktisch 28
  wissenschaftlich-reflexiv 29
Habitus
  praktisch-pädagogisch 10
Hospitationen 16
Hungerast 22
Immersion
  partizipativ 28
Institutionslogiken
  differente 29
Kasuistik 18
Klassenunterricht
  traditionell 16
Kompetenzziele
  allgemeine 20
Könnerschaft 11
  elementare 23
Kultur der Distanz 22
Lehrerhabitus 11
Leistungsnachweis
  benotet 30
  kumulativ 31
  punktuell 33
Leistungssituation 32
Lerngelegenheiten 15
Lernsituation 32
  gemeinsame 21
Lernvoraussetzungen
  Diversität der 26
Meisterlehre 16
Mentorat 4, 20
Mitspielfähigkeit 5
Mitspielfähigkeiten 11
Mit-Tun 15
Partnerschule 27, 28
Personaleinsatz 35
Portfolio
  Belege 20

Portfolioarbeit 20
Praktika 15
Praktiken 8
Praktikumsbesuche 21
Praktikumsphasen
  Schwerpunkte der 23
Prämissen 4
Praxen
  zwei 8, 14
Praxisformationen 8
Praxisformen 8
Praxislehrperson 26
Praxistheorien 8
Professionalisierung 5
  doppelte 10, 14
Progressionslogik 23
Protokoll schulischer Wirklichkeit 29
Prüfungstriplett 21
Qualifizierung
  Interne 35
Rationalitätsgewinn 10
reflection-in-action 12
Reflexion 9, 12
  berufsbiographisch 13
  bewusste Distanzierung 13
  evaluativ 13
  in der Berufspraxis 12
  in der Wissenschaftspraxis 12
  reflection-in-action 12
  reflection-on-action 12
Reflexionsseminar 4, 17
Rückmeldungen 23
rückwärts verstehen 5, 18
Studienwahlmotive 25
Thematisierung 15
Theoretische Grundlegung 5
Theorie und Praxis 8
Transkription 19
Unterrichtskulturen 15
Unzuhandenheit 5, 6, 12
  Momente der 6
Vertiefungsphase 27
Videoportfolio 33
Vorhandenheit 5, 6, 12, 16
vorwärts leben 5, 15
Wissen und Können 8
Wissenschaftspraxis 9
Zuhandenheit 5
Zuständigkeit
  Grenze der 21