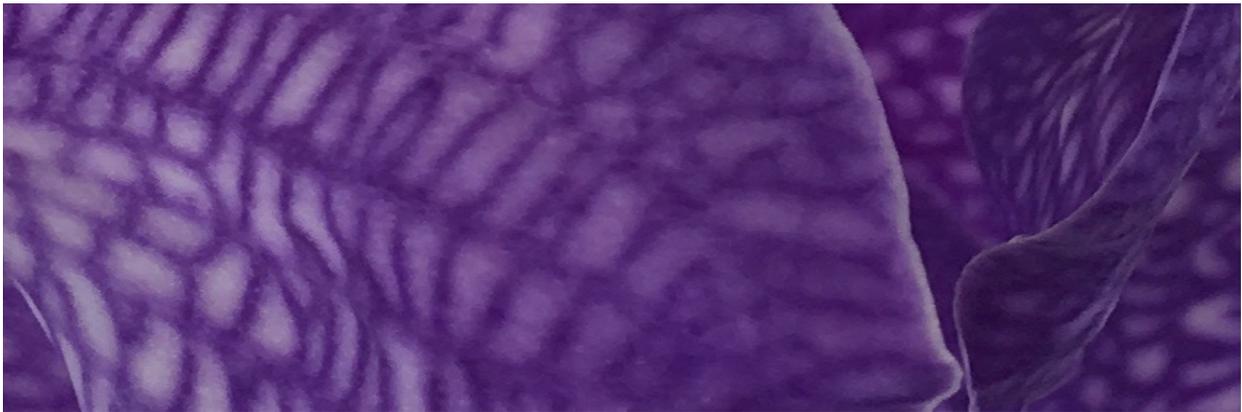


Broschüre Persönliches Entwicklungsportfolio

für Studierende und Mentorierende im Hauptstudium



FHNW
Pädagogische Hochschule
Institut Primarstufe

Gültig ab Januar 2022
Version vom 01.12.2021

Einleitung

Das Persönliche Entwicklungsportfolio wird im Hauptstudium eingeführt und ist ein studienbegleitendes Werkzeug, mithilfe dessen sich Studierende mit der eigenen Professionalisierung auf dem Weg in den Lehrberuf auseinandersetzen. Die Bedeutung der Portfolioarbeit liegt in der kontinuierlichen Reflexion der beruflichen und berufspraktischen Entwicklung und deren strukturierter Dokumentation. Dadurch wird das Portfolio zu einem Steuerungsinstrument bei der Bearbeitung lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben.

Rahmenbedingungen in Kürze

Die Portfolioarbeit wird innerhalb des Mentorats angebahnt und begleitet. Für das Mentorat stehen insgesamt 6 ECTS-Punkte bzw. 180 Arbeitsstunden zur Verfügung. Im **Mentorat Grundstudium** (G1, G2) sowie im **Mentorat Hauptstudium** H1 und H2 finden jeweils 3 Gruppensitzungen statt, im Mentorat H3, H4 nur noch eine. Daneben finden Einzelgespräche statt, die mit den Mentorierenden individuell vereinbart werden. Ungefähr zwei Drittel der Arbeitsstunden werden für die Portfolio-Einträge bzw. die Anfertigung der Erfahrungsberichte eingesetzt.

Das Portfolio ist ein halböffentliches Dokument und darf von den ausbildungsbegleitenden Mentorierenden und Reflexionsseminarleitungen eingesehen werden. Den **Praxislehrpersonen** ist ein Teil des Portfolios (**Teil C, Studienkompass**) vor **Praktikumsbeginn** zur Einsicht vorzulegen (s. S. 6).

Ziel des Mentorats G1, G2 ist die **Auseinandersetzung der Studierenden mit Prozessen ihrer eigenen Professionalisierung**. Um diese in ihrer Komplexität zu erfassen und in einem Schritt der Distanzeinnahme zu reflektieren, wird ein verbindliches Theoriemodell (vgl. Anhang 1) zugrunde gelegt, mit dem die Studierenden sich im Laufe des 1. Studienjahres vertraut machen sollen. Dieses dient ihnen ab dem 2. Studiensemester als Bezugsrahmen für ihre Erfahrungsberichte.

Im Mentorat G1, G2 findet eine **Einführung in die biographisch-reflexive und in die erfahrungsgeleitete Reflexion** statt. Die Möglichkeit zur Übung dieser Grundfertigkeit wird in Einzelübungen und Kleingruppenübungen im Rahmen der

Gruppensitzungen gegeben.

Die Übungsmaterialien werden im Entwicklungsportfolio abgelegt und **müssen am Ende des Grundstudiums vollständig vorhanden sein**.

Im **Mentorat Hauptstudium** (H1 bis H4) erarbeiten die Studierenden regelmässig **Erfahrungsberichte**, die sie am Professionalisierungsmodell ausrichten (siehe Grafik S. 9). Ihre professionelle Entwicklung ordnen sie am Ende des Studiums im Mentorat H4 in einem **resümierenden Entwicklungsbericht** den **Kompetenzfeldern der PH FHNW** zu (vgl. Anhang 2).

Die Mentorin, der Mentor verabredet mit den Studierenden die genaue zeitliche Umsetzung der Portfoliophasen (z.B. Abgabetermine, Beratungstermine). Es gilt jedoch, dass jede Mentoratsphase (Mentorat G1, G2, H1, H2, H3, H4.) am Ende jedes Semesters testiert wird. Die Mentorin, der Mentor entscheidet jeweils, ob die Anforderungen an die Portfolioarbeit im Hauptstudium erfüllt sind (vgl. **Beurteilung des Persönlichen Entwicklungsportfolios**, Anhang 3).

Für das Mentorat Grundstudium gilt die Erfüllung der Anwesenheitspflicht und die Vollständigkeit der Übungen und Reflexionsaufgaben als Beurteilungsgrundlage. Zwischen dem Mentorat G und H, bzw. mit dem Einstieg ins Partnerschuljahr, findet ein Mentoratspersonenwechsel statt.

MN G1, G2 Sem. 1 + 2	MN H1, H2 Sem. 3 + 4	MN H3, H4 Sem. 5 + 6
Reflexionsübungen und 1 Erfahrungsbericht	2 Erfahrungsberichte	1 Erfahrungsbericht und 1 resümierender Entwicklungsbericht

Zur konzeptionellen Ausrichtung

Das Persönliche Entwicklungsportfolio *spiegelt den Prozess der Professionalisierung im Studienverlauf* und läuft **nicht** auf die Präsentation eines Produkts hinaus.

Orientierung am individuellen Prozess und an den Kompetenz-Standards der Profession

Das Portfoliokonzept der Berufspraktischen Studien orientiert sich über die gesamte Ausbildung hinweg an zwei Bezugspunkten:

einerseits an **subjektiv bedeutsamen Erfahrungen im Rahmen des Studiums** (nicht nur in den berufspraktischen Studien) und den durch diese ausgelösten Lern- und Entwicklungsprozessen (vgl. Professionalisierungsmodell, Anhang 1)

andererseits an der **Auseinandersetzung mit den Kompetenzfeldern**, die für die Profession zentral sind (vgl. Anhang 2).

Durch diese zweifache Verankerung wird ein *nachhaltiges Verständnis der Profession und der in ihr liegenden Anforderungen* angestrebt, der im Entwicklungsportfolio dokumentiert wird.

Das Persönliche Entwicklungsportfolio als Werkzeug der Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung kann jedoch nur gelingen, wenn es **auf authentische Art und Weise die Dynamiken professioneller Entwicklung** während des ganzen Studiums spiegelt. Dies schliesst den Wissensaufbau ebenso ein wie Erfahrungen im Praxisfeld; das Wahrnehmen von Durststrecken, Widersprüchen und Irritationen ebenso wie die Darstellung von Durchbrüchen, Erkenntnissen und Erfolgen.

Entscheidend ist der offene und kontinuierliche Austausch mit der Mentorin, dem Mentor. So hat das Persönliche Entwicklungsportfolio auch Folgen für die Ausbildung: Auf seiner Grundlage werden gemeinsam Entscheide gefällt über Ziele, sinnvolle Praktikumsvertiefungen und generell über die nächsten Akzente im Studium (z.B. Fokuspraktikum).

Für eine erfolgreiche Portfolioarbeit gelten folgende Bedingungen:

- Klarheit über Ziele, Abläufe und Form der Portfolioarbeit
- Auswahl der Reflexionsthemen aufgrund persönlich bedeutsamer Erlebnisse

- Verzahnung der Reflexion von Erfahrungen aus den Praxisphasen mit anderen Ausbildungselementen

Ziele zusammengefasst im Überblick

1. Dokumentation

Der persönliche Lernweg im Studium wird, mit der Auswahl bedeutsamer Erfahrungen, deren Deskription, ggf. auch Dokumentation und Reflexion, nachvollziehbar gemacht.

Das Persönliche Entwicklungsportfolio ist die *Grundlage für Austausch und Beratungsgespräche* mit der Mentorin, dem Mentor und ist daher fristgerecht vorzulegen.

Der Studienkompass (Teil C) dient zur Orientierung für die Praxislehrpersonen und -coaches und vermittelt diesen einen Überblick über die bisherigen Studieninhalte.

2. Reflexion

Die Studierenden reflektieren einerseits ausgewählte, für sie subjektiv bedeutsame Erfahrungen und andererseits (auf der Metaebene) ihren Ausbildungsweg als Ganzes.

Sie stellen Verbindungen zwischen Ausbildungsinhalten (z.B. Fachdidaktischen Konzepten, Theorien) und ihren berufspraktischen Erfahrungen her. Sie evaluieren und kontextualisieren ihre Erfahrungen während der Praxisphasen.

Die Studierenden machen sich ihren Entwicklungsfortschritt bewusst und benennen Studienelemente, Theorien oder Konzepte, durch welche sie sich weiterentwickelt haben.

Das Persönliche Entwicklungsportfolio spiegelt in seiner Gesamtheit die Reflexionskompetenz der Studierenden.

3. Steuerung

Der individuelle Entwicklungsbedarf wird lokalisiert und bestimmt die nächsten Entscheidungen im Studium sowie anstehende Entwicklungsziele mit.

In den berufspraktischen Studien bildet das Entwicklungsportfolio eine der Grundlagen für die persönlichen Zielsetzungen in den Praktika. Diese Entscheide werden zusammen mit der Mentorin, dem Mentor gefällt.

Das Persönliche Entwicklungsportfolio: Konkrete Umsetzung

Alles, womit sich die Studierenden in der Ausbildung mit Blick auf ihren Professionalisierungsprozess grundlegend auseinandersetzen, kann und soll im Persönlichen Entwicklungsportfolio seinen Niederschlag finden. Die Verarbeitung von Erfahrungen im Portfolio erfolgt regelmässig, teilweise sogar angeleitet und in den Gruppensitzungen mit einer bestimmten thematischen Ausrichtung (insb. G1, G2, H1). *Mindestens einmal pro Semester* ziehen die Studierenden mit ihrer Mentorin, ihrem Mentor eine Zwischenbilanz. Das Persönliche Entwicklungsportfolio umfasst drei verschiedene Teile:

Teil A: Fragen- & Materialienspeicher

«Fragen-Speicher»

Der Fragen-Speicher hat tagebuchartigen Charakter und ist ein authentischer Spiegel dessen, was die Studierenden zurzeit beschäftigt – eine *lose Sammlung von Fragmenten und Stichwörtern*: Interessantes, Ideen, Konflikthafes, Widersprüchliches, Auffälligkeiten, Ärgernisse, Highlights, Frustrationen, Zweifel, Spannendes, Unverständliches, Episoden, Wichtiges, scheinbar Nebensächliches, Irritierendes, Erfreuliches usw., das nicht zuletzt bedeutsame *Fragen* auslöst, welche die Studierenden hier hervorheben. Dieses "Tagebuch" kann (wie der Rest des Portfolios auch) elektronisch geführt werden, damit es zwischen Mentorin, Mentor und Studierenden unproblematisch ausgetauscht werden kann. Dieser Teil des Portfolios bildet die Grundlage der thematischen Auswahl und der Präzisierung der Fragestellung für die Erfahrungsberichte.

«Materialien-Speicher»

Im Materialien-Speicher werden *Dokumente und Objekte aller Art* zwischengelagert, die Anstoss für die Gedanken und Fragen im "Fragen-Speicher" waren. Speichern kann man Materialien aus allen Quellen des beruflichen Feldes: Diese dokumentieren Erlebnisse, Gedankenanstösse und Ergebnisse aus vorangegangenen Praktika, aus Veranstaltungen im Studium oder aus den Medien. Möglich sind eigene und fremde Dokumente *ohne formale Einschränkungen*: Arbeitsmaterialien, -ergebnisse, Objekte, Texte, graphische Darstellungen, Memos – oder auch digitale Daten wie Blogs, Videos, Tondokumente usw. Bei fremden Materialien sind die Quellen anzugeben.

Eine *Auswahl* ist wichtig: Es soll vor allem gesammelt werden, was persönlich bemerkenswert ist

und was für den eigenen Professionalisierungsprozess als relevant erachtet wird.

Eine Fragestellung entwickeln und bearbeiten

Im Hinblick auf die zu verfassenden Erfahrungsberichte (Teil B) werden die im Fragen- und Materialienspeicher abgelegten Dokumente durchgesehen.

In Absprache mit der Mentorin, dem Mentor werden Fragestellungen entwickelt, die persönlich relevante Themen der Studierenden aufgreifen. Die Fragestellungen müssen so zugespitzt werden, dass sie in einem Erfahrungsbericht bearbeitbar sind. Dabei steht im Mittelpunkt die Frage nach den Auslösern für ihren eigenen Entwicklungsprozess und der Bearbeitung der sich ihnen zeigenden Anforderungen. Die Studierenden verknüpfen die Erfahrungen in ihrer Prozesshaftigkeit mit dem Professionalisierungsmodell und subsumieren ihre Analyse und Reflexion unter dem Blickwinkel eines (oder mehrerer) Kompetenzbereiche. Hierbei gibt die Mentorin, der Mentor Hilfestellung.

Dokumentation der Beratungsgespräche

Die Studierenden verarbeiten das Ergebnis der Beratungsgespräche im Nachhinein in kurzen tagebuchartigen Einträgen.

Die Vor- und Nachbereitung der Gespräche durch die Studierenden geht in die formale Beurteilung des Entwicklungsportfolios ab der Hauptstudienphase ein (vgl. Beurteilung des Persönlichen Entwicklungsportfolios, Anhang 3).



Teil B: Erfahrungsberichte

Die Bearbeitung der ausgewählten Fragestellungen erfolgt jeweils in einem Erfahrungsbericht. Während des Mentorats G1 und G2 leiten Grundlagenübungen schrittweise zum Aufbau von Reflexionskompetenzen und helfen bei der Erstellung der Reflexionsberichte in den Mentoraten. Für die Berichte sind formale Kriterien vorgegeben, die im Folgenden dargelegt werden.

Dokumentation und Reflexion des individuellen Professionalisierungsprozesses

Im Erfahrungsbericht wird der eigene Lern- und Entwicklungsprozess thematisiert.

Professionalisierung verläuft keineswegs immer gradlinig. Es geht hier darum, aus einer gewissen Distanz zu beobachten und zu beschreiben. Es soll analysiert und reflektiert werden, welche Bedeutung bestimmte Erfahrungen für die Erkenntnisgewinnung in einzelnen Abschnitten der Ausbildung und im gesamten Studium haben. Dieser Teil ist damit eine Reflexion des eigenen Lernprozesses auf der Metaebene.

Formal orientiert sich der Erfahrungsbericht an folgenden Vorgaben (vgl. Anhang 3):

1. Deskription und Deutung

Der Anlass oder die erlebte Situation, die zur Fragestellung geführt haben, wird transparent und nachvollziehbar beschrieben. Die Selbstwahrnehmung der eigenen Befindlichkeit und der Aspekt der

Herausforderung werden dargelegt. Es wird begründet, warum diese Situation ausgewählt wurde (subjektive und lehrberufliche Relevanz)

2. Analyse

Es erfolgt eine analytische Einordnung des in der Situation enthaltenen Kernproblems. Rückblickend wird dargestellt, wie die Anforderung bearbeitet und ggf. gelöst wurde. Dabei wird referenzierend auf das Professionalisierungsmodell Bezug genommen (vgl. Anhang 1). Darüber hinaus erfolgt eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Situation und dem eigenen Handeln bzw. der Interaktion der Beteiligten unter Berücksichtigung des Kontextes. Dies schließt die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven sowie die Bezugnahme auf theoretische Modelle und Konzepte ein. Dabei wird auf die Verwendung klarer fachsprachlicher Begriffe geachtet.

3. Reflexion

Die Erfahrung wird in ihrer Bedeutung für den eigenen Entwicklungsprozess eingeordnet. Dabei werden insbesondere Erkenntnisse festgehalten, die sich im Zuge der Anforderungsbearbeitung und/oder der Anfertigung des Berichts ergaben.

4. Ausblick

Aus der Analyse werden nächste Schritte und weiterführende Entwicklungsziele abgeleitet. Die eigenen Überlegungen und Schlussfolgerungen werden nachvollziehbar dargelegt.

Aufbau beruflicher Kompetenzen

Im Teil B soll die Arbeit am Aufbau der beruflichen Kompetenzen sichtbar werden. Als Orientierung dienen dabei die acht beruflichen Kompetenzfelder der PH FHNW (vgl. Anhang 2).

Die Studierenden verfassen im Mentorat Hauptstudium pro Semester je einen strukturierten Erfahrungsbericht (ca. 7-10 Seiten), den sie in Bezug auf ihre Bearbeitung am Professionalisierungsmodell anlegen.

Die Bearbeitung der beruflichen Anforderungen soll in möglichst vielen beruflichen Anforderungsbereichen dokumentiert sein: Rollenfindung, Vermittlung, Differenzierung, Anerkennung von Vielfalt, Klassenführung, Kooperation.

Die Studierenden müssen keineswegs beweisen, dass sie Handlungskompetenzen erworben sind, sondern:

Entscheidend ist, die *Arbeit am Kompetenzaufbau plausibel zu dokumentieren*. Was zählt, ist das individuelle Bemühen um «Fort-Schritt» mit immer vernetzteren Wissens- und Handlungsstrukturen. Auch Erfahrungen mit den eigenen (Handlungs-) Grenzen sind wichtige Beiträge, da sie nicht selten den Ausgangspunkt für einen nächsten Entwicklungsschritt bilden.

Der Umfang des jeweiligen Erfahrungsberichts wird bestimmt durch eine in sich schlüssige Abhandlung des individuell gewählten Themas. Für eine grobe Angabe vgl. die Leitfragen für Erfahrungsberichte auf dem Praxisportal.

Eine Bilanzierung und ein Ausblick auf nächste Entwicklungsziele bilden den Schluss jedes Erfahrungsberichts.

Resümierender Entwicklungsbericht

Eigene Entwicklungen sind oft besser aus einer gewissen Distanz zu beobachten. Daher machen die Studierenden gegen Ende ihres letzten Mentorats H4 eine Bilanz des bisherigen Entwicklungsprozesses und Kompetenzaufbaus.

Sie sichten die gesammelten Materialien, Gesprächsnotizen aus den Mentoratsgesprächen, den Studienkompass und ihre Erfahrungsberichte und kommentieren den Professionalisierungsverlauf. Einerseits geht es um die Dynamik der berufsbezogenen Entwicklung: Die Studierenden fokussieren

ihre gelungenen Lernerfahrungen und ihre krisenhaften Erlebnisse.

Andererseits würdigen sie die Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen, indem sie das Erreichte und das noch Ausstehende in geeigneter Form darstellen. In der Bilanz zum Ende des Studiums sollte erkennbar sein, *dass in mehreren der acht Kompetenzfelder Anforderungen bearbeitet wurden* (vgl. Anhang 2)

Die Bilanzierung ist als resümierender Entwicklungsbericht (ca. 7-10 Seiten) mit Bezug auf die Entwicklung lehrberuflicher Kompetenzen sowie die Ausbildung beruflicher Identität im Kontext der (gesamten) Studienzeit vorzunehmen. Ebenso wird ein erster Blick auf den Berufseinstieg geworfen und es werden ausstehende Entwicklungsziele identifiziert.

Teil C Studienkompass

Teil C des Entwicklungsportfolios ist der *Studienkompass*. Hier sind alle offiziellen Dokumente der Berufspraktischen Studien abgelegt. Zudem enthält der Studienkompass eine Übersicht der bisher belegten hochschulischen Module sowie Veranstaltungsbeschreibungen ausgewählter Seminaren und Vorlesungen enthalten. Praxislehrpersonen und Mentorierende können sich so einen Überblick über die bisherigen Studieninhalte verschaffen. Die Studierenden legen ihren Studienkompass beim ersten Treffen mit einer neuen Praxislehrperson eigenständig vor.

Dokumentation besuchter Veranstaltungen

Der Studienkompass ist entlang der Studiensemester mit ihren Praxisphasen strukturiert. Anhand der Veranstaltungsbeschreibungen, die die Studierenden für das Gespräch mit ihrer Praxislehrperson auswählen, setzen sie Schwerpunkte in Bezug auf Veranstaltungen, die für sie bedeutsam waren (für ihre persönliche Entwicklung, für die Gestaltung einer Praxisphase oder in Bezug auf ihr Berufswissen)

Dokumentation der Berufspraktischen Studien

Im Studienkompass werden die zentralen Dokumente zu jeder einzelnen Praxisphase abgelegt:

- Praktikumsvereinbarungen
- Individuelle Entwicklungsziele
- Protokolle von Standortgesprächen
- Feedback- und Beurteilungsformulare

Qualitäts- und Beurteilungskriterien

Das Persönliches Entwicklungsportfolio wird an der Differenziertheit der vorgenommenen Reflexion, der inhaltlichen und formalen Qualität der erstellten Berichte (Bezug zum Professionalisierungsmodell, Struktur, Sprache) sowie an der Reichhaltigkeit der Vernetzung mit Studieninhalten, fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Theorien gemessen.

Im Gegensatz zu einem Präsentationsportfolio geht es nicht darum, eine möglichst ausgefeilte und beeindruckende Darstellung eigener Leistungen und eigener Kompetenz vorzulegen.

Es wird erwartet, dass die Reflexion und die Integrationsleistung der Quellen von Eintrag zu Eintrag zunehmend reichhaltiger und differenzierter werden. Es gilt also die Individualnorm in dem Sinn, dass der individuelle Fortschritt in der Qualität der Reflexion mitberücksichtigt wird.

Zitierte und weiterführende Literatur (Hauptteil und Anhang)

Berndt, C., Häcker, Th & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brunner, I., Häcker, Th. & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze: Kallmeyer.

Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: *Pädagogik*, 62(7-8), S. 72-77.

Combe, A. (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 51-66). Wiesbaden: Springer VS.

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule (Version 27.8.2009): *Rahmenkonzept Berufspraktische Studien*.

Häcker, Th. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In Rudolf Egger & Marianne Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. Lernweltforschung, Bd. 9. (S. 263-289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Košinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

Impressum

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Professur für Professionsentwicklung
Version vom April 2018 für das Institut Primarstufe; überarbeitet auf der Grundlage der Version vom 6.7.2011 und von 2015 und 2017.

Anhang 1: Das Professionalisierungsmodell

Was bedeutet es, sich professionell zu entwickeln? Wie kann man sich einen solchen Prozess vorstellen? Bisher liegen in der Literatur nur wenige Modelle vor, die die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen versuchen abzubilden. Das liegt:

1. an der Komplexität des Prozesses, denn es wirken individuelle Voraussetzungen (z.B. Kompetenzen, Ressourcen, Persönlichkeit) einerseits, aber auch der jeweilige Kontext (Schule, Ausbildungsinstitutionen, privates Umfeld) mit allen beteiligten Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Praxislehrpersonen, Dozierende) ein.
2. Entwicklungsprozesse sind schwer zu fassen und werden auch für die Person selbst oft erst rückblickend erkennbar. Beim Lernprozess geht es nicht um einen reinen Wissenserwerb, sondern um Verstehensprozesse, die mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen verknüpft werden. Bei lehrberuflichen Kompetenzen kommt zudem noch die Handlungsebene hinzu. Etwas zu wissen oder etwas neu verstanden zu haben, bedeutet nicht, dass man das neue Wissen auch gleich umsetzen kann.
3. Lernprozesse brauchen einen Anstoss, z.B. die Motivation, etwas Neues zu erfahren, Gewohntes zu verlassen oder eine Problemsituation, die es erfordert, das bisherige Vorgehen zu überdenken und ein neues Handlungsrepertoire zu entwickeln. Es müssen also individuelle Entwicklungsziele und -notwendigkeiten vorliegen. Dies gilt für alle Situationen im Leben. Hier fokussieren wir aber auf die professionelle Entwicklung mit dem Berufsziel Lehrperson.

Das Konzept des Erfahrungslernens (Košinár 2014) bietet hierfür ein theoretisches Konzept an, das in verschiedenen Untersuchungen bereits auf Entwicklungsprozesse im Lehrberuf angewendet wurde (Combe 2010). Es konnten Phasen und Schritte ausgemacht werden, die helfen können, den eigenen Entwicklungsprozess zu rekonstruieren und zu reflektieren. An dieser Stelle soll das Modell so erklärt werden, dass studentische Erfahrungen an das Modell angelegt und für die Reflexionsberichte zugrunde gelegt werden können. Dabei ist bitte zu beachten, dass Modelle immer nur eine heuristische Grundlage (Arbeitsgrundlage) bieten und dass sich Gegebenheiten und individuelle Erfahrungen davon auch unterscheiden oder nur bestimmte Aspekte umfassen können. Dennoch betont Combe (2015), dass nur beim Durchlaufen der aufgeführten Prozessstruktur des Erfahrungslernens, es auch zu einer wirklichen Veränderung des Bisherigen kommen kann.

Ausgangspunkt für einen Lernprozess ist gemäss dem Modell eine **Irritation**, die durchaus auch krisenhaft sein kann. Auslöser hierfür ist eine **Anforderung**, die aus dem Unterricht heraus oder durch einen Auftrag von der Praxislehrperson entstehen kann, für deren Bearbeitung das bisherige Handlungsrepertoire nicht mehr ausreicht. Es erfolgt nun eine Bewertung der Anforderung:

- a) Ist sie bedeutsam? Ist es wichtig (für mich), mich damit aktuell zu befassen? Brauche ich das (neue) Handlungswissen für meinen Beruf?
- b) Ist sie (für mich) bewältigbar? Welche Ressourcen (eigene Kompetenzen, Unterstützungssysteme) stehen mir zur Verfügung? Traue ich mir zu, die Anforderung erfolgreich zu bewältigen?

Vor diesem Hintergrund der (oft intuitiven) Bewertung entscheidet sich, ob die Anforderung angenommen und bearbeitet wird oder nicht. Bei einer Nicht-Annahme spricht man von einem **Widerstand**. Es kann wichtig sein, sich gegen eine Bearbeitung zu entscheiden, wenn aktuell zu viele Anforderungen gleichzeitig zu bearbeiten sind und man Prioritäten setzen muss, da sonst eine Überforderung entstehen würde. Ein Widerstand kann aber auch durch Ignoranz der Notwendigkeit des Einlassens auf eine bestimmte Schwierigkeit entstehen. In dem Fall kann es nicht zu einer professionellen Entwicklung in dem anstehenden Bereich kommen.

Wird die Anforderung jedoch angenommen, wird sie als **Herausforderung** gedeutet. Es beginnt ein Prozess der **Lösungssuche**, die gedankenexperimentell (also in der Phantasie: Wie könnte ich es anders machen?) sein kann oder ein Ausprobieren von Handlungsalternativen bedeutet. Dabei rekuriert man auf

vorangegangene Erfahrungen und antizipiert die zukünftige Situation. Dies sind so genannte Phantasietätigkeiten, in denen man die vorliegende Situation konstruiert und abgelaufene Erfahrungen rekonstruiert. Dies dient zum besseren Verständnis und zum Erkenntnisgewinn, um gute Handlungsalternativen zu entwickeln.

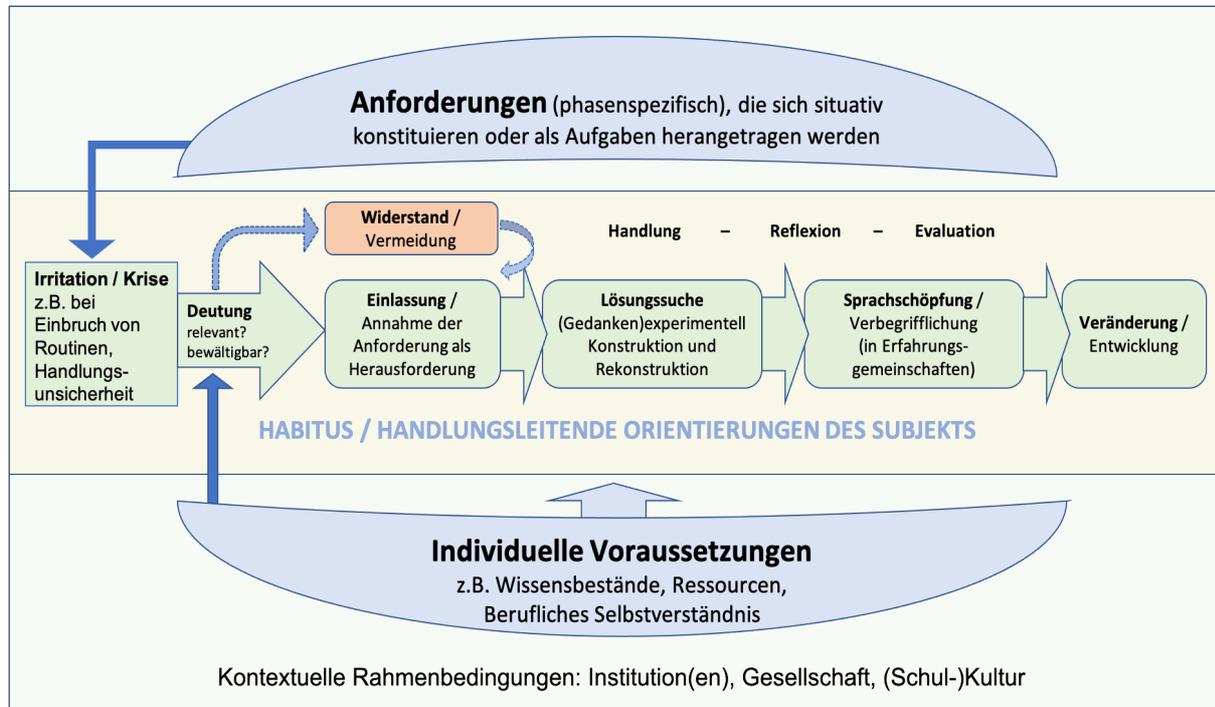


Abb. 1: Modell der (professionellen) Entwicklung durch das Lösen von Krisen (vgl. Košinár 2014)

Wenn eine neue Planung und Handlungsphase abgeschlossen ist, werden die neuen Erfahrungen reflektiert und evaluiert. In dieser Phase findet auch die **Versprachlichung oder Verbegrifflichung** der Erfahrung statt. Diese kann als innerer Monolog (z.B. schriftliche Reflexion) oder im Dialog in **Erfahrungsgemeinschaften** (mit der Praxislehrperson, der Tandempartner/in, der Mentoratsperson) stattfinden. Auch schon bei der Planung von Lektionen im Co-Planning handelt es sich um einen komplexen Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess. Bei der Planung wird die Erfahrung vergangener Lektionen einbezogen und der Verlauf wird sprachlich gefasst, evaluiert und die Möglichkeit der Verbesserung gedanklich antizipiert.

Wie im Modell im unteren Teil abgebildet wirken sowohl die **individuellen Voraussetzungen** als auch die **Institutionellen Bedingungen** sowie die **Gesellschaft** und das **soziale Umfeld** auf das Erfahrungslernen ein. Je nach Schülerklientel, Schulstruktur und -kultur und Standort können sich die Anforderungen in den Berufspraktischen Studien unterscheiden. Aber auch die aktuelle private Situation, die Anerkennung oder Ablehnung des Berufsziels in der Familie, sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Bewältigungsfähigkeit wirken auf die Form und die Fähigkeit der Anforderungsbearbeitung ein. Letzteres kann – hier sehr kurz gefasst - als **Habitus** gefasst werden.

Es ist für Lehrpersonen – auch mit Blick auf das Stresserleben, das schlimmstenfalls zur Erkrankung und zum Ausstieg aus dem Beruf führen kann, wichtig, ihren Umgang mit Anforderungen zu reflektieren und für sich zu erkennen, was sie stärkt, was sie schwächt, was sie sich zutrauen und wo sie noch ihren Entwicklungsbedarf sehen und welche Ressourcen sie einsetzen können.

Anhang 2: Die acht allgemeinen Kompetenzfelder der PH FHNW

Die allgemeinen Kompetenzziele der PH FHNW bewegen sich auf der Ebene von Professions-Standards. Sie fächern inhaltlich-thematisch auf, über welche Kompetenzen eine Lehrperson verfügen sollte. Während die Anforderungen sich auf situative und in Ausbildungsphasen definierte Aufgaben und Entwicklungsthemen beziehen, sind die Kompetenzfelder als allgemein definierte Fähigkeitsbereiche für Lehrpersonen zu verstehen, die auch nach der Ausbildung weiter zu entwickeln sind. In der Ausbildung kann erwartet werden, dass sich Studierende mit allen Feldern befassen und ihre Erfahrungen und Entwicklungsziele dort verorten können. Die Übersicht über die Felder soll zudem helfen, eigene blinde Flecken über lehrberufliche Verantwortungsbereiche zu erkennen und eigene Stärken und Schwächen zu lokalisieren.

1. Teilhabe am professionsspezifischen Fachdiskurs

Die Lehrperson nimmt am aktuellen professionsspezifischen Fachdiskurs teil.

Sie kann Wissen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen zueinander in Beziehung setzen und Verbindungen zwischen Alltagsbeobachtungen und Fachdiskussion herstellen.

2. Lernen und Entwicklung

Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen und sich entwickeln.

Sie ist sich dabei des Spannungsverhältnisses von individuellen Entwicklungszielen und Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen und Normen bewusst und kann zwischen diesen beiden Polen vermitteln.

Sie ist fähig, Lernprozesse individuell und gruppenbezogen zu fördern und dadurch persönliche, kognitive und soziale Entwicklungen anzuregen und zu unterstützen.

3. Gestaltung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen

Die Lehrperson unterstützt Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse auf der Grundlage professionsspezifischen Fachwissens, des Lehrplans und der Schulprogramme sowie der darauf beruhenden Planung.

Sie kann Lernprozesse fachkompetent, altersstufengerecht und vielfältig ermöglichen. Sie verfügt über Grundformen des Lehrens und Lernens sowie über erweiterte Lehr- und Lernformen, um Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unter dem Aspekt des Individualisierens und Differenzierens zu gestalten.

Sie kann verschiedene Aspekte des Unterrichtens systematisch evaluieren und ihre Unterrichtspraxis gemäss wissenschaftlich anerkannten Qualitätskriterien weiterentwickeln.

4. Diagnose und Beurteilung

Die Lehrperson kann Schülerinnen und Schüler differenziert in ihrem Entwicklungs- und Lernstand sowie ihrem sozialen Kontext erfassen und daraus Ansatzpunkte für deren Förderung ableiten.

Sie setzt dabei unterschiedliche Beobachtungs- und Beurteilungsformen ein und kennt deren Funktion und Wirkungen.

Sie ist sich des Spannungsfeldes zwischen Förderung und Selektion bewusst.

5. Umgang mit Heterogenität

Die Lehrperson berücksichtigt in ihrem Denken und Handeln die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler u.a. in Bezug auf Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, sozioökonomischen Status, Kultur und Geschlecht.

Sie verfügt über Kenntnisse die sie darin unterstützen, in Unterricht, Schule und Elternarbeit den verschiedenen Aspekten von Heterogenität Raum und Struktur zu geben. Sie kann sich in unterschiedlichen Situationen sprachlich reflektiert artikulieren.

6. Kommunikation und Zusammenarbeit

Die Lehrperson kennt grundlegende Dynamiken kommunikativen Handelns in sozialen Kontexten.

Sie trägt auf dieser Grundlage zu einem unterstützenden sozialen Umfeld und einer von Wertschätzung geprägten Arbeits- und Lernkultur bei.

Sie kann sachbezogen mit anderen Lehrpersonen, mit der Schulleitung, mit Erziehungsberechtigten, Behörden und allen weiteren am Schulfeld Beteiligten kooperieren.

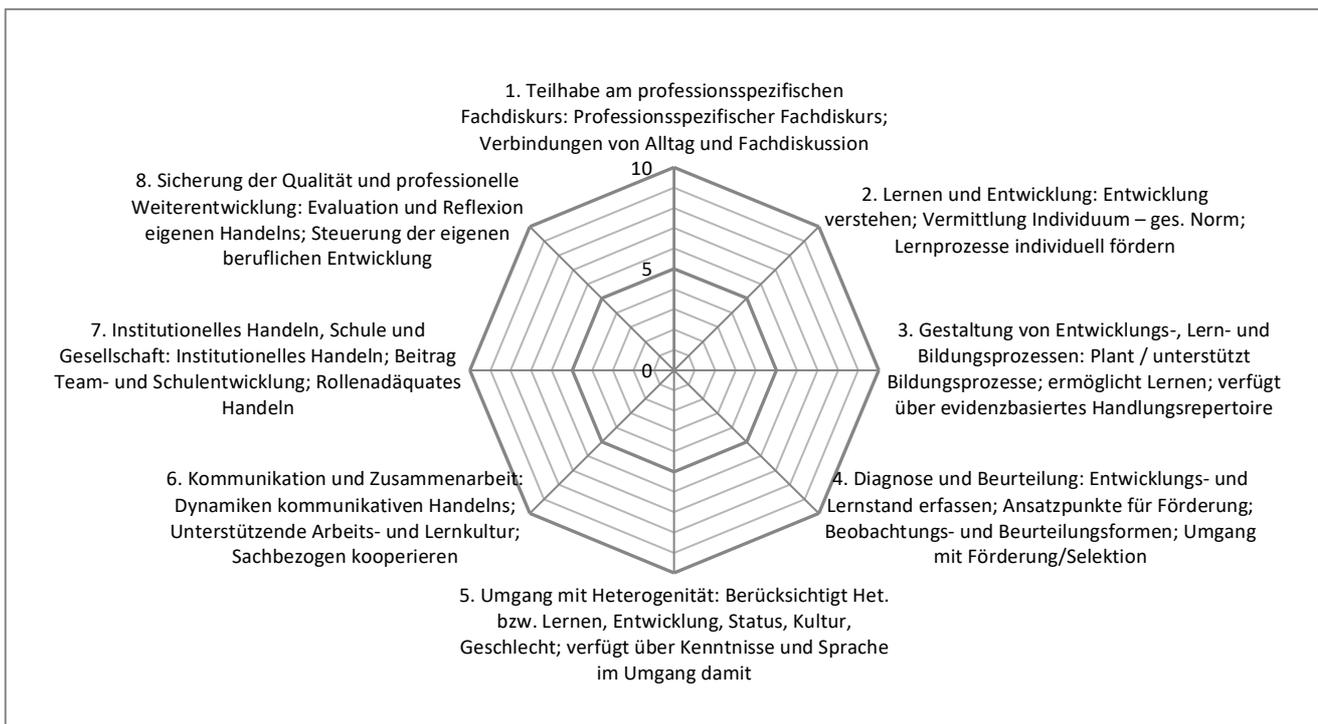
7. Handeln im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext

Die Lehrperson kann institutionell Handeln und kennt die gesellschaftliche Funktion des Gesamtsystems Schule sowie die Wirkweisen seiner Entwicklung. Sie kann soziale Systeme analysieren und daraus abgeleitet Interventionen und Projekte im Hinblick auf Entwicklungsziele konzipieren und durchführen. Sie trägt durch ihr professionsspezifisches Fachwissen und ihr adäquates Organisationshandeln zur Team- und Schulentwicklung bei. Sie versteht die gesellschaftliche Funktion ihres Berufes und verfügt über ein reflektiertes Rollenbewusstsein unter Berücksichtigung rechtlicher, ethischer und demokratischer Grundsätze.

8. Professionelle Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität

Die Lehrperson evaluiert und reflektiert kontinuierlich die Wirkung ihres professionellen Handelns. Sie gestaltet ihre professionelle Weiterentwicklung gezielt vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Lern- und Qualifizierungsangebote, der eigenen Berufsbiographie, der Schulentwicklung vor Ort sowie vor dem Hintergrund bestehender und neuer Spezialfunktionen in Bildungsorganisationen.

Das Spinnennetz zur Selbsteinschätzung



Anhang 3: Beurteilung des Persönlichen Entwicklungsportfolios

Die Beurteilung erfolgt formativ in jeder Portfoliophase. Berücksichtigt werden auch die individuellen Fortschritte über mehrere Semester hinweg, was die Reflexion, die Integration der Quellen sowie das Bearbeiten zunehmender Komplexität anbelangt (Individualnorm). Bei ungenügender Qualität erfolgt eine Überarbeitung im Rahmen einer vom Mentor/der Mentorin festgelegten Frist.

Name und Vorname Studentin/Student:				
Portfoliophase/Mentorat:				
Studiensemester:				
Beurteilung:				
Teil A: Fragen - und Materialienspeicher	nicht erreicht	teilweise erreicht	erreicht	gut erreicht
Festhalten einschlägiger Materialien und Ideen für eine Fragestellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Authentizität der persönlichen Notizen und/oder gesammelten Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuverlässige Vor- und Nachbereitung der Beratungsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teil B: Erfahrungsberichte und resümierender Entwicklungsbericht (H4)				
1.1 Begründete Auswahl einer bedeutsamen Situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Nachvollziehbare Beschreibung bzw. Darstellung des Situationsverlaufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Deutung bzw. Einordnung der Situation als Irritation / Krise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 Identifizierung des Kernproblems im Sinne einer beruflichen Anforderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Systematische Darlegung der Krisenbearbeitung i.A. ans Professionalisierungsmodell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Herstellung plausibler Theoriebezüge unter Entwicklung von Handlungsalternativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1 Nachvollziehbare Darstellung des eigenen Erkenntnisgewinns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Einordnung der Erfahrung hinsichtlich der eigenen (Weiter-)Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H4: Resümierender Entwicklungsbericht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teil C: Studienkompass				
Vollständigkeit (in Bezug auf die Unterlagen aus den Praxisphasen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vollständigkeit (in Bezug auf das TOR und ausgewählte Veranstaltungsbeschreibungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formale Kriterien (umfasst das gesamte Portfolio)				
Klare Strukturierung und Übersichtlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachliche Sorgfalt (Grammatik, Rechtschreibung, Stil)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transparenz der Quellen inkl. korrekter Literaturverweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesamtbeurteilung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	nicht erfüllt	erfüllt		
Kommentar zur Beurteilung (ggf. Rückseite verwenden, bei «nicht erfüllt» Nachbearbeitungsfrist festlegen):				

Ort, Datum:

Unterschrift Mentorin/Mentor: