Berufspraktische Studien Sekundarstufe II
Skript für alle Lehrveranstaltungen
Studienjahr 23/24

Gültig ab August 2023

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort 2
2 Konzeption des Studienbereichs 3
3 Einleitung zur Lehre 7
4 Basisseminar 8
5 Reflexionsseminar 9
6 Mentorat 11
7 Einleitung zu den Modulen 12
Modul A – Mentoratsgespräch und Portfolio 13
Modul B – Orientierungspraktikum 17
Modul C – Lernbiographie 22
Modul D – Unterrichtsplanung 24
Modul E – Kommunikation 28
Modul F – Reflexion 32
Modul G – Standortbestimmung 41
Modul H – Fallarbeit (inkl. Arbeit mit Videos) 45
Modul J – Fallanalyse (inkl. Arbeit mit Videos) 57
Modul K – Individuelle Lernbegleitung 61
Modul L – Feedback 69
Literaturverzeichnis 72

1 Vorwort

Die Berufspraktischen Studien bilden die Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule sowie zwischen Ausbildung und Beruf. Sie arbeiten eng mit den (Partner-)Schulen zusammen. Im Spannungsfeld der Bildungsinstitutionen, aber auch innerhalb der Pädagogischen Hochschule haben sie eine integrative Funktion. Kommunikation und Kooperation stehen daher im Mittelpunkt (PH FHNW, 2020). Es geht um die von Interesse und gegenseitigem Respekt geprägte Verständigung und damit um eine nachhaltige und erfolgreiche Zusammenarbeit – an der Hochschule, an den Schulen und zwischen Hochschule und Schulen. Dieses Prinzip, verbunden mit der Begeisterung für Fachinhalte und der Freude am Lehren und Lernen aller Beteiligten, bildet die Grundvoraussetzung für die Wirksamkeit der berufspraktischen Ausbildung.

Ziel der Berufspraktischen Studien ist es, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, fachlich, methodisch und sozial kompetent in den Beruf einzusteigen, im Schulalltag zu bestehen und den beruflichen Werdegang zu planen. Im Hinblick auf dieses Ziel zeichnen sich die Berufspraktischen Studien durch zwei zentrale Merkmale aus:

1) Sie ermöglichen den Studierenden durch die Praktika einen umfassenden Einblick in die pädagogische Profession. Die Studierenden stellen sich konkreten – fachspezifischen, didaktischen, aber auch zwischenmenschlichen – Herausforderungen in der Praxis und entwickeln ihre Fähigkeiten weiter, um die komplexen beruflichen Ansprüche zu erfüllen.
2) Die berufspraktische Ausbildung fördert und erfordert ein hohes Mass an Eigenverantwortung. Es geht um die Bereitschaft und gleichzeitig die Fähigkeit der Studierenden, das persönliche pädagogische Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln, zu begründen und bezüglich Wirkungen zu hinterfragen (vgl. PH FHNW, 2020). Dafür erhalten sie in den verschiedenen Lernformaten (Basisseminar, Reflexionsseminar und Mentorat) der Berufspraktischen Studien Sek II explizit Gelegenheit und Unterstützung.

Dieses Skript richtet sich an Studierende und Dozierende. Es bildet die inhaltliche Grundlage für die verschiedenen Veranstaltungen in den Berufspraktischen Studien der Sekundarstufe II. Nach einem Einblick in die Konzeption des Studienbereichs folgt eine Übersicht mit den wichtigsten Zielen und Hinweisen zu den Leistungsnachweisen. Im dritten Teil folgen die thematischen Module mit Texten und Übungen, welche direkt in den verschiedenen Lernformaten eingesetzt und bearbeitet werden. Alle formalen Rahmenbedingungen – auch zu den Praktika an den Schulen – sind in einem separaten Dokument, der Wegleitung auf dem Praxisportal zu finden.

Link zum Praxisportal Berufspraktische Studien – Studiengang Sekundarstufe II:
www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek2/

2 Konzeption des Studienbereichs

Die Berufspraktischen Studien orientieren sich konzeptionell am Professionalisierungsdiskurs (u.a. Helsper, 2004; Kosinár, 2014), am Berufsleitbild und den Standesregeln von Lehrpersonen (LCH, 2008) bzw. an der Berufsethik von Beratung (bso, 2019). Didaktisch ist das Leitbild Lehre der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH FHNW, 2020) massgebend.

Die Berufspraktischen Studien haben den Auftrag, die Studierenden für das Berufshandeln zu qualifizieren. Unterricht und Begleitung von Lernenden stellen herausfordernde Aufgaben dar. Es gilt, fachliches Wissen didaktisch aufzubereiten und Lerngelegenheiten systematisch zu planen. Unterrichten fordert situativ zu handeln, Lernende mit ihren Anliegen wahrzunehmen, sie einzubeziehen und die Gruppe als Ganzes zu führen. Der Alltag im Lehrberuf ist so von hoher Komplexität und Unvorhersehbarkeit geprägt (Helsper, 2004; Kosinár, 2014). Widersprüche und Unvereinbarkeiten (Antinomien) gelten im Professionalisierungsdiskurs als konstitutives Element des Handelns von Lehrpersonen (Helsper, 2004). Zentral ist, rasch mehrere Optionen des Handelns zu prüfen, begründete Entscheide zu treffen und sich dabei auf Professionswissen zu stützen.

Pädagogisches Handeln ist in entscheidendem Masse auch Beziehungsarbeit. Oevermann (1996, S. 176) geht davon aus, dass Lehrpersonen diese skizzierten Herausforderungen nur lösen können, wenn sie von einem Modell von individuellen Arbeitsbündnissen mit den einzelnen Lernenden ausgehen. Weiter müssen sie Konflikte aushalten und mit professioneller Gesprächsführung lösen. Empathie, Rollenklarheit und die Fähigkeit zur Abgrenzung sind wichtige Voraussetzungen dafür. Arnold et al. (2011, S. 151ff.) betonen die grosse Bedeutung von Emotionen bereits im Hinblick auf das Praktikum. Sie legen dar, wie sie das Unterrichten beeinflussen, aber auch die Entwicklung der beruflichen Identität prägen und mit positivem oder negativem Stresserleben verknüpft sind.

Kommunikation und Kooperation

Die Berufspraktischen Studien Sek II haben den Anspruch, die Studierenden im Umgang mit diesen Herausforderungen zu stärken. Dies geschieht konkret im Reflexionsseminar, wo Fallbeispiele analysiert und bearbeitet werden. Die Studierenden erleben, wie komplexe Fragestellungen im beruflichen Alltag interdisziplinär und ko-konstruktiv gelöst werden können (etwa in einem Klassenteam an einer Schule). Gemeinsam werden unterschiedliche Haltungen und Positionen diskutiert, Handlungsoptionen zu einer komplexen Fragestellung oder Unterrichtssituation bzw. Fallstudie erarbeitet. Entscheide werden in Gruppen getroffen und mit Professionswissen begründet. Entsprechend wird in den Berufspraktischen Studien Theorie nicht grundlegend und systematisch vermittelt, sondern Professionswissen der Studierenden aus anderen Veranstaltungen und Lernbereichen aktiviert und einbezogen. Fachliche Ergänzungen und systematische Einordnungen der Themen in den Professionsdiskurs von Seiten der Leitung sind prägnant und fallbezogen.

Auf der methodischen Ebene lernen die Studierenden dabei Formen des kooperativen Lernens (Konrad & Traub, 2019) und verschiedene Analyse- und Reflexionsmodelle kennen. Indem sie ko-konstruktiv Varianten zu Unterrichtshandeln oder Problemlösungen erarbeiten, schulen sie zugleich ihre kommunikativen Kompetenzen – auch in kontroversen oder konfliktreichen Situationen. Wo Studierende auch eigene Fallbeispiele zur Sprache bringen, ist eine kooperative Arbeitsatmosphäre besonders wichtig. Es braucht transparente Vertraulichkeitsvereinbarungen. Dies ist gerade im Kontext von Partnerschulen angebracht, wo Wege kurz sind und die verschiedenen involvierten Fachpersonen einander persönlich kennen. Daher sind eine professionelle Schweigepflicht und deren Grenzen (z.B. bei Verletzung von Standesregeln) Thema im Bereich Kooperation und Kommunikation. Dieser Ansatz entspricht insbesondere den Leitsätzen 5.2 und 5.6 des Leitbildes

Lehre der Pädagogischen Hochschule FHNW: „Die Studierenden bzw. Teilnehmenden verknüpfen Inhalte der Veranstaltungen miteinander und mit Bezug zum Berufsfeld. Sie werden diesbezüglich von den Lehrenden angeregt und unterstützt“ und „Die Studierenden bzw. Teilnehmenden gestalten Interaktions- und Kommunikationsprozesse untereinander und mit den Lehrenden im Sinne der gemeinsamen Zielerreichung und einer offenen und respektvollen Arbeitsatmosphäre“ (PH FHNW, 2020, S. 9).

Eigenverantwortung und persönliche Professionalisierung

Ebenso wichtig wie Kooperation und Kommunikation ist die persönliche Professionalisierung der Studierenden auf der individuellen Ebene. Die Berufspraktischen Studien orientieren sich im weitesten Sinne an einem konstruktivistischen Lernverständnis (R. Arnold, 2018; Reich, 2008). Die Annahme ist, dass Lernen ein Prozess der Selbstorganisation ist und Kompetenzerweiterung im Rahmen der individuellen Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen stattfindet. In allen Lernformaten wird dabei das Ziel verfolgt, die Selbstlernkompetenzen der Studierenden im Hinblick auf das Professionshandeln zu erweitern. Denn die Studierenden im Studiengang Sekundarstufe II sind bereits erfolgreiche Lernende. Sie verfügen über einen fachspezifischen Abschluss, meist einen Master und einige auch über ein Doktorat. Sie bringen Wissen aus verschiedensten Fachdisziplinen und oft mehrjährige Berufs- und zuweilen Führungserfahrung mit. Bei dieser Zielgruppe wird besonders deutlich, was letztlich für alle Lernenden gilt: Die Entwicklung verläuft individuell unterschiedlich. Die Studierenden bauen auf bestehenden Kompetenzen auf und entwickeln diese im Hinblick auf die Anforderungen des komplexen Berufsfelds gezielt weiter. Sie sind für ihren Lernprozess verantwortlich, steuern und gestalten ihn innerhalb der curricularen Rahmenbedingungen und im Hinblick auf die Anforderungen des qualifizierenden Diploms „Lehrperson für Maturitätsschulen“.

Die persönliche Professionalisierung wird in den Reflexionsseminaren ebenso unterstützt, wie im Mentorat mit dem Anspruch, parallel zum Praktikum ein digitales Portfolio zu führen. Die Studierenden setzen sich die Ausbildungsziele in den Praktika und Entwicklungsziele im Mentorat selber – ganz im Sinne des Leitsatzes 3.6: „Die Studierenden bzw. Teilnehmenden werden angeregt, in die Lage versetzt und dabei unterstützt, eigene professionelle Standortbestimmungen und Entwicklungsplanungen vorzunehmen“ (PH FHNW, 2020, S. 7)

Im Praktikum erfahren Studierende Selbstwirksamkeit und Bestätigung, zugleich sind Diskrepanzen und Irritationen nicht auszuschliessen. Diese können als Ausgangspunkt für die Erweiterung, bzw. Relativierung von Sinnkonstruktionen genutzt werden. Reflexion ist dabei ein zentrales Element (vgl. Modul F). Es ermöglicht eine Betrachtung von Situationen oder eigenen Handlungen auf der Metaebene, bzw. systemtheoretisch gesehen auch als „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Pörksen & Foerster, 2019).

Hochschuldidaktik und Formen von Beratung

Gemäss dem Leitbild Lehre (PH FHNW, 2020, S. 7) gilt: „Die Lehrenden fordern und unterstützen Eigenständigkeit und aktive Mitarbeit der Studierenden bzw. Teilnehmenden und bestärken deren Verantwortungsübernahme für das individuelle Lernen, den eigenen Lernertrag und für das professionelle Handeln“. Entsprechend gestalten die Dozentinnen und Dozenten die Lernformate nach hochschuldidaktischen und erwachsenengerechten Prinzipien. Sie kommunizieren auf Augenhöhe mit den Studierenden, organisieren partizipative Settings, steuern Entscheidungsprozesse und passen Konzepte und Inhalte dem Bedarf der Studierenden an – stets im Rahmen der inhaltlichen und institutionellen Rahmenbedingungen.

Da in den Berufspraktischen Studien Situationen (Fallbeispiele, Videosequenzen, persönliche Fragen der Professionalisierung) Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden, verfügen die Dozentinnen und Dozenten über die Kompetenz, Zusammenhänge zwischen personalen und sozialen Systemen und den entsprechenden Wechselwirkungen zu erkennen. Sie können komplexe Situationen mehrperspektivisch betrachten, einordnen und Prozesse im Einzelsetting und der Gruppe so anleiten, dass Interventionen und Handlungsoptionen in systemischen Zusammenhängen reflektiert werden.

Zugleich fordern der situative Zugang und die Ansprüche der Zielgruppe Beratungskompetenzen von den Dozierenden. Wir verstehen Beratung als einen zielgerichteten, situations- und lösungsorientierten Prozess, der sich an den Ressourcen (hier) der Studierenden und dem Rahmen von Hochschule und Schule ausrichtet. Den Ausgangspunkt bilden studien- und berufsrelevante Anliegen. Beratung zielt darauf ab, eine Situation zu ändern und eine Problemlage zu beseitigen. Dabei soll sie die Selbsthilfe der Studierenden unterstützen und deren Problemlösungsfähigkeit sowie die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf das gegenwärtige und zukünftige Handeln zu verbessern (Ryter, 2016; vgl. dazu allgemeiner und ausführlicher Böckelmann, 2002).

Als Qualitätskriterien können die Grundsätze von Berufsorganisationen zu Beratung gelten, etwa des Berufsverbandes für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (bso, 2019). Wichtig dabei ist etwa Transparenz: Lehrende in den Berufspraktischen Studien legen unterschiedliche institutionelle Rollenaspekte wie Dozieren, Moderieren, Beraten, Coachen offen und reflektieren deren Abgrenzungen in den Lehrveranstaltungen. Sie können zudem auf der Metaebene erklären, nach welchen Modellen und Theorien sie vorgehen. Entsprechend verfügen sie über ein individuell geprägtes, und theoriebasiertes Beratungsverständnis und ein Grundwissen zu ausgewählten Beratungsmodellen. Das können etwa sein: Systemisch-lösungsorientierte Beratung (De Shazer, 2017), Fachspezifisches-pädagogisches Coaching (Staub, 2001), Zürcher Ressourcenmodell ZRM (Storch & Krause, 2017), oder Coaching (Vogelauer, 2015). Das Spektrum kann dabei von Modellen Kollegialer Beratung im Reflexionsseminar bis zu Coachingmethoden im Mentorat (vgl. dazu Modul A) reichen. Erkennbar ist die Beratungskompetenz an situationsadäquaten Interventionen und am gezielten Einsatz von verschiedenen Methoden, dazu gehören insbesondere klärende und prozessorientierte (systemische) Fragetechniken.

Verschränkung von Lehre und Beratung als Erfordernis des Berufsfeldes

An den Schulen der Sekundarstufe II werden seit einigen Jahren Modelle des selbstorganisierten Lernens in den Unterricht implementiert. Dabei wird je nach Kontext von „selbstorganisiertem Lernen“, „selbstreguliertem Lernen“, von „individueller Begleitung“, von „Lernberatung“, „Lerncoaching“ oder „Coaching“ gesprochen (vgl. dazu systematisch Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Von den zukünftigen Lehrpersonen wird heute erwartet, dass sie nicht nur das zielorientierte Lernen im Klassenunterricht organisieren. Sie sollen auch den Lernstand der Schüler/innen erfassen, spezifisch Feedback geben und gezielt auf sie eingehen können. Heute sind Lernaufgaben also auch so zu gestalten, dass die Lernenden diese selbstorganisiert – einzeln oder in Gruppen – bearbeiten können und die Lehrperson sie dabei unterstützend berät. Auch der Einbezug von digitalen Werkzeugen, insbesondere das Konzept von Unterricht mit Computern („bring your own device“), fordert von Lehrpersonen erweiterte Kompetenzen in Richtung Beratung. Dieser Trend ist als Ausdruck aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Arbeitswelt zu sehen. Das Berufsbild der Lehrerin bzw. des Lehrers verändert sich „vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter“ (Eschelmüller, 2008).

Entsprechend sehen es die Berufspraktischen Studien als ihre Aufgabe, Studierende schon in der Grundausbildung in individueller Lernbegleitung auszubilden. Ein Zugang dabei ist, dass sie Formen

von Beratung selbst erfahren, ausprobieren, reflektieren und deren Grenzen und Möglichkeiten kritisch ausloten. Als Ziel gilt: Sie sollen am Ende des Studiums Rollenaspekte des Lehrerhandelns erkennen, bewusst anwenden und transparent erklären können. Die Verschränkung und Profilierung der einzelnen Veranstaltungen leistet dabei einen Beitrag: Während im Reflexionsseminar Themen und Aufgaben zu Feedback und individueller Begleitung (Module J und L) integriert sind, sollen Studierende im Mentorat die Wirkung von Coachingmethoden erfahren (Modul A).

Die folgende Grafik (Abb. 1) illustriert als Skizze die Verknüpfung von Lehre und Beratung in den Veranstaltungen der Berufspraktischen Studien im Kontext der Ausbildung:

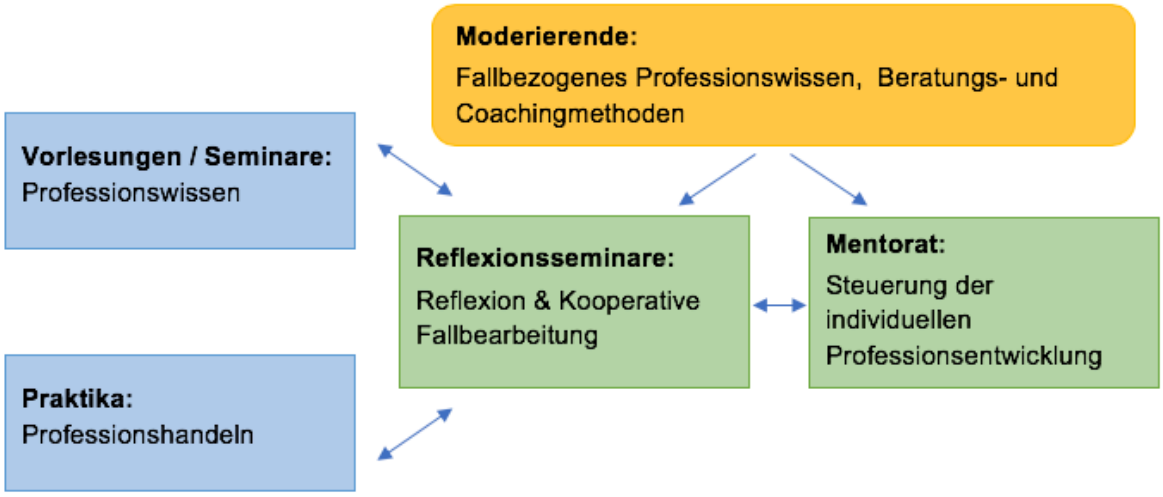


Abb. 1: Verknüpfung von Lehre und Beratung in den Veranstaltungen der Berufspraktischen Studien

3 Einleitung zur Lehre

Die Lernformate in den Berufspraktischen Studien zeichnen sich dadurch aus, dass Basisseminar, Reflexionsseminar und Mentorat grundsätzlich als Lerngelegenheiten, Praxisfelder und Diskussionsplattformen zu den im letzten Kapitel beschriebenen Formaten von Lehre und Beratung zu verstehen sind (Hardeland, 2017; Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Im Hinblick auf konzeptionelle Perspektiven fasst die folgende Tabelle Berührungspunkte und Kontraste zwischen Reflexionsseminar und Mentorat zusammen. Da im Basisseminar erste Elemente der beiden Reflexionsseminare vermittelt werden, wird dieses hier nicht separat ausgewiesen.

	Reflexionsseminar	**Mentorat**
Fokus	Unterrichtssituationen und -handeln, Videoanalyse, Begleitung, professionelles Handeln im System Schule	Lehrperson, ihre Standortbestimmung und Biografie, der persönliche Fokus in Bezug auf Professionsrolle und Kompetenzfelder
Leitung	Gruppenprozess	Dialogisches Einzelgespräch
Rolle der Leitung	Moderation, Einsatz von Analyse- und Reflexionsmodellen, Beratung und Fachperson zu Professionswissen	Rolle der Prozessführung und Beratung, Nicht-Wissen im Hinblick auf Person ist zentral
Lösungswege, Handlungs-optionen	Anregende Empfehlungen als Beitrag zur Erweiterung von Handlungsoptionen erwünscht, Verbindung mit weiterführenden Theorien situations-adäquat und fallorientiert eingesetzt	Im Sinne von Ratschlägen nicht angemessen, Studierende sind Expert/innen ihrer Situation. Mögliche Handlungsoptionen können allenfalls zur Auswahl präsentiert werden: „Was davon wäre für Sie jetzt hilfreich?“
Methoden	Kooperative und ko-konstruktive Settings, kollegiale Beratung, Konfliktanalysen, Mehrperspektivität etc. Moderation von Gruppenprozessen, Videoanalysen, Forschungsmethoden, Dozieren	Effiziente Prozesssteuerung mit einer Vielfalt von Coachingmethoden und Fragetechniken, Hilfestellung beim Konkretisieren von für die Studierenden relevanten ‚Problemen’, Festlegen von realisierbaren Zielen, Strategien
Theoriebezug	Modelle der kollegialen Beratung und Reflexion, Forschungsbezug, Vorgehen in Praxissituationen, Theorien aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik	Grundwissen zu Beratungsmodellen und Coachingmethoden ist zentral für die Prozessbegleitung, Bezugstheorien implizit
Reflexionsebenen	Verschiedene Ansätze und Ebenen, bspw. können Gruppenprozesse auch in Bezug zum Geschehen in einer Klasse gesetzt werden (Metaebene)	Studierende sind inhaltlich fokussiert auf ihre eigenen Themen. Reflexion erfolgt in Bezug auf diesen Prozess. Coachingmethoden können auf der Metaebene im Hinblick auf Lerncoaching reflektiert werden
Vertraulichkeit	Vertraulichkeit muss klar definiert werden: innerhalb der Gruppe bei persönlichen Fallbeispielen wichtig: untereinander und auch als Leitende	Vertraulichkeit klar definiert – abgegrenzt von Reflexionsseminar, Grenzen der Vertraulichkeit sind deklariert, z.B. bei Verstoss gegen Standesregeln LCH, Ethikprinzipien

Nach den konzeptionellen Überlegungen im letzten Kapitel folgt nun ein Einblick in die konkrete Gestaltung der Lernformate in den Berufspraktischen Studien der Sekundarstufe II. Im Fokus stehen Basisseminar, Reflexionsseminar und Mentorat. Eingegangen wird insbesondere auf Funktion, didaktische Struktur und Zielsetzungen der Lernformate. Die Praktika an den Schulen bilden eine wichtige Quelle für Fallarbeit und individuelle Problem- und Fragestellungen.

4 Basisseminar

Das Basisseminar ist die Einführungsveranstaltung in die Berufspraktischen Studien. Diese Veranstaltung steht im Zeichen des Kennenlernens. In einer Kompaktwoche vor Beginn des Herbstsemesters machen die Studierenden sich mit dem Ausbildungsgang vertraut: Die Studierenden lernen ihre Mentorats- bzw. Seminargruppe kennen. In dieser Woche verbringen die Studierenden im Rahmen des Orientierungspraktikums zwei Tage an einer Schule bzw. ihrer Partnerschule: Vor Ort gewinnen sie einen Einblick in die Aufgaben von Lehrpersonen, führen Gespräche mit Lernenden, Lehrpersonen und Schulleitung und beobachten zielgerichtet Unterricht in verschiedenen Fächern.

Ziele des Basisseminars

Im Basisseminar machen sich die Studierenden mit differenzierten Perspektiven in Bezug auf ihren Beruf vertraut. Im Zentrum steht die Beschreibung und Deutung des „pädagogischen Geschehens“: Sie kennen Modelle, die helfen, die Komplexität von Schule und Unterricht einzuordnen und wissen zugleich um deren begrenzte Reichweite; sie können eigene berufliche Erfahrungen und Erwartungen artikulieren und kritisch mit anderen reflektieren; sie setzen sich mit dem Kontext schulischer Wirklichkeit auseinander. Die Studierenden als angehende Lehrpersonen lernen dabei methodisch angeleitete Zugänge zum Verständnis der Komplexität von Schule und Unterricht kennen und erkennen die Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und Realität. Die Themen umfassen insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, Reflexion und Fallarbeit, eine persönliche Standortbestimmung und Formulierung von Zielen sowie die Planung von Unterricht.

Folgende **Ziele** stehen im Vordergrund:

Die Studierenden…

… kennen ihren eigenen Standort im Prozess der Professionalisierung und planen auf dieser Grundlage die nächsten Gestaltungsschritte: Bis zum Ende der Woche haben sie im Hinblick auf den eigenen Lernprozess erste individuelle Ausbildungsziele gesetzt und in ihrem Portfolio dokumentiert.

… kennen die Ansprüche unterschiedlicher Personengruppen und Institutionen im Kontext schulischer Bildung; sie sind sich der Komplexität und Vielseitigkeit des Lehrberufs auf der Sekundarstufe II bewusst.

… kennen zentrale Elemente der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht.

Leistungsnachweis Basisseminar

Der Leistungsnachweis setzt sich aus drei Teilleistungsnachweisen (TLNW) zusammen, die genaue Beschreibung der TLNW finden sich auf SWITCHportfolio im Gruppenraum zum Basisseminar.

- TLNW 1 E-Portfolio: Die Studierenden entwickeln ihr E-Portfolio und verfassen ein Kurzportrait, das sie im E-Portfolio ablegen.
- TLNW 2 Standortbestimmung: Sie erstellen eine ausführliche Standortbestimmung und formulieren erste individuelle Ausbildungsziele. Beides legen sie im E-Portfolio ab.
- TLNW 3 Reflexion Orientierungspraktikum: Sie reflektieren die Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum und wenden dabei ein erstes Reflexionsmodell an (vgl. Kapitel Reflexion). Sie legen die Reflexion im E-Portfolio ab.

5 Reflexionsseminar

Im Reflexionsseminar werden die konkreten berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden und das Wissen verschiedener Disziplinen (Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften, Forschung und Beratungswissen) verknüpft und in Beziehung zueinander gesetzt.

Zentral sind die folgenden beiden Sätze aus dem Leitbild Lehre (PH FHNW, 2020, S. 9):

5.2 Die Studierenden bzw. Teilnehmenden verknüpfen Inhalte der Veranstaltungen miteinander und mit Bezug zum Berufsfeld. Sie werden diesbezüglich von den Lehrenden angeregt und unterstützt.

5.6 Die Studierenden […] gestalten Interaktions- und Kommunikationsprozesse untereinander und mit den Lehrenden im Sinne der gemeinsamen Zielerreichung und einer offenen und respektvollen Arbeitsatmosphäre.

Das Reflexionsseminar kann als Modell gesehen werden, wie im pädagogischen Alltag komplexe Fragestellungen interdisziplinär, kooperativ und ko-konstruktiv gelöst werden können (vgl. 2). Gemeinsam werden unterschiedliche Haltungen und Positionen diskutiert, Handlungsoptionen zu einer komplexen Fragestellung, Unterrichtssituation oder Fallstudie erarbeitet. Entscheide werden in Gruppen getroffen und mit Professionswissen begründet. Im Reflexionsseminar wird Theorie nicht grundlegend und systematisch vermittelt, sondern ausgehend von konkreten Situationen. Es wird das Professionswissen der Studierenden aus anderen Veranstaltungen und Lernbereichen aktiviert. Fachliche Ergänzungen und systematische Einordnungen der Themen in den Professionsdiskurs von Seiten der Leitung sind prägnant und auf den Fall bezogen.

Auf der methodischen Ebene lernen dabei die Studierenden eine Vielzahl von Analyse- und Reflexionsmodellen kennen. Indem sie ko-konstruktiv Varianten zu Unterrichtshandeln oder Problemlösungen erarbeiten, schulen sie zugleich ihre kommunikativen Kompetenzen – auch in kontroversen oder konfliktreichen Situationen. Weil Studierende auch eigene Fallbeispiele zur Sprache bringen, ist eine kooperative Arbeitsatmosphäre besonders wichtig. Es braucht transparente Vertraulichkeitsvereinbarungen zu Beginn. Dies ist besonders im Kontext von Partnerschulen angebracht, wo Wege kurz sind und die verschiedenen involvierten Fachpersonen einander persönlich kennen. Im Reflexionsseminar sind damit die professionelle Schweigepflicht und deren Grenzen (z.B. bei Verletzung der Standesregeln (LCH, 2008), Gefahr von Übergriffen) Themen des Seminars. Die Studierenden können Fallbeispiele, Videoaufnahmen und weitere für sie relevante Themen einbringen, die sich aus den Praktika und dem Studium ergeben. Regelmässige Feedbacks und eine gemeinsame Reflexion des Lernprozesses individuell und als Gruppe sind fester Bestandteil der Seminare. Die Module geben verbindliche Themen und Ziele vor. Es bestehen aber auch Wahlmöglichkeiten – je nach Bedarf der Gruppe können Schwerpunkte gesetzt werden.

Ziele der Reflexionsseminare

Ziel der beiden Seminare ist, dass die Studierenden sich vertieft mit der eigenen professionellen Entwicklung auseinandersetzen. Weiter sind sie über einen forschenden Zugang zur bewussten Konfrontation mit dem Lernen und damit der schulischen Wirklichkeit einer Schülerin bzw. eines Schülers auf der Sekundarstufe II fähig. Sie sind imstande, in Distanz zur alltäglichen Unterrichtspraxis zu treten und zentrale Fragen zu relevanten Fallbeispielen theoriebasiert, anhand passender Methoden und Modelle, vertieft zu erörtern und unterschiedliche Handlungsoptionen zu entwickeln. Die einzelnen dafür wesentlichen Prozesse können sie beschreiben und schliesslich darlegen, welche Konsequenzen die – individuellen und gemeinsamen – Analysen und Reflexionen für die persönliche professionelle Entwicklung haben.

Reflexionsseminar 1

Die Studierenden…

… sind mit dem Begriff der Reflexion im Sinne des Seminars vertraut.
… kennen die Grundlagen der Fallarbeit (Beobachtung, Beschreibung, Analyse, Interpretation).
… können zur eigenen Unterrichtspraxis angemessene Fragestellungen sowie ein persönliches Erkenntnisinteresse formulieren und verstehen, wie sie eigene Fälle mit Hilfe von mindestens einem Reflexionsmodell darlegen und diskutieren können.
… können Handlungsoptionen, mögliche Anschlüsse im Fachdiskurs sowie den Erkenntnisgewinn mit Blick auf die persönliche Professionalisierung beschreiben.

Reflexionsseminar 2

Die Studierenden…

… sind in der Lage, komplexe Praxissituationen fallanalytisch einzuordnen, zu beurteilen und ihre Einschätzung auch anhand von Fachliteratur zu erläutern.
… können zum eigenen Unterricht eine kategoriengeleitete, nachvollziehbare Videoanalyse durchführen und sind imstande, sich bewusst für eine Methode/ein Modell zu entscheiden.
… sind (im Rahmen einer Deskription, eines Portraits oder eines Interviews) fähig, grundsätzlich auf das individuelle Lernen einer Schülerin bzw. eines Schülers der Zielstufe einzugehen.
… können die Funktion der individuellen Begleitung einer Schülerin bzw. eines Schülers mit Bezug auf einen spezifischen Fall aus der eigenen Praxis diskutieren.

Leistungsnachweise Reflexionsseminare

Den Studierenden stehen pro Semester insgesamt 60 Arbeitsstunden zur Verfügung. Davon sind 28 Lektionen (bzw. Stunden) für die gemeinsamen Sitzungen reserviert. Die restlichen Stunden stehen für die Arbeit an Aufgaben und Aufträgen, als Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sitzungen sowie für den Leistungsnachweis zur Verfügung. Der Umfang des Leistungsnachweises beträgt in der Regel bei einer schriftlichen Arbeit rund 5 Seiten, beim Erstellen von Tondokumenten oder Videos wird von einem äquivalenten Umfang ausgegangen. Der Leistungsnachweis kann aus Teilleistungen bestehen. Partner- und Gruppenarbeiten sind möglich. Die Leitung des Seminars legt die genaue Ausgestaltung der Leistungsnachweise sowie deren Abgabetermine fest.

Mögliche Leistungsnachweise für das Reflexionsseminar 1

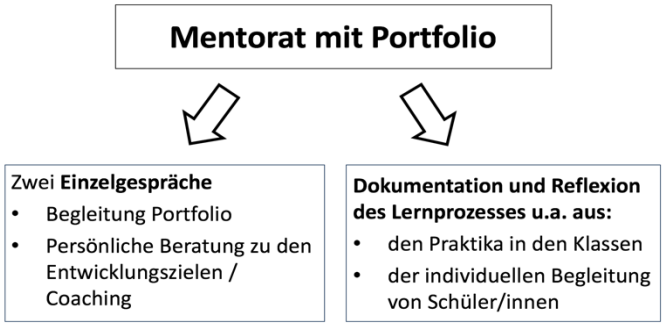
- Dokumentation und Reflexion zu Hospitationen (Unterricht, Lernberichtsgespräch, Maturarbeitsgespräch bzw. -präsentation, Lehrerkonferenzen) anhand eines Reflexionsmodells
- Reflexion von Unterrichtssituationen anhand eines Reflexionsmodells
- Bearbeitung und Dokumentation eines Fallbeispiels unter Anwendung eines Modells, bzw. mit Leitfragen und Einbezug von Theorie
- Gegenseitige konstruktive Beratung (Anwendung von offenen, lösungsorientierten Fragen und Feedback) mit Dokumentation
- Kollegiale Beratung / Intervision mit gegenseitigem Unterrichtsbesuch, Dokumentation der Beobachtung und des Beratungsgesprächs, Reflexion sowohl aus Sicht der beobachtenden als auch beobachteten Person.

Mögliche Leistungsnachweise für das Reflexionsseminar 2

- Erstellen eines Lernportraits einer Schülerin/eines Schülers
- Durchführung und Dokumentation einer individuellen Lernbegleitung mit Lernenden
- Erstellen, überprüfen und überarbeiten eines eigenen Förderkonzeptes
- Durchführung und Dokumentation einer Videoanalyse anhand eines Modells

6 Mentorat

Das Mentorat dient dazu, Erfahrungen im Praktikum individuell – bezogen auf die eigene Professionsrolle – zu reflektieren und zu systematisieren. Mit anderen Worten: „Die Studierenden […] werden angeregt, in die Lage versetzt und dabei unterstützt, eigene professionelle Standortbestimmungenen und Entwicklungsplanungen vorzunehmen“ (PH FHNW, 2020, S. 7).



Das Mentorat ist als Begleitung zu den beiden Praktika P1 und P2 konzipiert. Es umfasst zwei Einzelgespräche sowie die Dokumentation der berufspraktischen Entwicklung in einem persönlichen Portfolio (vgl. Modul A). Die Einträge im Portfolio beziehen sich direkt auf die Erfahrungen in den Praktika und beinhalten die laufende Anpassung der individuellen Ausbildungsziele für die anstehenden Praxisphasen. Als Orientierung und Ziele dienen dabei die *Allgemeinen Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW* (PH FHNW, 2013). In den beiden Einzelsitzungen können die Studierenden selbst gewählte Themen an der Schnittstelle von Person, Rolle und Organisation im Sinne eines Coachings besprechen und reflektieren. Die Sitzungen sind als Unterstützung für die Studierenden konzipiert. Diese erfahren in den Sitzungen exemplarisch ein personenzentriertes Coaching im Hinblick auf ihre Ziele. Diese Gespräche unterliegen besonderer Vertraulichkeit. Studierende können bei Zuteilungen im Rahmen der Partnerschule einen Wechsel nach vorheriger Absprache mit der Mentorin/dem Mentor ohne Nachteil beim Praxisbüro Berufspraktische Studien beantragen.

Ziele des Mentorats

Im Fokus steht die systematische, reflektierte und zielorientierte Arbeit am eigenen Lern- und Professionalisierungsprozess, auch im Hinblick auf Lernprozesse von Schüler/innen.

Die Studierenden…

… erkennen ihre gegenwärtigen professionellen Voraussetzungen und Aufgaben und formulieren persönliche Zielsetzungen für die kommenden Ausbildungsphasen. Im Zentrum stehen sowohl das Unterrichten vor der Klasse als auch die individuelle Begleitung der Schüler/innen.

… bearbeiten in den beiden Einzelgesprächen zentrale Themen ihrer Professionalisierung. Referenzpunkte bilden die individuellen Ausbildungsziele aus dem Basisseminar und den Praktika sowie – im Sinne eines ressourcenorientierten Coachings – selbst gewählte berufsbezogene Anliegen der Studierenden. Die Gespräche sind persönlich und vertraulich.

… führen ein E-Portfolio und zeigen, wie sie ihre individuellen Zielsetzungen aus den Praktika und den persönlichen Entwicklungsprozess in einer Reflexion systematisch verbinden können.

Neben den Standortbestimmungen und Reflexionen stehen die Rückmeldungen von Praxislehrpersonen, Dozierenden, Mitstudierenden und Lernenden im Zentrum des Portfolios. Dieses bildet die Basis für die Gespräche mit der Mentorin/dem Mentor.

Leistungsnachweis Mentorat

Für das Mentorat stehen den Studierenden 30 Arbeitsstunden zur Verfügung. Neben den vorbereiteten Einzelgesprächen mit der Mentorin/dem Mentor und der persönlichen Reflexionsarbeit dient die Entwicklung eines digitalen Portfolios als Leistungsnachweis (vgl. Modul A).

7 Einleitung zu den Modulen

Die folgenden Module legen die Inhalte von Mentorat, Basisseminar und den beiden Reflexionsseminaren verbindlich fest. Die Auswahl der spezifischen Modulinhalte und Übungen erfolgt durch die Leitung der Mentoratsgruppe.

Der Aufbau der folgenden Kapitel ist einheitlich: Für jedes Thema sind einleitend Ziele für die Studierenden formuliert, danach folgt ein Einblick in den (theoretischen) Hintergrund. Ausgewählte Übungen oder Aufträge schliessen das Modul ab (Ausnahme bildet das erste Modul (A): Anstelle von Übungen finden sich hier im zweiten Teil Erläuterungen zur Portfolioarbeit). Weiterführende Übungen und Aufträge stehen für die Dozierenden auf Moodle zur Verfügung.

Kapitel	**Hauptfokus im**
A Mentoratsgespräch und Portfolio	Mentorat
B Orientierungspraktikum	Basisseminar
C Lernbiographie	Basisseminar
D Unterrichtsplanung	Basisseminar
E Kommunikation	Basisseminar und Reflexionsseminar 1
F Reflexion	Basisseminar und Reflexionsseminar 1
G Standortbestimmung	Basisseminar
H Fallarbeit (inkl. Videos)	Reflexionsseminar 1 und Reflexionsseminar 2
J Fallanalyse (inkl. Videos)	Reflexionsseminar 1 und Reflexionsseminar 2
K individuelle Lernbegleitung	Reflexionsseminar 2
L Feedback	Reflexionsseminar 2

Modul A – Mentoratsgespräch und Portfolio

Mentoratsgespräche in den Berufspraktischen Studien Sekundarstufe II sind als „Coaching“ konzipiert und unterscheiden sich von anderen Formaten der Praxisbegleitung. Coaching wird hier konsequent als ressourcen-, ziel- und lösungsorientierte Beratungsform verstanden, die am Schnittpunkt von Person, Aufgabe und Organisation interveniert – immer im Hinblick auf konkrete Handlungsziele (Vogelauer, 2015). Ein Coach stellt gezielte Fragen, steuert den Prozess und bewirkt dadurch Klärung (Ryter, 2018).

> *‚Lass dir aus dem Wasser helfen oder du wirst ertrinken!', sprach der freundliche Affe und setzte den Fisch behutsam auf einen Baum. (Quelle unbekannt)*

Diese Parabel illustriert, was Coaching sicher *nicht* ist und wo die Gefahren liegen, wenn Beratung „gut gemeint“ ist. Ein Coach weiss nicht, was für die andere Person gut ist und verfügt nicht über sie. Die Haltung „Beratung ohne Ratschlag“ (Radatz, 2013) macht den Kern eines Coachings aus. Ein Coach sieht sich nicht im Besitz der Wahrheit, sondern ist sich der eigenen beschränkten Wahrnehmung bewusst (Ryter. 2016, S. 17). Die Ratsuchenden werden als Expert/innen ihrer Lebenssituation betrachtet. Der Coach ist überzeugt, dass sie das Beste aus ihrer Situation zu machen versuchen. Die Coachees, hier die Studierenden, formulieren ein Anliegen und setzen sich entsprechend selbst Ziele. Mit gezielten Gesprächsmethoden und Fragetechniken erwirkt ein Coach Klärung und ermöglicht den (erneuten) Zugang zu Ressourcen und Stärken der Studierenden (Ryter, 2018, S. 24). Im Coaching werden so Entwicklungs- und Veränderungsprozesse initiiert bzw. aufbauend auf existierendem Stärken ko-kreativ neue Lösungen geschaffen (Wegener et al., 2018).

Coaching stärkt das Potenzial zur Selbstentfaltung, bezieht emotionales, persönliches Erleben ein und erhöht Autonomie und Selbststeuerung in komplexem Kontext (Ryter, 2018, S. 24). Da Lösungen von komplexen Problemen nicht trivial sind – so die Annahme – können Patentrezepte kaum funktionieren. Fachberatung greift oft zu kurz und ist nicht zwingend nachhaltig. Coaching bezieht Wechselwirkungen in Systemen mit ein, zielt auf Musterveränderungen und setzt auf Selbstorganisation (Wilmes & Loebbert, 2013). Ein Coach lebt die Haltung des Nichtwissens, es gilt herauszuarbeiten, was der Person gegenüber „wichtig ist, da sich dort die Energie konzentriert und dort auch ihr Interesse an Veränderung liegt“ (Szabó & Berg, 2017, S. 32). Zwar können Dozierende als Fachberatende z.B. darlegen, was allgemeine, erfolgreiche Prinzipien von Führung im Klassenzimmer sind. Die konkrete Ausgestaltung der Führungsrolle auf dem Hintergrund von biografischen Mustern und bisherigem Verhalten der Studierenden kann nur mit diesen gemeinsam erfragt und gestaltet werden. Die Studierenden setzen ihre Ziele, formulieren ihre Fragen. Für Lehrende gilt es, sich von eigenen Erlebnissen und Interpretationen zu lösen und innerlich „leer“ und so offen für die Ideen der Coachees zu sein, um mit diesen zu arbeiten. Zuhören ist damit eine wichtige Fähigkeit von Coaches, bzw. Mentoratsleitenden (R. Arnold, 2011).

Im Mentoratsgespräch nehmen die Dozierenden damit bewusst einen Rollenwechsel vor. Sie sind nicht in erster Linie Fachexpertinnen und -experten, sondern Coach. Dieses erweiterte Setting ist anspruchsvoll, weil der Sog zu raschen und rezeptartigen Lösungen zuweilen verführerisch ist - für Dozierende und Studierende. Der Ansatz ist daher immer wieder neu und transparent zu klären – auch in Abgrenzung zu anderen Formen der Fachberatung.

Auf der Metaebene können so im Mentorat und vertieft im Reflexionsseminar Bezüge zu unterschiedlichen Rollen von Lehrenden im institutionellen Kontext gezogen werden. Exemplarisch wird Vertraulichkeit thematisiert – ebenso der Umgang mit unterschiedlichen Rollenaspekten und deren Wechselwirkung. König (2014, S. 26) formuliert pointiert: „Coaching zu lernen, heisst, Coaching selbst zu erfahren. […] Selbst zu erleben, wie das Überstülpen eigener Vorstellungen zu

Abwehr führt oder wie andererseits Coaching als wirkliche Unterstützung erfahren werden kann“. Hilfreich ist die Erkenntnis, dass zielorientierte Fragen oft förderlicher sind als Antworten. Im Mentorat werden so verschiedene Elemente systematisch verbunden: Studierende erfahren exemplarisch eine Begleitung, die selbstorganisiertes Lernen im Fokus hat. Haltung, prozessorientierte Gesprächsführung und Fragetechniken von „Lerncoaching“ können im Mentorat reflektiert und ausführlicher im Reflexionsseminar diskutiert und geübt werden.

Damit entsteht eine direkte Verknüpfung von Mentorat und Reflexionsseminar, insbesondere mit den Modulen Kommunikation (E) und Individuelle Lernbegleitung (K).

Festzuhalten bleibt: Ziel im Mentorat ist immer die Erarbeitung von Handlungsstrategien, die es den Studierenden ermöglichen, selber die Lösung in die Hand zu nehmen. Das Mentorat ist so eine Ergänzung zu anderen, mehr fachorientierten Beratungen in den Berufspraktischen Studien und fokussiert gezielt die Selbstlösekompetenzen der Studierenden.

Als kurze Zusammenfassung, was Coaching ist, ist das folgende Erklärvideo empfehlenswert:

https://tube.switch.ch/videos/a87c3277

Abb. 2: Darstellung von Michael Mittag.

Themen der Mentoratsgespräche

Die Studierenden wählen ihre Themen selber. Insofern ist alles möglich, was im Rahmen der Praktika oder der Ausbildung als „bearbeitungswürdig“, bzw. wichtig, belastend, blockierend etc. erscheint und für ihre Ausgestaltung der Berufsrolle von Bedeutung ist. Dabei kann oft aus besonders gelungenem Lehrerhandeln gelernt werden. Coaching eignet sich besonders für den Umgang mit Antinomien im Lehrerhandeln. Häufig genannte Anliegen sind etwa:

- Work-Life-Balance, Zeitmanagement und Stresserleben: so etwa balancierter Umgang mit den Anforderungen der verschiedenen Lernorte von Hochschule und Praktikum (und Privatleben) oder enorm hoher Aufwand in Vorbereitung von Praktika
- Konstruktiver Umgang mit Kritik: so etwa auflösen von Blockaden und Verhärtungen im Umgang mit kritischen Situationen im Praktikum, aktives Ansprechen von kritischen, schwierigen Situationen
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven im Praktikum: so etwa Umgang mit divergierenden Vorstellungen von gutem Unterricht und Führungsverhalten von Praxislehrpersonen und Studierenden, zuweilen auch Dozierenden der Hochschule
- Verhältnis als Lehrperson zu wenig jüngeren Lernenden, Umgang mit Facetten von Autoritätshandeln im Unterricht
- Gestaltung der eigenen Professionsrolle – Umgang mit Dilemmata: so etwa Sicherheit in der neuen Führungsrolle vor der Klasse, z.B. zwischen dem Wunsch nach einem guten Klima und Durchsetzung der Regeln im Hinblick auf effizientes Lernen
- Zukunft: so etwa persönliche Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf das Verfassen von Bewerbungen herausarbeiten.

Mentoratsgespräche sind persönlich und vertraulich. Studierende können ohne Nachteile einen Wechsel der Mentoratsperson beantragen, wenn die Mehrfachrollen von Dozierenden ihnen für ihr Lernen hinderlich scheinen.

Struktur der Mentoratsgespräche

In den Gesprächen können verschiedenste Methoden eingesetzt werden. Prinzipiell sind sie an einer Coachingstruktur orientiert (Vogelauer, 2015) oder am Modell von Hardeland (2017) für Lerncoachings (vgl. dazu Modul K). Im Folgenden eine mögliche Coachingstruktur:

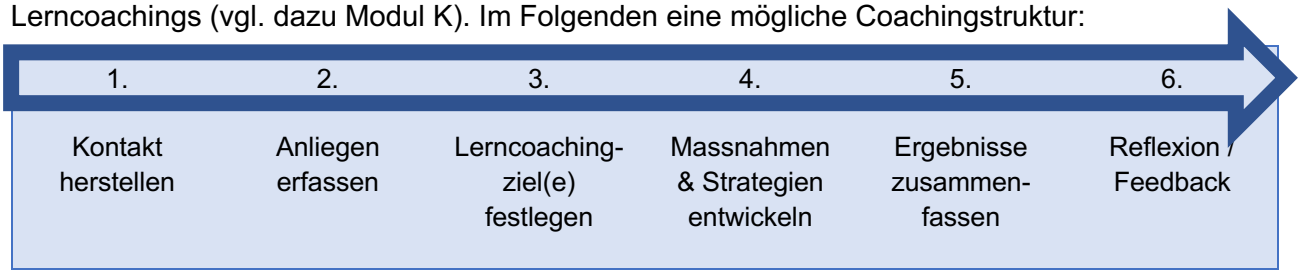


Abb. 3: Eigene Abbildung.

Die beiden Gespräche dauern je 45-60 Minuten und finden in einem angemessenen Abstand statt, so dass Umsetzungsvorhaben und die Erreichung der Ziele reflektiert werden können. Die Studierenden erhalten zum Portfolio eine qualitative Rückmeldung durch die Leitung des Mentorats.

Schriftliche Vorbereitung von Mentoratsgesprächen

Die Studierenden erstellen in der Regel bis spätestens zwei Tage vor der vereinbarten Sitzung eine schriftliche Vorbereitung für das Gespräch, laden diese zusammen mit den bisherigen aktualisierten Unterlagen in ihr Portfolio (SWITCHportfolio) hoch und schalten der Mentoratsleitung die entsprechenden Dokumente frei. Die Vorbereitung für das Mentoratsgespräch umfasst eine bis höchstens zwei A4-Seiten und enthält zwei Teile:

a) Reflexion

Eine vorübergehende Standortbestimmung, ein allgemeines Fazit – im Hinblick, auf die Ausbildungsziele im Praktikum oder im Hinblick auf die acht Kompetenzziele der Ausbildung, zu dem sie ein Feedback möchten. Sie verfassen einen Text, der ihre Gedanken und Reflexionen bündeln soll. Auch eine überzeugende Visualisierung mit den zentralen Themen und Bezügen ist möglich. Als Variante kann auch eine kurze Situation aus Ihrem Praktikum, die Studierende irritierend oder bemerkenswert finden, beschrieben werden. Es kann sein, dass sie besonders gelungen oder nicht gelungen ist. Es kann dazu auch eine Videoaufnahme eingereicht werden Ausgehend von dieser Situation reflektieren sie - quasi für ein nächstes Mal:

- Analyse: Was war im Bereich der Planung gut/heikel? Was bei der aktuellen Umsetzung?
- Weitere Perspektiven: Welche Planungs- und Handlungsvarianten hätte es auch noch gegeben? Was wären ihre Vor- und Nachteile?
- Fazit: Welches Fazit ziehen Sie aus dieser Erfahrung, resp. welche neuen Fragen ergeben sich für Sie daraus?

b) Fokusthema

Idealerweise ergibt sich aus der Reflexion ein Fokusthema, das die Studierenden im Mentoratsgespräch verfolgen und mit Coachingmethoden (Fragen, Klären, neue Lösungen) bearbeiten möchten.

Nachbereitung von Mentoratsgesprächen

Nach der Sitzung schreiben die Studierenden ein kurzes Fazit (kann auch eine Visualisierung sein) von höchstens einer A4-Seite aus dem Gespräch, darin soll enthalten sein, was sie konkret als Vorhaben verfolgen wollen. Dieses Dokument wird ebenfalls ins eigene Portfolio integriert und innerhalb einer Woche nach dem Gespräch auf SWITCHportfolio hochgeladen.

Modul A – Portfolioarbeit

Die Studierenden führen bzw. entwickeln im Kontext der berufspraktischen Ausbildung ein digitales Portfolio, ein E-Portfolio. Sie legen im Portfolio Dokumente aus Studium und Praktika ab (Pädagogische Hochschule FHNW, 2015). Ein wichtiges Ziel der Arbeit mit E-Portfolios besteht darin, dass die Studierenden einen Beitrag zur Integration von biografischen, fachlichen und didaktischen Wissensbeständen leisten können. Konkret geht es darum, dass die Studierenden die Chance haben, persönlich und damit individuell ihre professionelle Entwicklung dokumentieren und aufzeigen können (Keller, 2014; vgl. auch Keller & Bräuer, 2013). Mit dem E-Portfolio werden weitere, spezifische Ziele verfolgt: Die Studierenden leben eine „digitale Kultur“: Sie integrieren digitale Inhalte in ihr Portfolio und achten etwa auf Privatsphäre oder Copyright im digitalen Raum. Sie entscheiden darüber hinaus, wem sie wann welche Inhalte ihres Portfolios freigeben (die Dozentinnen und Dozenten erhalten einen Einblick und geben individuell unterstützende Rückmeldungen). Im Vergleich zum analogen Portfolio (auf Papier) gestaltet sich die – orts- und zeitunabhängige – Dokumentation einfacher (vgl. Ertmer und Ottenbreit, 2010). Das Portfolio wird über das Tool SWITCHportfolio (https://portfolio.switch.ch) geführt. Eine Einleitung dazu findet im Basisseminar statt.

Checkliste für Einträge ins E-Portfolio

Anlass	*Einträge im E-Portfolio*
Basisseminar	○ Kurzportrait, Standortbestimmung, Reflexion Orientierungspraktikum (Leistungsnachweis, vgl. Kap. 4) ○ Individuelle Ausbildungsziele aus dem Basisseminar ○ Partnerschulvereinbarung (falls an einer Partnerschule)
Mentorat	○ Schriftliche Vorbereitung der Mentoratsgespräche (vgl. A) ○ Fazit des Mentoratsgespräch (vgl. A)
Praktikum P1/P2 (Monofach- und Zweifachpraktikum)	○ Ausbildungsvereinbarung(en) ○ Standortbestimmung des/r Studierenden zu Beginn des Praktikums (2000-4000 Zeichen = 1-2 A4 Seiten) ○ Art der Begleitung durch EW und FD mit Datum vermerken (Besprechung der Planung, Stundenbesuch, Videoanalyse) ○ Abschlussbericht der Praxislehrperson mit Bewertung des Praktikums - „pass oder fail“ (nicht mehr als 2 A4 Seiten) ○ Schlussreflexion (2000-4000 Zeichen = 1-2 A4 Seiten) mit den individuellen Ausbildungszielen für das nächste Praktikum. Die Schlussreflexion ist zugleich Standortbestimmung für das folgende Praktikum (P2 oder P3) ○ Testatblätter
Fokuspraktikum 3	Keine – die Dokumentation erfolgt im Rahmen des Videoportfolios.
Weitere Dokumente	Im Hinblick auf eine eigene Dokumentation zur Professionalisierung sind weitere Unterlagen möglich, die z.B. einer Bewerbung beigelegt werden können. Die Studierenden entscheiden dabei selber, was sie für sich dokumentieren und was sie für Praxislehrpersonen, Moderation und Mitstudierende frei geben wollen (Vertraulichkeit und Daten- bzw. Persönlichkeitsschutz).

Modul B – Orientierungspraktikum

Ziele

Die Studierenden …

… lernen die Schule aus verschiedenen Perspektiven kennen.
… beobachten 4 bis 5 Lektionen Unterricht fokussiert und trennen dabei Beobachtung und Interpretation.
… befassen sich mit der Schulsituation einer Schülerin/eines Schülers und führen ein Interview durch.
… lernen den Arbeitsalltag einer Lehrperson besser kennen, indem sie ein Interview mit einer Lehrperson zu einem gewählten Aspekt durchführen.

Hintergrund

Das Orientierungspraktikum ist ins Basisseminar integriert. Im Rahmen dieses Praktikums bietet sich den Studierenden die Möglichkeit einer ersten Auseinandersetzung mit dem Arbeitsalltag einer Lehrperson. Ziel ist, dass die Studierenden durch diese einleitende Orientierung im Berufsfeld den Blick auf die persönliche Professionalisierung schärfen: Im Rahmen von Hospitationen gewinnen sie Einblicke in den Unterricht. Zudem erhalten sie in Gesprächen Einblicke in den Alltag der Lehrpersonen, in aktuelle schulische Diskussionen sowie künftige Entwicklungen und Herausforderungen. Bei Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern lernen sie die Perspektive der Jugendlichen auf den Fachunterricht kennen. In der Mentoratsgruppe an der Schule haben die Studierenden die Gelegenheit, relevante Praxissituationen zu analysieren und persönliche Erfahrungen zu diskutieren. Schliesslich findet ein Austausch zu ersten spezifischen Perspektiven der Gruppe zu ihrer Partnerschule als Lernort für das kommende Jahr statt.

Modul B – Übungen

B1 Unterricht fokussiert beobachten

Auftrag: Sie beobachten an der Schule 4 bis 5 Lektionen und setzen dabei verschiedene Schwerpunkte. In den ersten 1 bis 2 Lektionen beobachten Sie a) *zentrale Phasen im Unterricht*, in den anderen Lektionen setzen Sie b) *verschiedene Schwerpunkte* aufgrund des Beobachtungsbogens der Berufspraktischen Studien Sekundarstufe II.

Falls die Lehrperson Zeit hat, nutzen Sie die Gelegenheit, nach der Stunde dort nachzufragen, wo Sie mehr wissen möchten, etwa zu Material, didaktischen Überlegungen oder Einschätzungen des Leistungsniveaus der Klasse.

Sie halten am Schluss Ihre wichtigsten Beobachtungen und Erkenntnisse aus den Stundenbesuchen auf einer Seite oder mit einer Visualisierung fest. Sie tauschen Ihre Erfahrungen anschliessend mit ein bis zwei Kolleg/innen aus und ergänzen Ihre Erkenntnisse. Bringen Sie diese Visualisierung in die Mentoratsgruppe mit.

Zentrale Phasen im Unterricht als Fokus
Die fünf Phasen nach dem AVIVA-Modell (Städeli et al., 2013) bilden eine Grundstruktur von Unterricht (vgl. untenstehende Tabelle).

Phasen	Direktes Vorgehen	Indirektes Vorgehen
Ankommen	Lernziele und Programm werden bekannt gegeben.	Die Situation, das Problem wird vorgestellt; die Lernenden bestimmen Ziele und Vorgehen weitgehend selbst.
Vorwissen aktiveren	Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen unter Anleitung und strukturiert durch die Methoden der Lehrperson.	Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen selbständig.
Informieren	Ressourcen werden gemeinsam entwickelt oder erweitert; die Lehrperson gibt dabei den Weg vor.	Die Lernenden bestimmen selbst, welche Ressourcen sie sich noch aneignen müssen, und bestimmen, wie sie konkret vorgehen wollen.
Verarbeiten	Aktiver Umgang der Lernenden mit den vorgegebenen Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren…	Aktiver Umgang der Lernenden mit den neuen Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, diskutieren…
Auswerten	Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen.	Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen.

Abb. 4: Tabelle nach Städeli et al. (2013).

Hinweis: Das Buch von Städeli et al. (2013) ist im FHNW-Netz frei verfügbar:
https://go.fhnw.ch/opwKyR

Leitfragen zur Unterrichtsbeobachtung:

- Welche Phasen können Sie im Unterricht beobachten?
- Wie ist das Verhältnis zwischen direktem und indirektem Vorgehen?
- Welche Methoden werden eingesetzt?
- Wie sind Übergänge zwischen verschiedenen Phasen gestaltet?
- Wie erfolgen die Aufgabenstellungen?
- Sind Rituale sichtbar?
- …

Beobachtungsbogen Berufspraktische Studien Sek II
Sie setzen sich vor der Hospitation mit dem Beobachtungsbogen der Berufspraktischen Studien Sekundarstufe II auseinander (vgl. Praxisportal). Sie wählen pro Lektion einen spezifischen Fokus, der Sie besonders interessiert, erstellen dazu Ihre persönliche Notizvorlage gemäss dem Bogen und üben die konsequente Trennung von Beobachtung und Interpretation. Weitere Ideen zur fokussierten Hospitation finden sich auf dem Praxisportal.

Abb. 5: Eigene Abbildung.

B2 Interview mit einer Lehrperson

Auftrag: Sie führen mit einer Lehrperson ein ca. 15-minütiges Interview, idealerweise mit einer Lehrperson, deren Unterricht Sie beobachtet haben.

Sie bereiten die Fragen vor, machen Notizen und werten diese danach individuell und in der Gruppe aus. Der Fokus liegt einerseits auf dem Unterrichten in einer spezifischen Klasse, andererseits auf der Arbeit als Lehrperson an dieser Schule. Die Teilaufgaben sind:

- Sorgfältige Auswahl von 5-10 Interviewfragen, die Sie interessieren.
- Durchführung des Interviews entlang der Fragen.
- Wichtigste Erkenntnisse schriftlich auf einer halben A4-Seite oder mit einer Visualisierung festhalten.
- Austausch mit ein bis zwei anderen Studierenden, Ergänzung der Erkenntnisse.

Mögliche Themen

- Einschätzung der Lehrperson zur (beobachteten) Klasse und zur Lektion
- Inhalte bzw. „Stoff“ und Lehrmittel
- Einrichtung des Klassenzimmers
- Positive und negative Aspekte des Berufs, Höhepunkte und Umgang mit Belastungen
- Das Unterrichtspensum und die effektive Arbeit für den Unterricht
- Balance/Ausgleich zwischen Arbeitsalltag und Freizeit/Familie
- Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bzw. in der Fachschaft
- Potential der Schule (Schulhaus, Schulgebäude) und künftige Entwicklung
- Blick in die Zukunft in Bezug auf das Fach, die Schulstufe und den Beruf
- Empfehlungen für Studierende und Junglehrer/innen

B3 Interview mit einer Schülerin/einem Schüler

Auftrag: Sie beobachten gezielt während einer Lektion eine Schülerin, bzw. einen Schüler und führen nachher mit ihr/ihm ein 10-minütiges Interview. Sie nehmen das Gespräch idealerweise als Audioaufnahme auf. Wichtig ist, dass Sie mit der Lehrperson vorher absprechen, wer dazu bereit wäre, im Idealfall ist das schon zu Beginn der zwei Tage an der Schule geklärt. Wichtig ist, dass die Lernenden wissen: Ihre Aussagen werden nur intern und vertraulich – ohne Namen – verwendet, die Aufnahmen nach der Bearbeitung gelöscht.

Teilaufgaben sind:

- Sorgfältige Auswahl von 5-10 Interviewfragen, die Sie interessieren
- Durchführung des Interviews entlang der Fragen.
- Auswahl einer Audiosequenz (1-2 Minuten), die Sie interessant finden
- Wichtigste Erkenntnisse schriftlich auf einer halben A4-Seite oder mit einer Visualisierung festhalten.
- Austausch mit Kolleg/innen, Diskussion und Ergänzungen in der Mentoratsgruppe

Mögliche Themen

- Wahl der Schule, des Schultyps, Motivation und Ziele (Berufswahl, Studium, Zukunft)
- Unterstützung durch Lehrperson(en)
- Lernen, Vorbereitung für Prüfungen, Umgang mit guten und ungenügenden Noten
- Vorgehen bei Hindernissen bzw. schwierigen Inhalten und Aufgaben
- Organisation des schulischen Alltags (der Schulwoche), Umgang mit Stress und Druck
- Wohlbefinden an der Schule bzw. Änderungswünsche
- Interessen, Hobbys, Freizeit (Ausgleich zum Schulalltag)

B4 Kurzgespräch mit einem Mitglied der Schulleitung

Auftrag: Falls das an der Schule möglich ist, führen Sie als Gruppe ein Gespräch mit einem Mitglied der Schulleitung. Das Ziel ist, die Perspektive der Schulleitung auf die Schule und den Unterricht zu erfahren sowie einen kleinen Einblick in die Aufgabe der Schulleitung zu erhalten. Sie bereiten als Gruppe das Gespräch und die Fragen sorgfältig vor.

Mögliche Themen

- Aufgabenfeld der Schulleitung, Herausforderungen und Belastungen (im Alltag)
- Stärken der Schule, positives Feedback von Eltern, Lehrpersonen und Lernenden
- Herausforderungen für Lehrpersonen (allgemein und an der Schule)
- Kriterien bei der Anstellung von Lehrpersonen
- Unterstützung von Mitarbeitenden, Entwicklung der Schule
- Ziele der Schule als Partnerschule der Pädagogischen Hochschule

B5 Auswertung der Interviews (B2 – B4)

Auftrag: Tauschen Sie sich in Kleingruppen über die Aussagen in den einzelnen Interviews der verschiedenen Personengruppen aus. Versuchen Sie die Aussagen zu ordnen, systematisieren, verdichten.

B6 Weitere Beobachtungen

Auftrag: Erkundigen Sie sich auf der Homepage der jeweiligen Schule und bei Lehrpersonen und Schüler/innen über Besonderheiten der Schule.

Mögliche Themen wären etwa die Schulhausarchitektur, die Mensa, das Fachschaftszimmer, die Unterrichtszimmer, Ausstellungen im Schulhaus, Chor, Schülerorganisation, Förderung von Schüler/innen, besonderes Schulmodell wie Sportgymnasium, International Baccalaureat etc.. Erstellen Sie eine Visualisierung dieser Besonderheit und bringen Sie diese in die Mentoratsgruppe mit.

Modul C – Lernbiographie

Ziele

Die Studierenden…

… setzen sich mit der eigenen Lernbiographie auseinander.
… gewinnen einen Einblick in die subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen.
… können sich erste eigene Theorien und Erkenntnisse über den Beruf aneignen.
… setzen den Grundstein für den Aufbau einer persönliche Berufstheorie.

Hintergrund

Jede Person macht in ihrem Leben Erfahrungen, die eine persönliche Bedeutung haben, jedoch auch verallgemeinerbar sein können (Gudjons et al., 2008). Diese Erfahrungen können als *subjektive Theorien* oder *Alltagstheorien* bezeichnet werden.

Alltagstheorien sind überlieferte Vorstellungen und liefern (vermeintlich) einfache Antworten, beispielweise auf die Frage, worauf Erfolge und Misserfolge beim Lernen zurückzuführen sind. Begabungen seien etwa ein Geschenk des Himmels und nicht beeinflussbar. Genauso, wie Jungen angeblich prinzipiell naturwissenschaftlich begabt seien und Mädchen ein Faible für Fremdsprachen hätten.

Angehende Lehrpersonen haben in ihrem Leben viele Jahre in der Schule verbracht, haben etliche unterschiedliche Formen von Unterricht erlebt und dabei erfahren, dass verschiedene Möglichkeiten bestehen, etwas zu lernen und zu lehren (Grunder, 2012). Bewährte Muster können dabei als *subjektive Theorie* abgespeichert werden: Studierende haben in ihrer eigenen Schulzeit eine bestimmte (didaktische oder soziale) Handlung ihrer Lehrpersonen im damaligen Unterricht regelmässig erlebt und das hat in ihren Augen „Sinn gemacht“ bzw. funktioniert und wird daher von den Studierenden so übernommen.

Subjektive Theorien und Alltagstheorien dienen – wie auch wissenschaftliche Theorien – dazu, „die Vorgänge der Welt zu beschreiben und zu erklären, Ereignisse vorherzusagen und Anleitungen zum eigenen Handeln zu liefern“ (Wagner, 2016, S. 11). *Wissenschaftliche Theorien* unterscheiden sich in wesentlichen Punkten von subjektiven Theorien oder Alltagstheorien. Sie weisen bspw. eine grössere begriffliche Präzision auf, wurden kritisch (empirisch) überprüft.

Lehrpersonen werden bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihres Unterrichts in hohem Masse von diesen *subjektiven Theorien* und *Alltagstheorien* beeinflusst oder gesteuert. Für die eigene Professionsentwicklung ist es wichtig, sich diese subjektiven Theorien bewusst und somit bearbeitbar zu machen, sich wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse anzueignen und die subjektiven Theorien zu überprüfen, differenzieren und modifizieren (Berlinger et al., 2006).

Eine Möglichkeit bietet dazu die Arbeit an der eigenen Lernbiographie: Die in der persönlichen Schulkarriere verinnerlichten Schul- und Lehrpersonenbilder werden aufgespürt, subjektive Theorien sichtbar gemacht und diese selbstkritisch nach ihrer Bedeutung für die persönliche pädagogische Identität hinterfragt (Berner et al., 2018).

Modul C – Übungen

C1 Erstellen der eigenen Lernbiographie

Auftrag: Visualisieren Sie ausgehend von Ihrer Schullaufbahn ihre eigene Lernbiographie, vergegenwärtigen Sie sich dabei Erfolge, Krisen, Personen, die sie geprägt haben, um ein Bild von den Wirkungen der Schulerfahrungen zu erhalten (Gudjons et al., 2008).

a) Visualisierung der Schullaufbahn

Visualisieren Sie auf einer Zeitachse Ihre Schullaufbahn vom Kindergarten bis jetzt, indem Sie wichtige Ereignisse wie Schuleintritt, Übertritte etc. festhalten.

Bearbeiten Sie die Punkte b – d und ergänzen Sie Ihre Visualisierung.

b) Durch wen oder was wurde mein Lernen geprägt, verändert, unterstützt, gefördert, verhindert?

- Personen in der Familie
- Kolleginnen, Kollegen und Freunde
- Lehrpersonen, Vorgesetzte
- Medien
- Erfahrungen, Situationen
- Gefühle, körperliche Merkmale
- Institutionen
- Ereignisse
- Eigene Entscheidungen
- Heldinnen, Helden, Vorbilder
- …

Erkennen Sie ein Muster, ein wiederkehrendes Thema?

c) Welche Emotionen und Gefühle habe und hatte ich während meiner Schullaufbahn? Wie war mein Wohlbefinden?

- Wie ging es mir (damals) im Unterricht?
- Wie waren die Beziehungen zu anderen Schüler/innen für mich?
- Wie waren die Beziehungen zu den Lehrpersonen?

d) weitere Fragen

- Wie waren meine objektiven Leistungen?
- Kritische Ereignisse oder Wendepunkte – was war in der Zeit mit mir? Wie ging es mir?
- Wie kam es zu meinem Entschluss, zum Beispiel an eine bestimmte Schule zu gehen (Gymnasium, Bezirksschule)? Wer war daran beteiligt?
- Wie habe ich die verschiedenen Schulen wahrgenommen?
- Wie konnte die Lehrperson mich unterstützen, damit ich gute Leistungen erbringen konnte?
- Wie geht es mir, wenn ich heute an meine Schulzeit denke?
- Welche subjektiven Theorien kann ich identifizieren?

Modul D – Unterrichtsplanung

Ziele

Die Studierenden…

… kennen die Bedeutung der Planung von Unterricht.
… können zwischen den drei Dimensionen von Lernzielen unterscheiden.
… haben zwei konkrete Planungen analysiert und in der Gruppe diskutiert.

Hintergrund

„Der Zusammenhang zwischen guter Unterrichtsplanung und guter Unterrichtsdurchführung ist offensichtlich: Eine strukturierte Planung bildet die Grundlage für eine gelingende Durchführung, Klassenorganisation, Interaktionsgestaltung, Steuerung und Reflexion. Eine professionelle Unterrichtsplanung erfordert sowohl eine differenzierte Planung von Unterrichtseinheiten als auch eine effiziente Verlaufsplanung von Einzellektionen […] Lehrpersonen sollen in ihrer Ausbildung und Berufspraxis eine Expertise entwickeln, um passende Handlungspläne für den Unterricht zu entwerfen, auszuprobieren und zu verbessen und um erfolgreiches Handeln in positive Routinen zu überführen. Unserer Ansicht nach ist es sinnvoll und notwendig, dass jede Lehrperson aufgrund einer Auseinandersetzung mit theoretischen Quellen sowohl ein umfassendes persönliches Planungsschema als auch ein persönliches Verlaufsschema entwickelt“. (Berner et al., 2018, S. 269)

Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die zentralen Elemente der Planung einer Unterrichtseinheit (Grobplanung) sowie der Verlaufsplanung von Einzellektionen.

Planung von Unterrichtseinheiten (Grobplanung)	**Verlaufsplanung von Einzellektionen**
Für eine ganze Unterrichtseinheit (Thema)	Für eine einzelne Lektion/Doppellektion
Überblick über einen Themenbereich erhalten	Mehrere Gestaltungsmöglichkeiten durchdenken und sich für eine entscheiden
Auswahl der für die jeweilige Stufe/Klasse relevanten Inhalte	Rhythmisierung der Lektion (Aktivität der Schüler/innen)
Lernziele für die Unterrichtseinheit setzen	Lernziele für die Lektion setzen
Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements	Einstieg und Abschluss planen
Aufteilung auf die Anzahl Lektionen	Zeitplanung einer Lektion

Tab. 1: Grobplanung und Planung von Einzellektionen (eigene Darstellung)

Planung von Unterrichtseinheiten (Grobplanung)

Mit der Grobplanung verschafft man sich einen Überblick über Inhalt und Bedingungen und fällt Entscheidungen über Lernziele, Evaluationen und Lehr-Lernarrangements (vgl. Abb. 2).

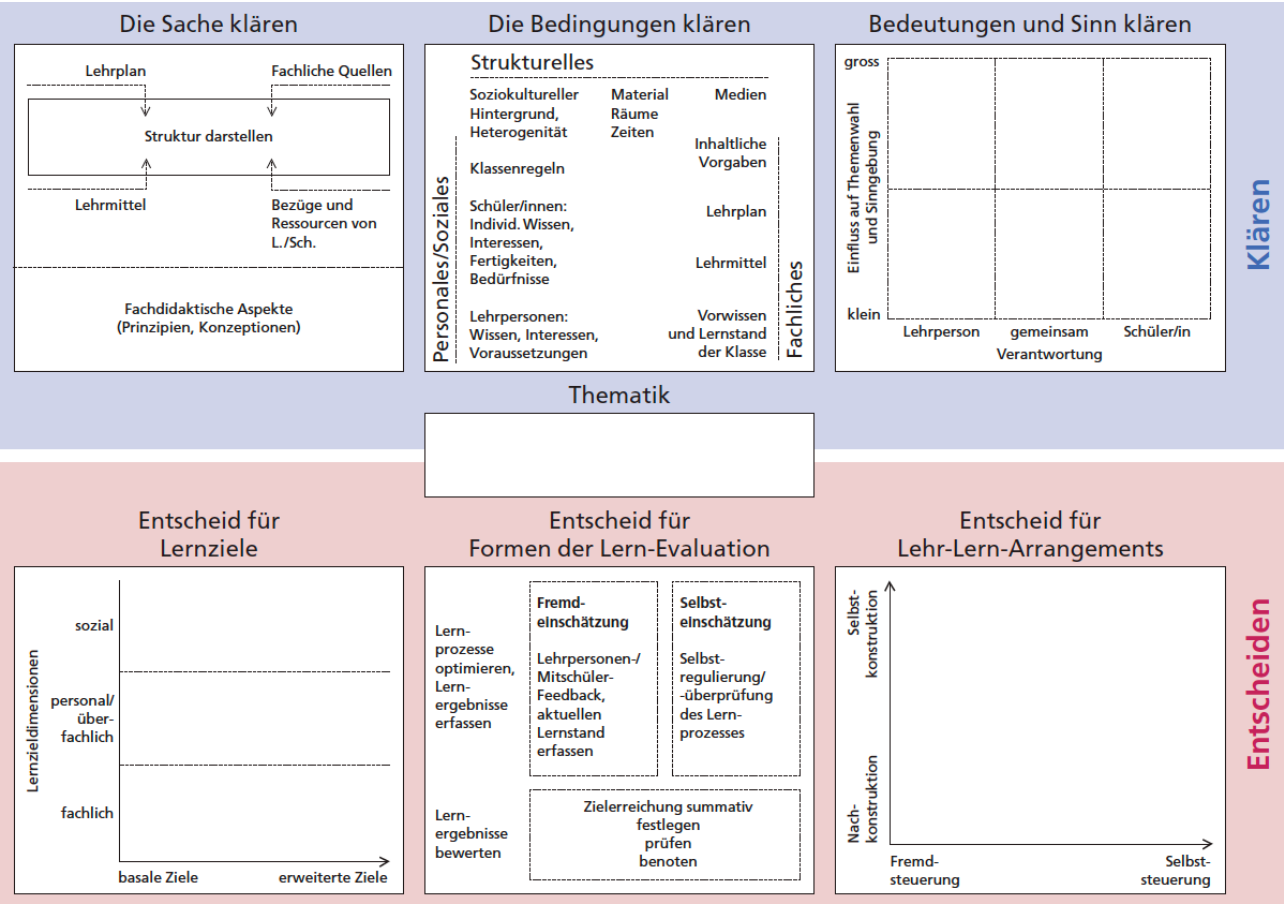


Abb. 6: Planungsübersicht (Zumsteg, 2009, S. 11)

Verlaufsplanung von Einzellektionen

Die Verlaufsplanung einer Lektion erfüllt mehrere Zwecke. Einerseits wird der Unterrichtsentwurf durchdacht, die einzelnen Schritte werden übersichtlich festgehalten und so die Lektion gedanklich durchgespielt. Dabei können Irritationen oder Unklarheiten bereits vor der Lektion erkannt und bearbeitet werden. Andererseits dient die Planung während der Lektion als Strukturierungs-, Erinnerungs- und Orientierungshilfe. Zudem ermöglicht die Verlaufsplanung die Kommunikation über den Unterricht mit anderen Personen.

Die Form der Verlaufsplanungen und auch die Formulierung bezüglich der Lernziele kann je nach Fach sehr unterschiedlich sein und es existieren verschiedene Vorlagen. Entscheidend ist, dass die Verlaufsplanung übersichtlich ist und im Minimum folgende Inhalte enthält:

- Lernziele für die Lektion: Was sollen die Lernenden am Ende der Lektion wissen, können bzw. verstanden haben?
- Organisation: „Drehbuch“ der Lektion: Welche Phasen folgen aufeinander? Was sind die genauen Inhalte, Sozialformen und Arbeitsformen in den einzelnen Phasen? Wie werden die Übergänge gestaltet? Wie lange rechne ich für jede Phase?
- Material: Welches Material wird verwendet? Ist alles vorhanden?

Modul D – Übungen

D1 Analyse von Lernzielen

Versuchen Sie, Lernziele von Unterrichtsplanungen anhand der folgenden Kriterien einzuordnen und gegebenenfalls auch zu präzisieren.

Dimensionen (Berner et al., 2011; Bloom, 1973)

Fachliche Lernziele	Orientierungswissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verstehen, Transfer, Erkennen
Personale/überfachliche Lernziele	Haltungen, Einstellungen, Emotionen, Lernstrategien
Soziale Lernziele	Kommunikation, Kooperation, Interaktion

Anspruchsniveau (Berner et al., 2011; Bloom, 1973)

Erinnern	angeben, nennen, aufzählen, aufsagen, wiedergeben, bezeichnen, auswendig können, ...
Verstehen	übersetzen, klassifizieren, zusammenfassen, beschreiben, vergleichen, erklären, erläutern, auslegen, skizzieren,...
Anwenden	übertragen, aufstellen, erarbeiten, berechnen, unterscheiden, verallgemeinern, einteilen, ausführen, organisieren, anordnen, ...
Analysieren	herausfinden, strukturieren, untersuchen, beobachten, sortieren, überprüfen, erforschen, vergleichen, zerlegen, testen, ...
Synthese	entwerfen, planen, erzeugen, verallgemeinern, ableiten, Schlüsse ziehen, Hypothesen bilden, kombinieren, konstruieren, ordnen, ...
Bewerten	überprüfen, vergleichen, entscheiden, hinterfragen, Urteile bilden, Entscheidungen treffen, wählen, gewichten, ...

Hinweis: Unterrichtsplanungen stehen auf SWITCHportfolio im Gruppenraum Basisseminar zur Verfügung.

D2 Organisation von Unterricht

Analysieren Sie eine Lektionsplanung nach den folgenden Fragen:

- Welche Phasen können Sie in den Verlaufsplanungen erkennen?
- Das Modell AVIVA (Städeli et al., 2013) ist eine Grundstruktur von Unterricht (**A**nkommen, **V**orwissen aktivieren, **I**nformieren, **V**erarbeiten, **A**uswerten; vgl. Modul B). Inwiefern finden Sie diese Phasen in der vorliegenden Verlaufsplanung?
- Ordnen Sie die Lernziele den einzelnen Phasen in der Verlaufsplanung zu.
- Wie gross sind Anteile an Aktivitäten der Lehrpersonen und der Schüler/innen? Kennzeichnen Sie in der Verlaufsplanung die Lehrpersonen-Aktivitäten mit einer Farbe und die Schüler/innen-Aktivitäten mit einer anderen Farbe. Wie beurteilen Sie die Lektion bezüglich der Aktivität der Schüler/innen?
- Wie werden die Übergänge gestaltet? Wie viel Zeit wird dafür eingeplant?
- Welche Funktionen haben Einstieg und Abschluss in der vorliegenden Planung?
- Wie realistisch schätzen Sie die Zeitplanung ein?

Hinweis: Unterrichtsplanungen stehen auf SWITCHportfolio im Gruppenraum Basisseminar zur Verfügung.

Modul E – Kommunikation

Ziele

Die Studierenden…

… kennen die Bedeutung professioneller Kommunikation im Lehrerberuf.
… haben gezielt ausgewählte Kommunikationstechniken geübt.

Hintergrund

Kommunikation ist eine Kernkompetenz von Lehrpersonen. Zugleich ist Kommunikation bzw. Gesprächsführung in der Ausbildung von Lehrpersonen selten ein ausgewiesenes Thema. Oft ist es integriert in Seminare und Vorlesungen zu Erziehungswissenschaften oder Studierende eignen sich die Kompetenzen in der Praxis an. Relevant sind etwa Modelle wie die Trennung von Sach- und Beziehungsebene, bzw. die vier Seiten einer Nachricht (Schulz von Thun, 1981) oder Axiome wie von Watzlawick (2016) („Man kann nicht nicht kommunizieren“). Angemessene Kommunikation wird in der Ausbildung als Basiskompetenz vorausgesetzt und im Assessment geprüft. Gefragt sind im Lehrberuf zusätzlich professionelle Kompetenzen der Gesprächsführung. Das bedeutet u.a., dass Fachpersonen Kommunikation gestalten und reflektieren, über gezielte Gesprächstechniken verfügen und diese gezielt einsetzen können. Selbst in heiklen Konfliktsituationen wird erwartet, dass sie klar, rollenadäquat, wertschätzend und lösungsorientiert kommunizieren können.

Beziehungsgestaltung und Herstellung eines Arbeitsbündnisses
Lehrpersonen sind sich der Bedeutung der Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen bewusst und entwickeln mit ihnen ein Arbeitsbündnis. In diesem Prozess ist die Kommunikation relevant: Sprache gestaltet Beziehung. Sprechen ist immer auch soziales Handeln – der grösste Teil des Unterrichts läuft über Sprache ab. Somit ist es zentral, dass Lehrpersonen ihre Sprache bewusst einsetzen. Entscheidend ist die eigene, innere Haltung, die sich in Körpersprache und Gesprächsführung spiegelt, damit Kommunikation als kongruent wahrgenommen wird. Gefordert ist die Verbindung von Rollenklarheit als Führungsperson mit der wertschätzenden inneren Haltung, menschlich auf Augenhöhe mit den Lernenden zu sein. Die Kommunikation der Lehrpersonen entscheidet wesentlich darüber, ob es gelingt, mit Schüler/innen ein motivierendes, konstruktives Arbeitsbündnis aufzubauen, das Lernen im Klassenzimmer überhaupt erst ermöglicht. Eikenbusch (2013) nennt folgende zentrale Elemente der Gesprächsführung als ein soziales Handeln bei Lehrpersonen:

- Bewusste Wahrnehmung des erzieherischen Auftrags
- Professionelle Rollen- und Auftragsklarheit
- Vermittlung von Wertschätzung
- Gewährleistung eines motivierenden Rahmens für Lernanstrengungen
- Ermöglichung von Mitwirkung im Unterricht
- Sorge für Struktur und angemessene Interaktionen im Unterricht
- Einhaltung von Zielen und Intentionen von Unterricht

Zur Beziehungsgestaltung gehört die Fähigkeit des *Aktiven Zuhörens* nach Carl Rogers (1902-1987), vgl. Übung E1. Zuhören und das Verstandene spiegeln ist bereits eine Intervention. Dabei ist „verstehen“ nicht zu verwechseln mit „einverstanden sein“. Wo Menschen sich gehört und verstanden fühlen, können auch unterschiedliche Ansichten zu konstruktiven Lösungen führen.

Unterricht gestalten mit Kommunikation

Motivierender, zielgerichteter und effizienter Unterricht verlangt eine Breite von Gesprächshandlungen, die auf der Ebene von Techniken (Skills) geübt werden können. Inhalte verständlich zu vermitteln und Voten aus der Klasse zielgerichtet aufzunehmen, Verbindungen herzustellen zwischen einzelnen Beiträgen, diese weiterzuentwickeln und mit inspirierenden Fragen das Denken anzuregen, ist alles andere als trivial. Eine sinnstiftende Kommunikation (Meyer, 2018) zu gestalten will geübt sein. Wichtige Kompetenzen sind etwa: unterstützende Körpersprache einsetzen, weiterführende Wiederholung und Akzentuierung, Reduktion von Komplexität, Lernaufgaben klar formulieren, Lernprobleme erkennen und ansprechen, mit Visualisierung Sprache ergänzen (Eikenbusch, 2013; Reber & Schönauer-Schneider, 2013). Eine wichtige Methode ist das *Reframing* nach Virginia Satir (1916-1988). Die Methode stammt aus der systemischen Familientherapie und bedeutet, eine Situation in einen anderen Rahmen zu setzen, bewusst aus anderer Perspektive zu betrachten und dadurch neue Erkenntnisse zu erhalten, bzw. anzustossen und die Beziehung (positiv) mitzugestalten, vgl. Übung E2.

Gespräche ausserhalb des Unterrichts führen – auch in Konfliktsituationen

Eine Lehrperson kommuniziert nach allen Seiten. Zur Aufgabe einer Lehrperson gehört es auch, Schüler/innen individuell zu beraten, Lernberichtsgespräche zu führen, die mit oder ohne Eltern stattfinden, in Konflikten innerhalb der Klasse zu vermitteln, Schüler/innen sowie ihre Eltern klar zu informieren oder ihnen teilweise schlechte Nachrichten zu überbringen. Es gilt, konstruktiv im Team zu Entscheidungen zu kommen, sowie nach aussen die Schule zu vertreten. Das verlangt etwa, an Elternabenden überzeugend aufzutreten und eine gleichwertige rollenadäquate Kommunikation zu gestalten – gerade auch in Konfliktsituationen. Palzkill, Müller & Schute (2015) nennen sechs Gesprächstypen, die jeweils von der Lehrperson unterschiedliche Rollengestaltung und spezifische Gesprächstechniken verlangen:

- Allgemeines Beratungsgespräch zu schulischen oder privaten Problemen der Jugendlichen
- Lernberatung zur Verbesserung von individuellem Arbeits- und Lernverhalten
- Kritikgespräch mit dem Ziel, in der Rolle der Autorität, Vorgesetzten und Erziehenden Grenzen zu setzen
- Informationsgespräch in der Rolle als Expert/in
- Leitung eines Konfliktgesprächs zwischen zwei zerstrittenen Parteien in vermittelnder Rolle
- Elterngespräch je nach Thema in wechselnden Rollen (Fachperson, Vertretung der Institution/Schule, Autorität oder Beratung)

Insbesondere in Konfliktsituationen ist es hilfreich, *hinter Vorwürfen und Angriffen des Gegenübers dessen Bedürfnisse und Anliegen zu erkennen* und auf diese zu reagieren, statt in den Machtkampf oder in die Rechtfertigung zu gehen. Wo Menschen sich gehört fühlen, sind konstruktive Lösungen wahrscheinlicher, vgl. Übung E3.

Modul E – Übungen

E1 Aktives Zuhören

Ziele: Sie hören genau zu und konzentrieren sich auf das, was das Gegenüber sagt. Sie versuchen zu verstehen und schweifen nicht zu eigenen (ähnlichen) Gedanken und Erfahrungen oder Bewertungen des Gesagten oder Lösungen ab.

Vorgehen: Sie bilden Dreiergruppen. Person A erzählt eine Episode, wenn möglich etwas, was sie irgendwie berührt, geärgert, frustriert oder erfreut hat. Person B fasst immer nach ein paar Sätzen das Gehörte als Frage oder Aussage kurz zusammen. Sie kann sich entscheiden, ob sie ohne eigene Wertung einfach spiegelt, was sie verstanden hat oder ob sie auch gezielt auf mögliche Gefühle und Bedürfnisse hört und diese als Hypothese anspricht. Person C beobachtet und gibt am Schluss Rückmeldung: Wie kongruent waren Aussagen und Wiederholung/Zusammenfassung des Gesagten? Welche (anderen) Gefühle bzw. Bedürfnisse hat sie wahrgenommen? Person A gibt Rückmeldung, was für sie passt. Wechsel der Rollen.

Beispiel mit Hypothesen zu Gefühlen und Bedürfnissen hinter Aussagen:

Ich war auf dem Fahrrad und dann ... dieser Autofahrer überholt mich so, dass ich fast gefallen wäre, das ist doch einfach gefährlich, so ein Idiot und dann ...	Der Autofahrer hat dich so nahe überholt, dass es richtig gefährlich war, du wurdest wütend und es machte dir vielleicht auch Angst und du möchtest Sicherheit...?

E2 Reframing: Positiv umdeuten

Ziele: Sie betrachten ein Verhalten neu und erkennen hinter negativen Zuschreibungen den positiven Kern. Sie trainieren diese Sicht für Konfliktsituationen.

Vorgehen: Suchen Sie das Potenzial, die positive Bedeutung von Vorwürfen, bzw. negativ gewerteten Begriffen. Am besten sammeln Sie zuerst negativ gewertete Verhaltensweisen, die Sie persönlich ärgern. Die Aufgabe kann auch in der Gruppe auf Zeit gespielt werden.

Beispiele:

Negative Wertung	**Positiver Kern bzw. positive Sicht auf das Verhalten**
stur	hartnäckig, ausdauernd, zielbewusst ...
unselbständig	
sprunghaft	
überheblich	
entscheidungsunfähig	
störend im Unterricht	
Ihre Beispiele...?	

E3 Hinter Vorwürfen Bedürfnisse und Anliegen erkennen

Ziele: Sie sind geschult, sich gegenüber Vorwürfen nicht zu rechtfertigen und einen Machtkampf zu vermeiden. Sie üben, Ihre Aufmerksamkeit auf das zu richten, was das Gegenüber möchte und braucht, und können hinter allfälligen Anschuldigungen die Anliegen und Interessen erkennen und probieren, mit Ihrer Antwort darauf zu reagieren.

Vorgehen: Teil I: Suchen Sie (allein oder zu zweit) zu den untenstehenden Vorwürfen mögliche Interessen/Anliegen, die Ansätze für Lösungen sein könnten. Suchen Sie auch schon mögliche Reaktionen in der Situation. Was ändert sich emotional, wenn auf die Anliegen geachtet wird?

Teil II (anspruchsvoll!): Schreiben Sie vorwurfsvolle Sätze auf einen Zettel und suchen Sie eine zweite Person, der Sie diese Sätze sagen. Diese Person versucht, das mögliche Anliegen dahinter direkt als Frage anzusprechen. Steter Wechsel. Beispiel: *Schülerin: „Sie haben einfach keinen Humor!“ Antwort Lehrperson: „Möchten Sie, dass ich über Ihre Bemerkung lache?“*

Position/Vorwurf	**Mögliche Anliegen/Interessen**	**Mögliche Reaktion:**
Kollege vorwurfsvoll: Bei dir haben sie immer gute Noten...	Ich mache mir Sorgen um das Niveau unserer Schule. Ich möchte nicht die Lehrperson sein, die hart einfährt.	Was ist dein Anliegen? Wie meinst du das? Machst du dir Sorgen....

Weitere Vorwürfe zum Ergänzen:

Schülerin:

Sie sind bei der Korrektur ungerecht.

Ich finde Ihr Fach langweilig.

Sie können einfach nicht erklären, das versteht ja kein Mensch...

Eltern:

Sie haben Ihre Klasse nicht im Griff.

Sie kontrollieren die Aufgaben zu wenig.

Sie geben zu wenig Unterstützung beim Lernen...

praxis.sek2.ph@fhnw.ch
+41 61 228 51 55

Modul F – Reflexion

Ziele

Die Studierenden können…

… den Begriff „Reflexion“ definieren.
… die Bedeutung und die Funktion von Reflexion für den Lehrberuf darlegen.
… einen Reflexionsprozess anhand eines Modells erläutern und anwenden.
… Kriterien einer guten Reflexion benennen.

Hintergrund

> If we do not consciously think about and reflect on our practice, we become nothing more than automatons following a dubious set of rules or principles – rules or principles that are unlikely to be relevant in the ever-changing, complex context of teaching and learning.
>
> (Cranton & King, 2003, S. 32)

Reflexion kann nach Nguyen et al. (2014) definiert werden als ein Prozess, bei dem man sich selbst bewusst, kritisch, explorativ und schrittweise mit den eigenen Gedanken und Handlungen sowie den diesen zugrundeliegenden Annahmen und Theorien auseinandersetzt. Das Ziel des Prozesses besteht darin, die Selbsterkenntnis und das Selbstverständnis weiterzuentwickeln sowie Veränderungen herbeizuführen, um die eigene Praxis zu verbessern (Wyss & Ammann, 2015).

Diese Sicht fokussiert auf professionelle Reflexion, welche sich vom Alltagsgebrauch von Reflexion unterscheidet:

Alltagsgebrauch von Reflexion	Professioneller Umgang mit Reflexion
spontan	+ geplant
unausgesprochen, *innerer Monolog*	+ ausgesprochen, in Worte gefasst, mündlich oder schriftlich
Inhalte selbst gewählt, nach Interesse, Dringlichkeit, Zufall	+ systematisch: nach Gebieten, auch blinde Flecken
meist über Probleme, Fehler	+ auch über Gutes, Gelingensbedingungen
live, als Erinnerung oder gestützt auf Notizen	+ Beobachtung wird wichtig + mit Videos
Eigenwahrnehmung	+ Außensicht, kritische Freunde
über eigenen Unterricht	+ über fremden Unterricht
Bezugspunkt eigene Werte	+ spiegeln an externen Vorgaben: didaktische Prinzipien, Leitideen, Kriterien, Modelle, Checklisten, Theorien, …
Einzelfall anschauen	+ mit vielen Fällen vergleichen: Ergebnisse, Vorgehen, Instrumente aus Evaluationen und Unterrichtsforschung
Rückblick, mit sich ins Reine kommen	+ sich weiterentwickeln, Folgerungen ziehen, mehr Handlungsmöglichkeiten haben

Abb. 7: Alltagsgebrauch und professioneller Umgang mit Reflexion (Keller, 2015, S. 108)

Man kann allein reflektieren, gewinnbringender ist es laut Herzog (1995) jedoch, dies im Austausch mit anderen Personen in einem beratenden Setting zu tun. Die Inhalte der Reflexion können stark variieren (Wyss, 2008), und es sollten sowohl bewusste als auch unbewusste Aspekte der fokussierten Handlungen thematisiert werden (Herzog, 1995). Das Reflektieren kann in gedanklicher oder schriftlicher Form erfolgen und vor, während und nach einer bestimmten Situation oder Handlung stattfinden (Wyss, 2008). Handlungsbegleitendes Reflektieren setzt allerdings einige Erfahrung voraus (Herzog, 1995).

Im beruflichen Kontext dient Reflexion nicht nur der bewussten Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz, vielmehr trägt sie zugleich zum eigenen Wohlbefinden und zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen bei (Wyss, 2013). In der Lehrpersonenbildung ist Reflexion daher inzwischen zu einem wesentlichen Bestandteil geworden (z.B. Beauchamp, 2015; Clarà, 2015; Körkkö et al., 2016; Svojanovsky, 2017). „Biographische Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun wird hier oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst, sollen die Lehrpersonen nicht einer unwägbaren Praxis nur ausgeliefert sein“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859).

Reflexion hat viele Potentiale (Wyss, 2020): Sie kann...

… helfen, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten besser kennenzulernen.
… die Eigenverantwortung und die Autonomie stärken.
… Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen verändern.
… dazu beitragen, die eigenen Überlegungen und Ziele, die hinter den Handlungen stehen, bewusster wahrzunehmen und dadurch kommunizierbar zu machen.
… eine Verknüpfung von Theorie und Praxis begünstigen.

Reflexion ist allerdings kein „Selbstläufer“, vielmehr bedarf die Entwicklung einer reflektiven Praxis einer strukturierten Herangehensweise, qualifizierter Coachings sowie angemessener Anleitung und Unterstützung (Williams & Grudnoff, 2011). Die Unterstützung von Reflexionsprozessen kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen (Etscheidt et al., 2012; Grossman, 2009; M. Martin, 2005; Svojanovsky, 2017; Wyss, 2020):

- Inputs (z.B. Fachliteratur, Anregungen von Fachpersonen) zum Thema Reflexion
- Aufforderungen (Prompts) zur Anregung der Reflexion (z.B. Videos, Feedback von Schüler/innen oder von Peers)
- Strukturierungshilfen (z.B. theoretische Reflexionsmodelle) zur Unterstützung des Reflexionsprozesses
- Fachliche Auseinandersetzung mit dem Reflexionsgegenstand (z.B. Recherche und Rezeption von Fachliteratur, Austausch mit Fachpersonen)

Im Folgenden werden zwei theoretische Reflexionsmodelle vorgestellt, die als Strukturierungshilfen für den Reflexionsprozess dienen können: Die „Reflexionstriade“ von Wyss und Ammann (2015) und das Vier-Schritt-Modell von Smyth (1989).

Das Modell von Wyss und Ammann (2015, S. 28) stellt drei Schritte als Grundstruktur zur Verfügung:

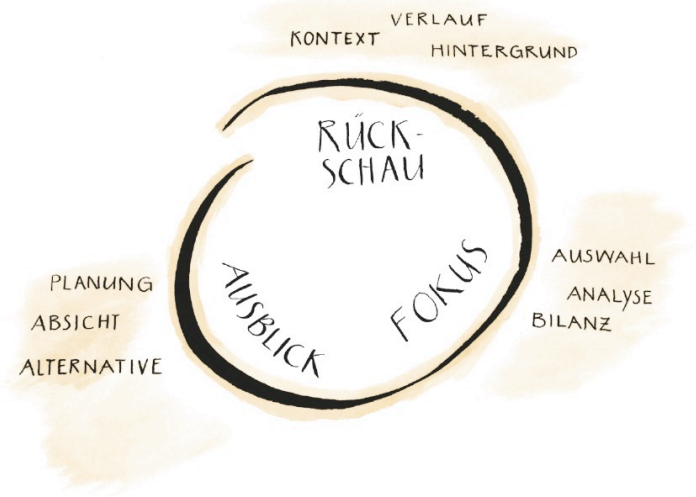


Abb. 8: Reflexionstriade (Wyss & Ammann, 2015, S. 28).

Die „Reflexionstriade“ besteht aus den Elementen Rückschau, Fokus und Ausblick. Diese drei Elemente sind für die Reflexion gesetzt und dienen als fixe Orientierungspunkte. Die jedem Element beigefügten Begriffe sind nicht zwingend alle in jeder Reflexion gleichgewichtig abzuarbeiten. Sie können aber im Sinne einer Checkliste zu einem systematischen Vorgehen bei der Reflexion anregen und helfen, Entwicklungen nachzuvollziehen, Irritationen aufzuzeigen und blinde Flecken zu entdecken.

Rückschau: Die Triade beginnt mit der Beschreibung einer zurückliegenden Unterrichtssequenz, ihres Verlaufs (z.B. Was habe ich und was haben die Schüler/innen der Reihe nach gemacht?), ihres Kontexts (z.B. Was waren die Ziele? Wie lautete der Arbeitsauftrag?) und ihres Hintergrunds (z.B. Was war die Vorgeschichte? Wie war das Setting? Wie waren die Rollen verteilt?). Es erfolgt eine Auslegeordnung bzw. eine Dokumentation von Fakten und Beobachtungen.

Fokus: Aus der detaillierten Beschreibung wird anschliessend ein Ausschnitt ausgewählt (z.B. Was hat überrascht, verstört, zur Klärung beigetragen, neue Einsichten gebracht?) und aus verschiedenen Perspektiven vertieft betrachtet (z.B. Wie verhält sich meine Selbsteinschätzung zur Fremdeinschätzung? Zu welchen Aspekten wünsche ich mir Feedback?). Schliesslich erfolgt eine Bilanzierung der Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Analyse unter Einbezug der persönlichen Lernentwicklung und bisherigen Erfahrungen sowie von Fachliteratur und didaktischen Unterlagen.

Ausblick: Im dritten Schritt werden Handlungsoptionen für die Zukunft skizziert (z.B. Welche Handlungsoptionen bestehen hinsichtlich eines Problems? Welche Bedingungen können verändert werden?), Lösungsansätze diskutiert (z.B. Welches Vorgehen erscheint am erfolgversprechendsten?), konkrete Absichten formuliert (z.B. Welches Teilziel wird primär fokussiert? Worauf möchte ich besonders achten, wenn ich das nächste Mal unterrichte?) und Planungsschritte entwickelt (z.B. Wie kann ich Empfehlungen konkret umsetzen? Wie könnte ich reagieren, wenn die Umsetzung nicht gelingt?).

Alternativ zum Vorgehen nach Wyss und Ammann kann bei der Reflexion in vier Schritten nach Smyth (1989) vorgegangen werden:

Beschreiben: Was mache ich? Das Beschreiben konkreter Unterrichtsereignisse, z.B. in einem Unterrichtstagebuch, dient als Grundlage für die Analyse und Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen. Das schriftliche Festhalten irritierender, überraschender oder widersprüchlicher Situationen hilft, sich einen Überblick über die eigene Lehre zu verschaffen, diese aus einer anderen Perspektive zu betrachten und sie anderen darstellen zu können.

Informieren: Was bedeutet das? Dieser Schritt zielt auf das Aufdecken und Diskutieren der grundsätzlichen Prinzipien, die dem Unterrichtshandeln (bewusst oder unbewusst) zugrunde liegen, ab. Dies kann geschehen, indem eine Reihe von „Es sieht aus, als ob…"-Aussagen formuliert wird. Beispielsweise könnte auf der Basis von Beschreibungen, wie eine Lehrperson die Schüler/innen behandelt, gesagt werden, dass eine solche Lehrperson eine Sichtweise auf Klassenführung hat, die davon ausgeht, dass das Ausmass an Disziplinproblemen abhängt von Faktoren wie der Konsequenz und Härte, mit der sie auf Verstösse gegen die Klassenregeln reagiert, sowie mit der Art und Härte der Strafen, die sie verteilt.

Konfrontieren: Wie ist es dazu gekommen? In diesem Schritt geht es um die kritische Betrachtung der zugrunde liegenden Annahmen unter Einbezug kultureller, sozialer und politischer Kontextfaktoren. Dabei werden die Annahmen als Produkt tief verwurzelter kultureller Normen angesehen. Zudem ist die eigene Biografie einzubeziehen und zu berücksichtigen, wie diese die persönlichen Werte geprägt hat. Das Unterrichtshandeln wird sozusagen problematisiert, indem man scharfe Fragen zur „sozialen Verursachung" dieses Handelns stellt. Das Entwirren und Neubewerten von als selbstverständlich erachteten (und sogar geschätzten) Praktiken erfordert das Brechen mit fest verwurzelten und konstruierten Mythen, die nicht immer leicht zu überwinden sind.

Rekonstruieren: Wie könnte ich anders vorgehen? Zuletzt werden basierend auf den Erkenntnissen der vorherigen Schritte alternative Ansichten und künftige Handlungsoptionen erwogen.

Bei beiden Modellen hängt die Qualität der Reflexion davon ab, „inwiefern der Blickwinkel erweitert ist, eigene Werte und Überzeugungen erkannt werden und inwiefern ein grösserer Kontext (theoretisch, ethisch, gesellschaftlich) einbezogen wird" (Keller, S. 112) (vgl. Abbildung):

1	**deskriptiv**	Rein beschreibend, beinhaltet keine Erklärungen oder Begründungen.
2	**persönlich**	Erklärungen/Beschreibungen, die auf persönlichen Erfahrungen beruhen.
3	**theoretisch**	Erklärungen/Beschreibungen mit Bezug auf theoretisches Vorwissen
4	**kritisch**	Umfangreichere Erklärung mit Bezug auf Theorie, Kontext und daraus abzuleitende Folgerungen
5	**ethisch-moralisch**	Erklärung mit Berücksichtigung von ethischen, moralischen, politischen, gesellschaftlichen Gesichtspunkten

Abb. 9: Beurteilungsskala Qualität einer Reflexion (Keller, 2015, S. 112)

Zu den Aufgaben von Lehrpersonen gehört es aber nicht nur, den eigenen Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln, sondern vor allem auch die Lern- und Reflexionsprozesse der Schüler/innen fördern. Auch hierfür benötigen Lehrpersonen Wissen über Reflexionsprozesse und darüber hinaus entsprechende Beratungstechniken, um die Reflexion bei den Schüler/innen anzuregen und zu unterstützen. Genaueres zu diesen Beratungstechniken findet sich im Modul K (individuelle Lernbegleitung).

Reflexion in den Berufspraktischen Studien

Das Reflexionskonzept der Berufspraktischen Studien basiert auf dem dargelegten theoretischen Hintergrund. Um alle Studierenden bestmöglich dabei zu unterstützen, eine eigene Reflexionspraxis zu entwickeln, bieten die Berufspraktischen Studien die Reflexionsmodelle von Smyth, 1989, sowie von Wyss und Ammann, 2015 an und schaffen diverse Reflexionsanlässe. Studierende werden durch verschiedene Übungen und Fragestellungen zum Reflektieren angeregt und tun dies gedanklich, schriftlich und mündlich sowohl allein als auch im Austausch mit der Praxislehrperson oder der Mentorin bzw. dem Mentor sowie in den Reflexionsseminargruppen.

Folgende aus dem „Hintergrund“ abgeleitete Merkmale gelten in den Berufspraktischen Studien als Kriterien für eine gute Reflexion:

- Es ist eine klare Struktur erkennbar, die sich an einem Reflexionsmodell orientiert.
- Der Fokus liegt auf einer Frage- bzw. Problemstellung.
- Die Frage- bzw. Problemstellung wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.
- Die Überlegungen beziehen theoretisches Vorwissen, bzw. Theorie und Kontext und evtl. ethisch-moralische, gesellschaftlich-politische Aspekte mit ein (Stufen 3 bis 5, gemäss Beurteilungsskala von Keller (2015)).
- Es werden Handlungsalternativen für die Zukunft entwickelt.

Modul F – Übungen

F1 Drei – zwei - eins

Kurz und knapp kann eine schriftliche Reflexion auch zu drei verschiedenen Aspekten einer beliebigen Situation (Seminar/Praktikum/Lektion) erfolgen. Die Aspekte können dabei frei gewählt werden.

3 Dinge, die mir im Unterricht heute gelungen sind:

2 Dinge, die mir aufgefallen sind:

1 Etwas, das ich nächstes Mal anders machen möchte:

Abb. 10: Drei – zwei – eins (eigene Darstellung)

F2 One Minute Paper

Eine Methode, in der die Studierenden die Veranstaltung oder eine Unterrichtssituation in wenigen Worten schriftlich reflektieren können: Zu zwei bis drei Fragen werden kurze Antworten geschrieben. So lassen sich Hindernisse und offene Fragen in Erfahrung bringen und klären. Ebenso können die Antworten als Gelegenheit genutzt werden, Erfahrungen auszutauschen (Riewerts, 2015, S. 2)

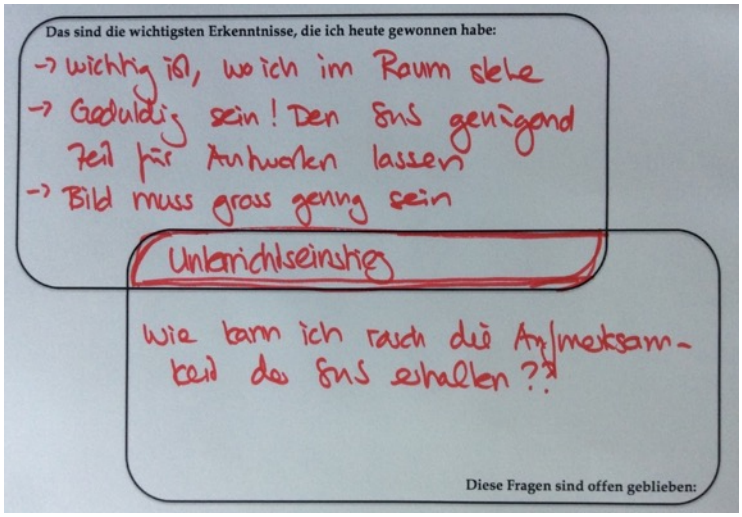


Abb. 11: Beispiel One Minute Paper (eigene Darstellung).

F3 Clustern

Durch freies Assoziieren werden Verknüpfungen zu einem Thema deutlich (Riewerts, 2015, S. 2) . Vorhandenes Wissen sowie persönliche Bezüge werden zu Tage gefördert.

Vorgehen: Einen Begriff in die Mitte eines Blattes schreiben, umranden und Assoziationsketten bilden, ggf. zum Ausgangskreis zurückkehren und wieder neu ansetzen. Dazu gibt es auch digitale Tools unter dem Stichwort „MindMeister“.

F4 Free Writing

- keine formellen Vorgaben
- Schreiben als Denken
- den Stift nicht absetzen, immer weiterschreiben
- geschrieben wird für eine festgesetzte Zeit (z.B. 5 Minuten lang)

Schreibimpulse können durch Fragen (z.B. Was habe ich diese Woche über mich selbst gelernt? Wie reflektiere ich? Wie kläre ich meine Gedanken?) gesetzt werden oder durch das Vollenden eines Satzes (z.B. „Heute ist mir im Unterricht positiv aufgefallen, dass…“) (Riewerts, 2015, S. 1). Eine weitere Möglichkeit ist es, (bis zu 10) Wörter zu sammeln und dann dazu zu schreiben. Hier wird bewusst eine Fokussierung auf ein bestimmtes Ziel vermieden. Die entstandenen Texte bleiben in der Regel privat. (Frank et al., 2013)

F5 Weitere kreative Formen

Neben diesen Reflexionsmodellen oder in Kombination empfehlen sich bildhafte Verfahren entlang der Fokusfragen oder kombiniert mit freiem Schreiben. Visualisierungen und Metaphern können sehr hilfreich sein im Erkennen von eigenen – vielleicht zuerst nicht in Wort fassbaren – Werten, Bedürfnissen und Überzeugungen. Zur Visualisierung und zur Verbindung mit Worten gibt es verschiedene Instrumente, z.B. bikablo unter www.bikablo.com.

F6 Lernen aus Erfolgen

Beleuchtet allein oder zu zweit eine erfolgreiche Situation aus dem Praktikum entlang der folgenden systemisch-lösungsorientierten Fragen:

1. Was war ein bedeutsamer Erfolg für dich in den letzten Schulstunden, in denen du aktiv warst?
2. Was daran hat dich besonders gefreut?
3. Was bedeutet dieser Erfolg für dich?
4. Was hast du genau beobachtet in der Situation, die du als Erfolg siehst?
5. Was war anders als sonst?
6. Angenommen du würdest deine Schülerinnen und Schüler zu der Situation befragen, was denkst du, würden Sie sagen: Woran haben sie konkret gemerkt, dass es ein Erfolg war?
7. Was alles hast du zu diesem Erfolg beigetragen (z.B. Planung, Vorbereitung, Inhalte, Methodenwahl, Interaktion etc.)?
8. Was hast du bei bzw. aus diesem Erfolg neu gelernt?
9. Was würdest du ein nächstes Mal wieder gleich machen?
10. Was würdest du ein nächstes Mal anders machen?
11. Wie würdest du das konkret anpacken?

Fragetechniken der systemisch-lösungsorientierten Beratung. Mehr Informationen z.B. unter www.zlb-schweiz.ch

F7 Reflexion mit dem Triadenmodell (Wyss & Ammann, 2015)

Stellt eine Situation aus eurem Praktikum ins Zentrum und reflektiert diese mittels des Triadenmodells von Wyss und Ammann (2015).

1) Bereite die Rückschau sowie den Fokus vor und präsentiere diese einer Mitstudentin/einem Mitstudenten. Das Gegenüber fragt nach, ihr präzisiert.
2) Erarbeitet gemeinsam den Ausblick, wendet dazu eine der Übungen F1 bis F5 an.
3) Evtl. weiterer Austausch mit anderen Paaren.

Der ganze Text von Wyss und Ammann (2015) ist hier zu finden (FHNW-Netz): https://go.fhnw.ch/id06yi

RÜCKSCHAU

Kontext: Wie lautete der Auftrag, die konkrete Aufgabenstellung, wer waren die Beteiligten? Was habe ich mir persönlich vorgenommen (Ziele, Absichten)? In welchem weiteren Handlungszusammenhang steht die betrachtete Episode (z.B. Praktikumseinsatz, Referat, Workshop)? Welches war dabei meine Rolle?

Verlauf: Was habe ich, was haben andere der Reihe nach gemacht? Wie ist es im Überblick gelaufen? Lässt sich die Gesamthandlung in einzelne (dramaturgische) Sequenzen oder Phasen unterteilen? Sind klare Höhe- und Tiefpunkte auszumachen? Gab es auffällige Reaktionen oder Rückmeldungen während der oder im Anschluss an die Lektion?

Hintergrund: Konsequenzen aus früheren Reflexionen oder der Vorgeschichte, Rollenverteilung sowie Informationen zum Setting und zu den beteiligten Personen (zeitliche und inhaltliche Vorgaben, Diversität in der Klasse, Arbeitsklima, Vorwissen der Lernenden usw.). Welche Überzeugungen und Vorannahmen liegen meinem Handeln zugrunde? Auf welche Theorie stütze ich mich?

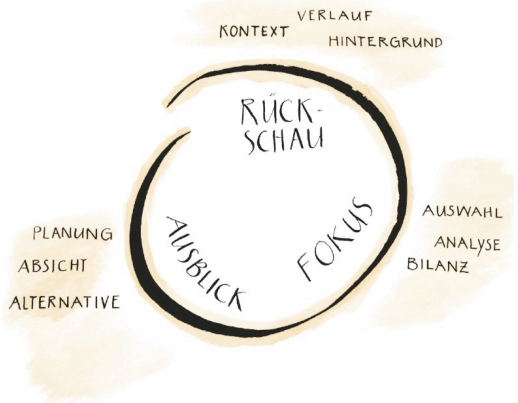


Abb. 12: Reflexionstriade (Wyss & Ammann, 2015, S. 28).

FOKUS

Auswahl: Ausschnitt wählen, Diskussionswürdiges, Überraschendes, Irritierendes, neue Einsichten.

Analyse: Wie beurteilen andere die Lage? Besteht eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung? Zu welchen Aspekten, Fragen, Behauptungen möchte ich von anderen ein Feedback? Welche Faktoren und Konstanten waren ausschlaggebend und handlungsleitend? Aus welchen Kontexten ist mir mein Verhalten bereits vertraut?

Bilanz: Erkenntnisse der Analyse, Bezug zu persönlicher Lernentwicklung und bisheriger Erfahrungen. Bezug zu Fachliteratur.

AUSBLICK

Alternative: Welche Handlungsoptionen gibt es mit Blick auf eine bestimmte Aufgabe oder ein zu lösendes Problem? Wie könnte ich mich in der zuvor analysierten Situation künftig verhalten? Welches Vorgehen verspricht am meisten Erfolg? Wie lassen sich die Bedingungen modifizieren, um bessere Voraussetzungen und Ergebnisse zu schaffen?
Absicht: Was ist das Ziel, Fokus für den folgenden Unterricht? Priorisierung der Lösungsansätze im Hinblick auf das Ziel.
Planung: Welches sind mögliche Hindernisse und Reaktionen darauf? Was muss ich dem Zufall überlassen, und wo kann ich durch gewissenhafte Vorbereitung das Geschehen in die richtigen Bahnen lenken? Wie kann ich mich vorbereiten oder gezielt Unterstützung holen? Wie sieht mein Worst-Case-Szenario aus? Habe ich einen Plan B, falls die Sache aus dem Ruder läuft?

F8 Reflexion mit dem Vierschrittemodell nach Smyth (1989)

1 „Beschreiben“, z.B. in einem Unterrichtstagebuch: Was mache ich?
Folgende Situationen waren irritierend, überraschend, widersprüchlich (Beobachtungen).

2 „Informieren“: Was bedeutet das?
Worauf könnten diese Beschreibungen und Beobachtungen hindeuten? Hypothesen und Vermutungen zu Sichtweise/Lernverständnis der handelnden Lehrperson, zur Klärung, bzw. zum Aufdecken und Diskutieren von möglichen, nicht explizit genannten Prinzipien (mögliche Interpretationen).

3 „Konfrontieren“: Wie ist es dazu gekommen?
Sind dabei Bezüge zu kulturellen, sozialen politischen Kontextfaktoren erkennbar?
Wo sehe ich Bezüge zu meiner (Lern-)Biografie und meinen persönlichen Werten?

4 „Rekonstruieren“: Wie könnte ich anders vorgehen?
Welche Perspektiven haben sich mir nach dieser Analyse eröffnet?
Welche zusätzlichen Handlungsweisen könnte ich in Zukunft in einer vergleichbaren Situation ausprobieren?

Modul G – Standortbestimmung

Ziele

Die Studierenden…

… kennen das Berufsleitbild und die Standesregeln des LCH (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) und die allgemeinen Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW.

… setzen sich mit den Anforderungen an eine Lehrperson auseinander und führen dazu mindestens eine der Online-Standortbestimmungen durch.

… reflektieren ihre eigenen Stärken und Schwächen bezogen auf die Anforderungen an eine Lehrperson.

… formulieren SMARTE Ziele für das erste Praktikum und können diese begründen.

Hintergrund

Die Anforderungen an den Lehrberuf sind vielfältig. Lehrpersonen schaffen Lernsituationen, damit Schüler/innen individuelle Lernfortschritte machen können, wirken im Schulteam an gemeinsamen Entwicklungsarbeiten mit, übernehmen Führung und Verantwortung in der Schulklasse und arbeiten mit anderen Lehrpersonen, Eltern und Behörden zusammen. Dabei handeln sie nach gesetzlichen Vorschriften, sind Vertrauensperson und respektieren alle Schüler/innen (LCH, 2008). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, braucht es unterschiedliche Kompetenzen, beispielsweise in den Bereichen Fachwissen, Fachdidaktik, Pädagogik und Didaktik oder auch Organisation und Beratung. Studierende bringen bereits verschiedene Kompetenzen sowie spezifische Überzeugungen mit. Für den weiteren Kompetenzaufbau und die Professionalisierung ist es zentral, dass sich Studierende bewusst werden, welche Ressourcen sie mitbringen, welches Entwicklungsbereiche sind und dass sie Spannungen zwischen Wissen, subjektiven Theorien und praktischen Handlungen wahrnehmen. Durch Reflexionen in Form von Standortbestimmungen kann am Kompetenzaufbau gearbeitet und das eigene Handlungsrepertoire erweitert werden. Professionalisierung ist der Aufbau von Kompetenzen und die Arbeit am eigenen Handeln (von Felten, 2011).

Kompetenz bekommt man nicht geschenkt; sie kann nur in einem Prozess permanenter Herausforderung durch Aufgaben und Probleme erarbeitet werden. Entscheidend ist dabei, ob die betreffende Person sich zu diesen Herausforderungen und den durch sie zustande gekommenen Ergebnissen in ein reflexives Selbstverhältnis setzt (Dirks & Hansmann, 1999).

In der Ausbildung zur Lehrperson werden Studierende nicht nur Expert/innen für das Lernen von Schüler/innen, sondern auch für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses. Lehrpersonen agieren häufig allein vor der Klasse, sie erhalten eher indirekt Feedback auf ihr Handeln in der Schule und brauchen reflexiv-kommunikative Kompetenzen, um das eigene Tun in Dilemmasituationen, bzw. das Handeln im Ungewissen (Helsper & Tippelt, 2011) von einer zweiten Position aus zu beobachten und zu reflektieren. Diese Selbstreferenz gilt es zu lernen und im Dialog mit anderen zu erproben. Studierende vergewissern sich während des Studiums ihres Lernprozesses durch Standortbestimmungen, Videoanalysen, Feedback von Mitstudierenden, Praxislehrpersonen, Dozierenden der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften. Dazu ist es wichtig, sich realistische, erreichbare und klare Ausbildungsziele zu setzen. Diese Ziele können sich auf die eigene Entwicklung in der Rolle als Lehrperson oder auf spezifische Elemente des Unterrichtens beziehen.

Die Kunst bei Zielsetzungen ist, diese so konkret zu formulieren, dass deren Erreichung wirklich beobachtet werden kann. Überprüfbare Ziele sind SMART: **s**pezifisch, **m**essbar, **a**ttraktiv/**a**kzeptabel, **r**ealistisch und **t**erminiert. Komplexere Entwicklungsaufgaben, Haltungsänderungen sind nicht immer als beobachtbare Ziele zu formulieren. Zudem ist es zu Beginn einer Aufgabe nicht immer einfach, genau zu wissen, wie ich konkret zu einem allgemeinen Ziel gelangen kann. Daher gilt für Zielsetzungen: so smart wie möglich, so vage wie nötig.

Präzisierungsgrad	**Beispiel: Ziele im Bereich Disziplin**
1 Absichtserklärung: *Meist Ausgangspunkt eines Zielvorhabens*	Mehr Disziplin durchsetzen im Unterricht
2 Allgemeines Ziel: *Eingegrenzter, aber noch breit und nicht auf Ebene konkreter Handlungen*	Unterrichtsstörungen präventiv begegnen und Regeln durchsetzen
3 Operationalisiertes, SMARTES Ziel: *Auf Situationen bezogen und messbar*	Pro Lektion mindestens 2-3 Phasen zur Rhythmisierung einsetzen und Übergänge von einer zur anderen Phase für Lernende klar und entschieden kommunizieren

(vgl. Ryter, 2016, S. 17)

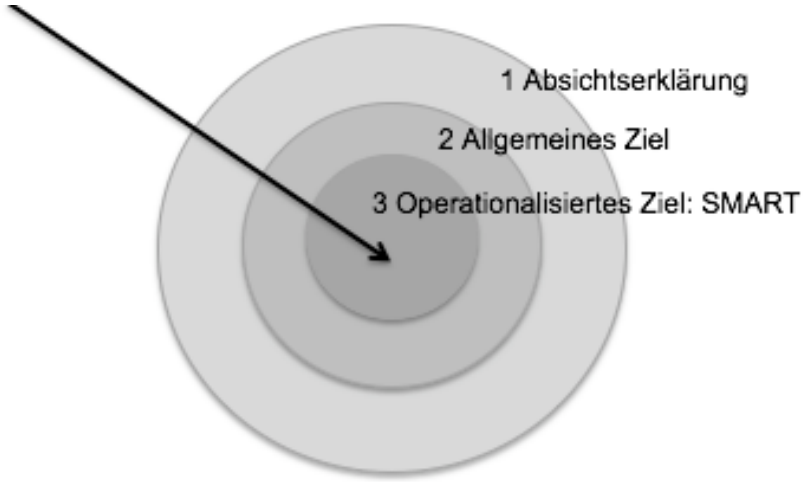


Abb. 13: Präzisierung von Zielen (eigene Darstellung)

Modul G – Übungen

G1 Standesregeln und Berufsleitbild

Auftrag: Bearbeiten Sie in zwei Gruppen die Standesregeln und das Berufsleitsbild vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (www.lch.ch). Erstellen Sie ein Plakat, welches auch für die weitere Arbeit im Reflexionsseminar (bspw. bei der Fallarbeit) verwendet werden kann.

Diskutieren Sie anschliessend folgende Fragen:

- In welchen Situationen können die Standesregeln oder das Berufsleitbild hilfreich sein?
- In welchen Situationen sehen Sie mögliche Verstösse gegen die Standesregeln oder das Berufsleitbild?

Notieren Sie sich diese Situationen und weitere Fragen, die in der Diskussion aufgetaucht sind. Diese können entweder im Basisseminar oder im Reflexionsseminar weiter diskutiert werden.

G2 Online-Standortbestimmungen (Selbststudium)

Befassen Sie sich mit den Kompetenzzielen der PH FHNW (siehe Praxisportal).

Führen Sie eine der folgenden Online-Standortbestimmungen durch und notieren Sie für sich die wichtigsten Erkenntnisse. Sie werden diese für den Teilleistungsnachweis 2 brauchen.

Career Counselling for Teachers: http://www.cct-switzerland.ch

Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen: https://www.self.mzl.lmu.de

G3 SWOT-Analyse

Die SWOT-Analyse dient der Positionsbestimmung und der Strategieentwicklung. SWOT ist ein Akronym – und steht für *Strengths, Weaknesses, Opportunities* und *Threats*. Die SWOT-Analyse stellt die Funktion, Kompetenzen und Wirkungen einer Person (oder eines Unternehmens) auf einer Seite komprimiert und gut nachvollziehbar dar. Sie soll dabei helfen, sich auf „das Wesentliche und Wegweisende“ zu konzentrieren (Eremit & Weber, 2016; Schmidbauer, 2011). Führen Sie gemäss untenstehendem Schema eine SWOT-Analyse durch und notieren Sie für sich die wichtigsten Erkenntnisse. Sie werden diese ebenfalls für den Teilleistungsnachweis 2 brauchen.

	Gegenwärtige Stärken (Strengths)	Gegenwärtige Unsicherheiten/ Entwicklungsfelder (Weaknesses)
Kompetenzen	Was alles kann ich jetzt schon besonders gut im Hinblick auf die Anforderungen als Lehrperson? Was kann ich tun, um diese Stärken zu nutzen oder zu stärken? Welches Ziel im Ausbau meiner Stärken will ich in den nächsten Wochen erreichen?	Wo habe ich im Moment Unsicherheiten in Bezug auf mein Berufshandeln? Wo sehe ich Schwächen und was kann ich tun, um meine Schwächen zu minimieren? Welche Schwächen kann ich in Chancen umwandeln? Welche Kompetenzbereiche sind vordringlich zu entwickeln?
	Mögliche Ressourcen/Potenziale (Opportunities)	**Potenzielle Herausforderungen und Belastungen (Threats)**
Wirkungen	Welche Stärken aus anderen Bereichen will ich in Zukunft vermehrt nutzen? Welche neuen Fähigkeiten will ich in nächster Zeit entwickeln? Inwieweit wirken sich die Stärken günstig auf mögliche Lernfortschritte der Schüler/innen aus?	Wo sehe ich besondere Herausforderungen im Studium und im Berufshandeln für mich? Inwieweit können sich Defizite in Zukunft ungünstig auswirken? Inwieweit schwächen die Defizite mögliche Lernfortschritte der Schüler/innen?

G4 SMARTE Ziele formulieren

Auftrag 1: Ordnen Sie die folgenden Ziele den Ebenen 1-3 zu und suchen Sie dazu mögliche SMARTE Ziele.

- Ich setze Methoden adäquat ein
- Ich habe keine Disziplinprobleme
- Ich habe vier verschiedene Lektionseinstiege eingesetzt
- Ich fühle mich in der Klasse wohl
- Ich weiss, ob ich für den Lehrberuf wirklich geeignet bin
- Ich formuliere Arbeitsaufträge klar und deutlich.

Auftrag 2: Formulieren Sie aufgrund der Übungen G1 bis G3 für sich erste – möglichst konkrete – Ziele für das Praktikum.

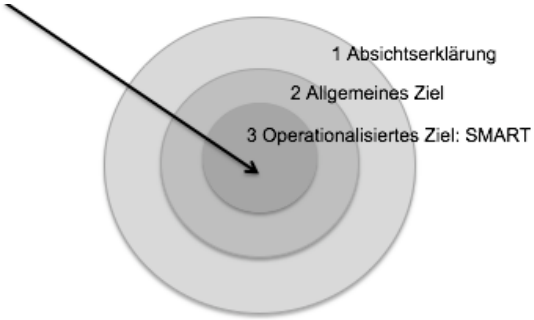


Abbildung 14: Präzisierung von Zielen (eigene Darstellung)

Modul H – Fallarbeit (inkl. Arbeit mit Videos)

Ziele

Die Studierenden

… können ausgewählte Methoden zur Bearbeitung von Fallsituationen anwenden und komplexe Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten
… können Probleme analysieren, weiterführende Informationen dazu beschaffen, diese auswerten Lösungsvarianten entwickeln, begründete Entscheide treffen und diese nach aussen vertreten
… machen Theoriewissen in praktischen Urteils- und Anwendungssituationen nutzbar
… erweitern ihr Wissen über Lehr-Lernprozesse und leiten konkrete Handlungsmöglichkeiten ab
… arbeiten kooperativ und ko-kreativ in Gruppen und kommen zu adäquaten Ergebnissen
… sind fähig, den eigenen videografierten Unterricht anhand eines Modells zu analysieren, zu reflektieren und Handlungsoptionen zu entwickeln

Hintergrund

Fallarbeit

Die Fallarbeit im Rahmen der Berufspraktischen Studien Sek II ist eine didaktische Methode mit dem Ziel, mittels systematischer Vorgehensweisen Situationen, Handlungen, Wissen und subjektive Theorien zu erfassen den Austausch darüber anzuregen, sowie Handlungsoptionen zu entwickeln. Dadurch soll eine systematische Verknüpfung von Wissen, Handeln und Reflektieren ermöglicht werden (Brugger & Kyburz-Graber, 2016). Krammer (2014) beschreibt dies wie folgt:

> Das Lernen mit Fällen ermöglicht eine Veranschaulichung von Anforderungen des beruflichen Alltags und dient der Förderung der Fähigkeit, Praxissituationen hinsichtlich ihres Gelingens zu beurteilen, relevante Merkmale zu erkennen, theoretisch zu begründen und in Bezug auf ihre Wirkungen zu interpretieren, Optimierungsvorschläge zu generieren und daraus schliesslich Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen (Shulman, 1992, zitiert nach Krammer, 2014, S. 165).

Die Fallarbeit unterscheidet sich somit von der *Fallanalyse* wie sie im Modul J beschrieben wird, wo es um eine systematische wissenschaftsorientierte Analyse zur Erkennung von neuen allgemeingültigen Resultaten geht.

Was ist ein Fall?

Die Begriffe Fall, Fallbeispiel, Fallstudie etc. werden unterschiedlich verwendet. Ein Fall im Rahmen der Fallarbeit kann eine knapp entworfene Situation sein, in der es darum geht, rasch eine Reaktion zu finden und diese – allenfalls nach vertiefender Lektüre – zu begründen (z.B. Übung H1). Sie kann als kurze Erzählung ad hoc, in einem Schema schriftlich vorbereitet sein oder als relevanter Videoausschnitt vorliegen.

Studierende können Beispiele aus den Praktika bzw. der beruflichen Praxis zur Diskussion stellen. Diese Arbeitsform setzt voraus, dass die Teilnehmenden bereit sind, offen über herausfordernde, ungelöste Situationen zu sprechen, um ein vertieftes Verständnis sowie erweiterte Handlungsoptionen für die berufliche Praxis und das Studium zu entwickeln. Die zu bearbeitenden Fälle können auch aus der Praxis entwickelt und dabei spezifisch und didaktisch für Studierende aufbereitet werden. Entscheidend ist dabei, dass im Zentrum eine prägnant formulierte und zugleich komplexe Situation steht, die einer Handlung bedarf. Die Situation soll herausfordernd sein, Interesse wecken und keinesfalls didaktisch so reduziert sein, dass es eindeutige und klare

Lösungen gibt. Ziel dieser Methode ist es ja gerade, dass die Studierenden nach einer fundierten Analyse verschiedene Handlungsmöglichkeiten entwerfen, Vor- und Nachteile abwägen und sich begründet für eine Lösung entscheiden. Interessant sind Situationen, die Dilemmata, Wertekonflikte und Haltungsfragen berühren und Fragen nach Kontextbedingungen des beruflichen Handelns und Entscheidungsspielräumen aufwerfen (z.B. Berufsleitbild, Schulordnung, Schulrecht, Standesregeln, Grundrechte etc.). Auf diese Weise schulen Fallstudien gezielt die Fähigkeit, aufgrund der vorhandenen, stets beschränkten Informationen einen Entscheid zu fällen und zu vertreten – im Wissen, dass jede Handlung im komplexen Feld von unterschiedlichen Zielgruppen in Frage gestellt werden kann. Die Fallarbeit schult damit auch die Ambiguitätstoleranz, also das Aushalten von Widersprüchen. Eine Fallstudie soll thematisch für das Praxisfeld angemessen relevant sein, so dass davon auf der Metaebene auch eine gewisse Generalisierung abgeleitet werden kann.

Bearbeitung von Fällen

In der Regel wird ein Fallbeispiel – authentisch oder von Dozierenden konzipiert – innerhalb einer Seminarsitzung von 90 Minuten bearbeitet. Dabei können unterschiedliche Methoden angewendet werden.

Brugger & Kyburz-Graber (2016) haben 20 *Fallbeispiele von Studierenden* an Maturitätsschulen zusammengestellt und mit relevanter Literatur angereichert. Die Fallbeispiele basieren auf Unterrichtssituationen der Sekundarstufe II, die angehende Lehrpersonen in Seminaren der Uni Zürich als schwierig beschrieben haben. Sie eignen sich für das Format der Reflexionsseminare. Die Bearbeitung erfolgt nach einem klaren Modell in mehreren Teilschritten:

1. Was fällt auf?
2. Was ist das Problem?
3. Erklärungsansätze und Hintergründe
4. Lösungsansätze

Ein Fall kann auch nach dem Vorgehen einer *kollegialen Beratung / Intervision* bearbeitet werden (vgl. Übung H2). Im Gegensatz zum Prozessmodell von Brugger und Kyburz-Graber (2016) ist bei der kollegialen Beratung die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema zentral. Schnebel (2017, S. 132) fasst die Ziele kollegialer Beratung wie folgt zusammen:

- Herstellen eines Gruppengefühls, Überwinden von Isolation
- Förderung von Interaktion und Kommunikation, Einüben kommunikativer Handlungsmuster für die Zusammenarbeit mit Kollegen
- Erkennen und Wahrnehmen eigener und anderer Schulprobleme, Überwinden blinder Flecken
- Methodisch angeleitete, regelmässige Reflexion pädagogischen Handelns
- Kennenlernen der Perspektiven von Kollegen zum eigenen Problem
- Entwickeln von Handlungsalternativen, die im Schulalltag praktikabel sind.

Eine von Dozierenden entwickelte *Fallstudie* kann aber auch über mehrere Sitzungen mit Recherche und der gruppenspezifischen Erarbeitung von neuem Hintergrundwissen konzipiert sein. Dann folgt die Bearbeitung dem Ansatz des Problem-Based-Learnings, das z.B. nach Weber (2007) in sieben Schritten erfolgt: Begriffe klären, Problem bestimmen, Problem analysieren, Erklärungen ordnen, Lernfragen formulieren, Informationen beschaffen, Informationen austauschen (vgl. Übung H4).

Weil Fallbeispiele meist „diskussionswürdige“ Situationen sind, die Irritationen und Fragen ausgelöst haben, stehen tendenziell „problematische“ Situationen zur Diskussion. Bei der Bearbeitung kann der Fokus dennoch klar auf Ressourcen und der Erarbeitung von erfolgsversprechenden Handlungsoptionen gelegt werden. Als Variante zu einem Fokus auf Intervention kann mit hypothetischen Fragen auch präventives Handeln in den Fokus genommen werden.

Der Einstieg könnte dabei lauten:

„Stell dir vor, du würdest im August eine Klasse übernehmen. Welche Strategien würdest du anwenden, um (und jetzt folgt das eingebrachte Problem, aber aus einer anderen Perspektive) eine gute Fehlerkultur zu etablieren, eine gute Gesprächs- und Diskussionskultur zu etablieren, die Kooperation zwischen Lernenden zu fördern, eine gute Hausaufgabenerledigungskultur zu etablieren, ein positives Klima zu schaffen, eine produktive Arbeitsstimmung zu etablieren…“.

Als Variante dazu können Studierende auch angehalten werden, besonders erfolgreiches berufliches Handeln zu präsentieren, um mit der Gruppe herauszuschälen, was alles zum Erfolg beigetragen haben könnte und welche fallübergreifenden Prinzipien für das Unterrichtshandeln sich daraus ableiten liessen.

Fallarbeit mit Videos

Die Fallarbeit mit Videos hat im Rahmen des Reflexionsseminars mehrere Funktionen: Als ein exemplarisches Demonstrationsmittel für den (eigenen) Unterricht bieten Videos die Gelegenheit zur didaktischen Verständigung und den Austausch über pädagogisches Handeln (Reusser, 2005). Dabei können sowohl Fremdvideos als auch Videos der Studierenden eingesetzt werden. Beide Videoarten haben ihre Vor- und Nachteile und können für unterschiedliche Verwendungszwecke eingesetzt werden (vgl. Abb. 7).

Varianten videobasierter Lehrer/innenbildung (vgl. Petko, Prasse, Reusser 2014, 248)

	Videos von modellhaften Unterrichtssituationen	Videos von alltäglichen Unterrichtssituationen	Videos von kritischen Unterrichtssituationen
Fremde Videos	Verdeutlichung effektiver Unterrichtspraktiken und Varianten von «best practice» Fokus: neue Unterrichtsideen, Einstellungsbildung	Analysieren typischer Unterrichtsmuster und alltäglicher Routinen Fokus: Unterrichtsanalyse und Wahrnehmungs-kompetenz	Analysieren schwieriger Unterrichtssituationen Fokus: Entwickeln alternativer Handlungsstrategien, Diagnose- und Entscheidungskompetenz
Eigene Videos	Dokumentation von eigenen, nach Selbstbeurteilung gelungenen Unterrichtseinheiten Fokus: Austausch von best-practice, Selbstwirksamkeit, Reflexion und Feedback für weiter gehende Optimierungen	Reflektieren der eigenen alltäglichen Unterrichtspraxis Fokus: Kritische Reflexion und Modifikation eigener Praktiken und Routinen	Reflektieren von schwierigen Situationen im eigenen Unterricht bzw. in Simulationen und Rollenspielen Fokus: Situationsadäquates Handeln unter Druck

Professur für Professionsentwicklung Prof. Dr. Julia Kosinar 13.06.2016 5

Abb. 15: Varianten videobasierter Lehrer/innenbildung (Kosinár, 2016, S. 5)

Für die Person, welche ein Video in die Reflexionsseminargruppe mitbringt, besteht die Möglichkeit, das eigene Erleben wissenschaftsbasiert mit einer objektiven Aussensicht in Verbindung zu setzen und in der Gruppe zu diskutieren. Die Videoanalyse soll die Studierenden durch die Konfrontation mit dem eigenen Auftreten in Bezug auf die positiv erlebte Selbstwirksamkeit motivieren und darüber hinaus dazu anregen, Schwachstellen selbstständig zu erkennen und zu diskutieren.

Grundsätzlich können die Videos mit den gleichen Methoden wie andere Fälle bearbeitet werden. Jedoch bietet das Medium Video zusätzliche Vorteile (Kosinár, 2016, S. 4):

- Dauerhaftigkeit des Materials
- Mehrmaliges und genaues Betrachten einzelner Sequenzen
- Rückmeldungen auf Basis eines gemeinsam betrachteten Materials
- Beobachtung und Besprechung unter verschiedenen Fragestellungen
- Reflexion eigener Unterrichtspraxis mithilfe Perspektivenwechsels (Selbstbild – Aussensicht)
- Feststellung von Entwicklungsprozessen durch regelmässiges Filmen eigenen Unterrichts
- Erarbeitung von Handlungsalternativen und Problemlösungen in Gruppen am konkreten, visualisierten Fall

Die Reflexion des eigenen Unterrichts mit Hilfe von Videosequenzen ist auch ein Teil der individuellen Arbeitsleistung (IAL) Berufspraxis Sek II. Sie umfasst auch Elemente der Fallanalyse (vgl. Modul J) Im Reflexionsseminar lernen die Studierenden Methoden zur Videoanalyse kennen, so dass sie diese im Rahmen der IAL eigenständig durchführen können.

Hinweis

Voraussetzung und Ziel der Arbeit mit videografiertem, nie perfektem alltäglichem Unterricht ist, die Entwicklung einer wertschätzend-kritischen Haltung gegenüber eigenem und fremdem Unterricht, sowie eine Kultur der respektvollen, kritischen Reflexion (Reusser, 2003). Aufgabe der Moderierenden ist es, diese Haltung und Kultur zu garantieren, sowie die Vertraulichkeit und das Vertrauen in der Gruppe sicher zu stellen.

Quellen für Fremdvideos

https://www.unterrichtsvideos.ch/

http://www.unterrichtsdiagnostik.info./video/ (9. Klasse und Berufsschule)

https://www.teachingchannel.org/videos?default=1 (Englisch)

Aufnahmen der Pädagogischen Hochschule FHNW: Link für Dozierende auf Moodle

Modul H – Übungen

H1 Szene – Stopp – Methode

Als „Szenen“ werden Fallbeschreibungen eingesetzt, welche für diese Methode umformuliert werden:

Beispiel:

In den 3 Praktikumswochen haben die Schüler/innen Grundelemente des Bodenturnens geübt und sollten zur Prüfung eine Abfolge davon vorturnen. Jeweils eine/r musste vorturnen, die anderen schauten zu.

Fabian ist kein talentierter Turner und war auch nicht sonderlich fleissig beim Üben, aber er beherrscht die Grundelemente mehr oder weniger. Du rufst Fabian auf, jetzt vorzuturnen. Er bleibt einfach sitzen und bewegt sich nicht. Du rufst nochmals: “Komm Fabian, jetzt bist Du dran!“. Aber er antwortet mit „Nein“! und bleibt einfach sitzen. **STOPP**

Student/in A	**Student/in B**
Liest eine Szene vor Hat Handy und ist bereit zum Filmen	Hört zu
„Stopp“ – beginnt B zu filmen, damit sind die Reaktionen fest gehalten	Reagiert sofort und erläutert, was er/sie in dieser Situation machen würde
Zeigt Film, kommentiert aber nicht	Äussert eigene Gedanken zur gezeigten Reaktion. Was sind Vorteile dieser Reaktion, gibt es auch Nachteile?
Rollenwechsel	
Diskutieren gemeinsam, welches in diesen Situationen weitere sinnvolle Handlungsstrategien sein könnten.	

H2 Kollegiale Beratung – Intervision

Ziele: Die Studierenden nutzen die Ressourcen des Teams, gewinnen ein besseres Verständnis der Praxissituationen, erweitern die eigene Perspektive, betrachten gemeinsam mögliche Lösungswege und verfügen über eine Entscheidungshilfe für die konkrete Problemlösung

Auftrag: Der/die Fallbringer/in stellt eine Situation dar, für die sie/er unterschiedliche Handlungsoptionen erhalten möchte. Aus der Gruppe übernimmt eine Person die Moderation. Die Fallbearbeitung läuft nach untenstehendem Schema nach Schmid et al. (2013)

5’	**1. Schilderung der Situation durch Fallbringer/Fallbringerin** Eine Person schildert die Situation, die Gruppe hört zu, die Moderation visualisiert laufend mit Stichworten, Mind-Map, bunten Zetteln, Schema etc.. Als Vorbereitung kann auch die Übung H5 dienen.
5’	**2. Klärung des Anliegens beim Fallbringer/der Fallbringerin durch Moderatorin.** Die Moderation klärt nach Bedarf das Anliegen: Was genau wollen Sie von der Gruppe?
5’	**3. Klärung des Kontexts durch Gruppenmitglieder** Die anderen können nachfragen: Was alles müssen wir noch wissen, um den Fall angemessen verstehen zu können?
10’	**4. Ideen und Erklärungen zu den Hauptproblemen durch Gruppenmitglieder** Nun äussern die Gruppenmitglieder ihre Assoziationen, Ideen, Erklärungen, worum es in dem Fall gehen könnte, wo die Hauptprobleme liegen (Hypothesen). Die einzelnen Gruppenmitglieder dürfen auch schweigen, oder sich ganz kurzfassen. Es werden alle Ideen notiert, der/die Fallbringer/in hört zu, es erfolgt keine Diskussion der Ideen. Zum Schluss kann der/die Fallbringer/in Hypothesen priorisieren
10’	**5. Lösungswege und Handlungsoptionen durch Gruppenmitglieder** Erst jetzt schlagen die Gruppenmitglieder möglichst viele konkrete Lösungswege, Handlungsoptionen vor (Brainstorming), die notiert werden. Den Bezug bilden die priorisierten Hypothesen (vgl. auch Übung H8).
5 - 10’	**6. Auswahl von Anregungen durch Fallbringer/in** Der/die Fallbringer/in geht zusammen mit der Moderation die Punkte 4 und 5 durch und wählt je jene drei Anregungen aus, die für die Person selber als Experte/Expertin der konkreten Situation neu, anregend und handlungsweisend sein könnten. Wo etwas unklar ist, kann der/die Fallbringer/in nachfragen. Dadurch erhält die Gruppe ein Feedback (vgl. auch Übung H9)
5 - 10’	**7. Weitere Anregungen durch Gruppenmitglieder** Die Gruppenmitglieder geben ein Blitzlicht zu eigenen Erfahrungen, Gefühlen, Handlungsweisen in ähnlichen Situationen, weiterführender Literatur etc.
5 - 10’	**8. Evtl. Ergänzung durch Leitung (im Seminar**) Allenfalls geht die Leitung in die Expert/inn/enrolle und ergänzt mit Literaturhinweisen, Querbezügen zu Theorien oder Vorgehensweisen und formuliert gegebenenfalls weiterführende Vertiefungen.

H3 Situationsanalyse für Fallbeispiele

Ziele: Die Fallgebenden können eine komplexe Situation in kurzer Zeit systematisieren und überblicken. Sie berücksichtigen dabei strukturelle und persönliche, allgemeine und konkrete Elemente.

Auftrag: Die Studierenden bereiten mittels dem Thomann-Schema einen Fall fürs Reflexionsseminar vor. Die einzelnen Aspekte werden analog zur Abbildung visualisiert.

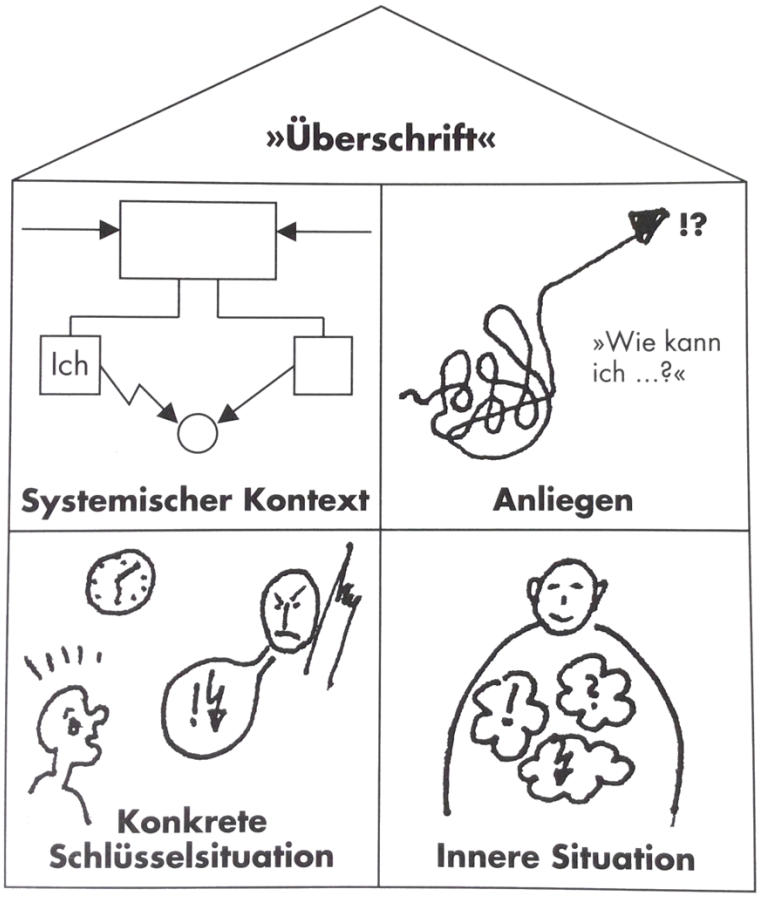


Abb. 16: Thomann-Schema zur intensiven Vorklärung des Anliegens (Schulz von Thun, 2006, S. 35)

Systemischer Kontext: Informationen zur Klasse, zur Schule, ev. zum Hintergrund der Lernenden, Gruppendynamik, Lage der Lektion im Stundeplan etc.

Konkrete Schlüsselsituation: Wann und wo konkret zeigte sich die Herausforderung, das Dilemma, die Aufgabe, die ich lösen möchte?

Anliegen: Was möchte ich mit der Fallbesprechung erreichen, wobei sollen die andern mitdenken (z.B. Wie kann ich in dieser Klassenkonstellation in der 9. Lektion am Abend eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre erreichen?)

Innere Situation: (Wie geht es mir innerlich: z.B. ich bin ratlos, verunsichert, hin- und hergerissen etc.,)

Überschrift: Wie bringe ich mein Anliegen auf den Punkt: Worum geht es eigentlich?

H4 Arbeit mit dem Inneren Team nach Schulz von Thun (2003)

Ausgangssituation	Fallgebende Person ist in einer Situation nicht sicher, wie sie sich verhalten soll, bzw. hat starke, widersprüchliche Gefühle, die sie an einer überzeugten Handlung hindern.
Vorgehen/Methode	Auf einem Flipchart werden die schematischen Umrisse einer Person dargestellt. Die Fallgebenden beschreiben ihre sich widersprechenden Anteile als ein Team von realen Personen. Diese werden in die Schablone gezeichnet, je nach Bedeutung unterschiedlich gross und mit einem treffenden Label versehen. Im Gespräch wird mit Fragen herausgearbeitet, wer wie viel Gewicht hat, was die Person genau sagt etc.
Bemerkungen	Die Arbeit mit dem Inneren Team bringt unter Umständen vorher wenig bewusste, alte Muster an die Oberfläche. Bei den Fallgebenden ist unbedingt vorher nachzufragen, ob die Person bereit ist, auch Persönlicheres in der Gesamtgruppe anzusprechen.

Beispiel: Lehrperson, die entscheiden muss, ob sie bei einer Schülerin aufrundet und diese definitiv befördert oder ob sie abrundet und die Schülerin aus dem Gymnasium fällt.

Die Leistungsorientierte:
Sie bringt die Leistung nicht, also gehört sie nicht ans Gymnasium.

Die Mitfühlende: Wie schlimm muss das für sie sein, wenn sie durchfällt.

Die Junglehrerin: Ich bin neu im Kollegium und muss beweisen, dass ich meine Ansprüche habe.

Die Politische:
Die Schülerin ist fremdsprachig und aus bildungsfernem Elternhaus, sie soll ihre Chance haben.

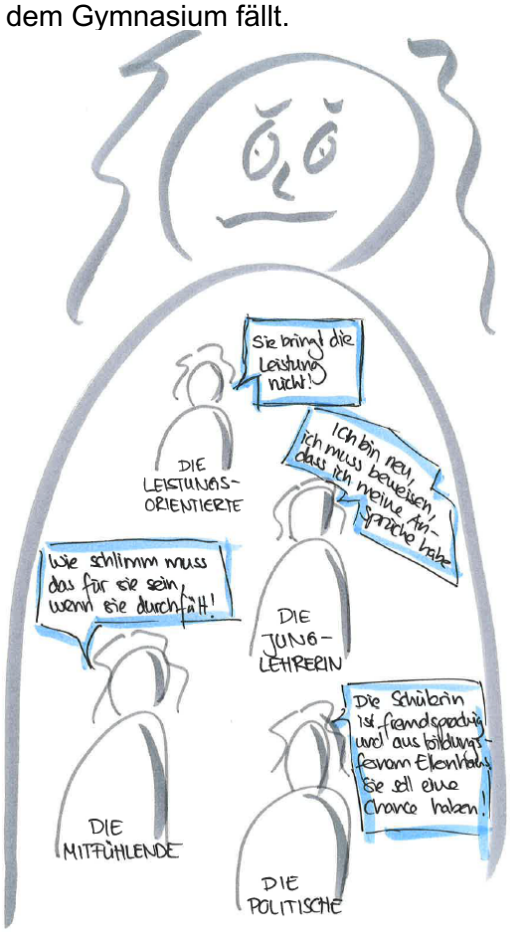


Abb. 17: Das innere Team (eigene Darstellung)

H5 Reframing bei der Fallbearbeitung

Reframing bedeutet „in einen anderen Rahmen setzen“ und meint, eine Sache aus einer anderen Perspektive, mit einer anderen Wertung zu betrachten. Reframing als Methode geht auf die Familientherapeutin Virginia Satir zurück und fokussiert insbesondere auf Ressourcen und positiven Wertungen, wo auf den ersten Blick Defizite oder Probleme ins Auge springen. Insofern ist Reframing ein Perspektivenwechsel hin zu einer positiven Bearbeitung.

Dahinter steht die konstruktivistische Haltung, dass es nicht „die Wahrheit“ gibt, sondern dass wir als Betrachtende mit unserer Haltung und unserem Blick die Beziehungen und damit die Realität mitgestalten. Oft ist eine Änderung der Haltung und Blickrichtung bereits Teil der Lösung eines Problems oder eines Konflikts.

Vorgehen:

1. Fallgeber/innen nennen das aus ihrer Sicht problematische Verhalten z.B. von Lernenden im spezifischen Kontext.
2. Die anderen Personen aus der Gruppe suchen nach dem positiven Kern und nennen mögliche positive Wertungen des geschilderten Verhaltens.
3. Die Fallgebenden reflektieren, mit welcher „anderen“ Wertung sie gerne weiter handeln möchten und nun kann in der Gruppe im Sinne eines Brainstormings nach weiteren Handlungsoptionen gesucht werden.

Beispiel:

stur	hartnäckig, zielbewusst, ausdauernd, bestimmt, eigenständig, gibt nicht so schnell auf, viel Energie in der Verfolgung eigener Ziele etc.

H6 Entscheidungsfragen für die Entwicklung von Handlungsoptionen

Ziel: Handlungsoptionen entwickeln, beispielsweise im Rahmen einer kollegialen Fallberatung.

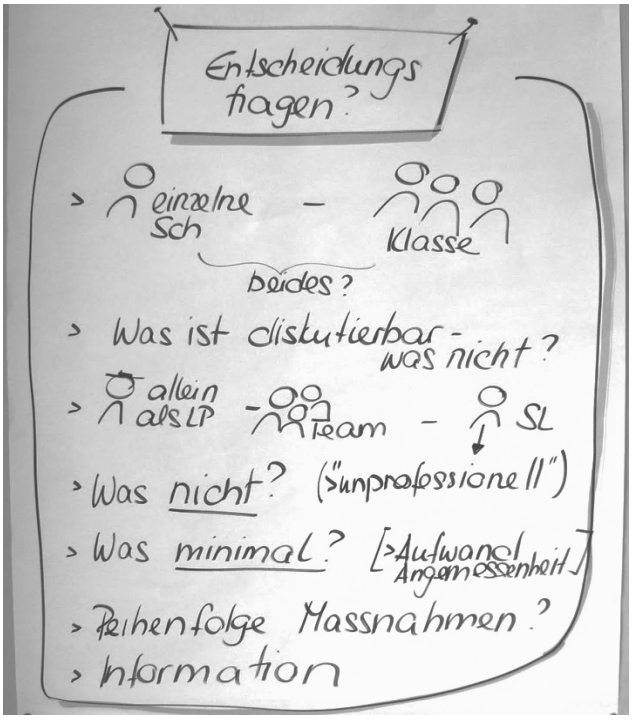


Abb. 18: Entscheidungsfragen (eigene Darstellung)

H7 Sich zwischen verschiedenen Handlungsoptionen entscheiden, konkret handeln und den Entscheid professionell begründen

Ausgangssituation:	Eine Gruppe hat zu einem Fallbeispiel verschiedene Handlungsoptionen entwickelt und plant nun ein konkretes Vorgehen in einer fiktiven Drucksituation, z.B. weil in einer Woche ein Elternabend stattfindet, das Thema dort sicher zur Sprache kommt und der Entscheid professionell begründet mitgeteilt werden soll
Vorgehen/Methode	Die Gruppe gewichtet nun die Handlungsoptionen und entscheidet sich konkret, was sie tun will, Sie legt die zeitliche Reihenfolge fest, überlegt, wen sie bei den einzelnen Schritten wie informieren will und wie sie ihr Vorgehen professionell, mit Argumenten begründet und allfälliger Kritik begegnen will.
Bemerkungen	Die Aufgabe ist für Berufseinsteigende komplex und braucht Zeit. Idealerweise kann der Elternabend anschliessend angespielt werden, so dass die Gruppe ein Feedback bekommt, inwiefern sie ihr geplantes Vorgehen überzeugend vertreten hat.

Mögliches Raster zur Erarbeitung:

Konkrete Schritte	Wer?	Bis wann?	Information: Was an wen?	Begründungen: Bezug zu Berufsauftrag, Leitbild/Regeln Schule, aktueller Forschung etc.
1.				
2.				
3.				
4.				

praxis.sek2.ph@fhnw.ch
+41 61 228 51 55

H8: Kollegialer Austausch anhand von Unterrichtsvideos

Ziele: Dieser Perspektivenabgleich eröffnet die Möglichkeit, geschlossene subjektive Theorien einer bewussten Kontrolle zugänglich zu machen, implizite und intuitive Vorstellungen explizit zu machen, Urteilsgewohnheiten und blinde Flecken sowie eigene Gewohnheiten und Routinen zu erkennen, um so das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern. Es ist somit eine Lerngelegenheit, um sich eigener Sichtweisen, Erklärungen und Verhaltensmuster klar zu werden. Ein weiteres Ziel ist es, Gesprächsanlässe für eine Verständigung über Unterricht zu schaffen (Helmke et al., 2018, S. 4) .

Auftrag:

1. Inhalte der Selbstreflexion bzw. des kollegialen Austauschs sind im Vorfeld definierte, wissenschaftlich basierte Kriterien der Lernwirksamkeit, wie sie etwa im Beobachtungsbogen (vgl. Praxisportal) zu finden sind. Vor der Videoanalyse werden die zu beobachtenden Kriterien ausgewählt. Wenn das Video von einer Studentin/eines Studenten stammt, wählt sie/er die Beobachtungskriterien aus.
2. Eine ausgewählte Videosequenz wird geschaut
3. Die Studierenden notieren sich ihre Beobachtungen zu den ausgewählten Kriterien und…
4. …tauschen sich in der Gruppe (oder in Kleingruppen) aus.
5. Vermutungen über Zusammenhänge der Beobachtungen und dem Lernerfolg der Schüler/innen werden aufgestellt. Der Fokus soll dabei auf gelungenen Situationen liegen.
6. Gelingensbedingungen werden formuliert und
7. Handlungsalternativen entwickelt (vgl. Übung H11)

H9: Vierschritt zur Analyse von Praxisbeispielen (bspw. Videos)

Ziel: Der eigene videografierte Unterricht oder ein Videoausschnitt aus einem Fremdvideo soll anhand des Vierschritts zur Analyse von Praxisbeispielen (Hugener, Krammer & Biaggi, 2013) analysiert und reflektiert werden, sowie Handlungsoptionen entwickelt werden.

Auftrag: Ein Videoausschnitt von maximum 5 Minuten wird anhand des Vierschrittes zur Analyse von Praxisbeispielen mit Hilfe der untenstehenden Fragen bearbeitet.

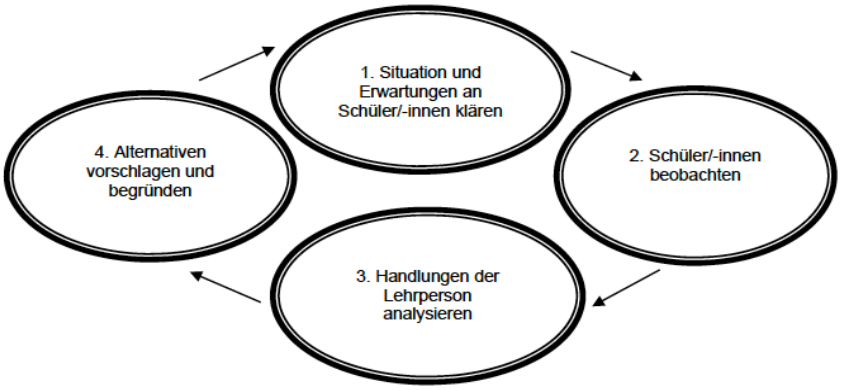


Abb. 19: Vierschritt zur Analyse von Praxisbeispielen (Hugener, Krammer & Biaggi, 2013, S. 1)

1. Unterrichtssituation und Erwartungen an die Schüler/-innen klären

Situation klären: Stufe, Klasse, Begründung der Auswahl der Sequenz
Lernziele: Welche Erwartungen werden an die SuS gestellt? Welche Voraussetzungen sind dafür notwendig? Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen sind möglich? Ev. Auftrag / Aufgabe durch die Studierenden lösen lassen.

2. Schüler/innen beobachten und Hypothesen aufstellen:

Sind die Lernenden fokussiert oder abgelenkt? Welche Hinweise finden sich für gelungene bzw. misslungene Bemühungen der Lernenden, etwas zu verstehen? Was scheinen diese schon zu verstehen, zu können, zu wissen, was noch nicht? Wie fühlen sie sich vermutlich im Unterricht?

Hinweis: Beobachtungen und Interpretationen / Hypothesen trennen!

3. Handlungen der Lehrperson und ihre Wirkungen analysieren

Welche Hinweise, Handlungen, Hilfestellungen, Materialien oder Medien unterstützen die Denk- und Verstehensprozesse der Lernenden? Welche nicht? Weshalb? Aus welchem Grund hat die Lehrperson wohl so gehandelt? Vor- und Nachteile der gewählten Vorgehensweise? Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen den Handlungen der Lehrperson und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler bilden und theoretisch begründen.

5. Alternativen vorschlagen und begründen

Welche Handlungsalternativen könnte die Lehrperson wählen? Inwiefern würden diese das Lernen und Verstehen der Lernenden oder auch das Interesse und die Motivation beeinflussen? Weshalb? Was nehme ich mir für die nächste Lektion vor? Aus welchen Gründen?

Hinweis:

Der ganze Text von Hugener, Krammer und Biaggi (2013) steht hier zur Verfügung:

https://portfolio.switch.ch/view/view.php?t=3SnUe9jNyg4VtAvrKIXq

Modul J – Fallanalyse (inkl. Arbeit mit Videos)

Ziele

Die Studierenden…

… können pädagogische Prozesse systematisch beobachten und beschreiben
… können methodisch geleitet unterschiedliche Datenmaterialien (z. B. Transkripte, Beobachtungsprotokolle, szenische Beschreibungen) der Analyse zuführen
… können Möglichkeiten und Grenzen pädagogisch-theoretischer sowie methodisch-didaktischer Konzepte mit Bezug auf Anwendungssituationen bestimmen
… sind fähig, videografierten Unterricht anhand pädagogischer Fragestellungen zu beschreiben, zu analysieren und einer Diskussion zuzuführen
… sind in der Lage, Handlungsalternativen zu skizzieren und diese didaktisch-methodisch sowie pädagogisch-theoretisch zu begründen

Hintergrund

Fallanalyse

Fallanalytisches Arbeiten im Studium legt den Fokus – im Unterschied zur *Fallarbeit* (vgl. Modul H) – auf die systematische und wissenschaftsorientierte Untersuchung von Fragestellungen entlang von pädagogischen und didaktischen Erkenntnisinteressen (vgl. Tabelle unten). Fallanalysen dienen insofern der pädagogischen Erkenntnisgewinnung (Seel & Hanke, 2015) und erlauben es, Unterricht und Schule wissenschaftsgestützt zu evaluieren resp. auszuwerten. Von Bedeutung ist die „Tradierung von pädagogischem Wissen“, insbesondere mit Hilfe von systematischen pädagogischen „Selbstbeschreibungen“ (Meseth, 2016, S. 47). Dieser Prozess beinhaltet eine Rekonstruktion der Berufspraxis. Fallanalysen gehen ergo auf Protokolle bzw. Aufzeichnungen, die pädagogisches Handeln dokumentieren, zurück (Ohlhaver & Wernet, 1999).

Mit Fallanalysen in der Ausbildung von Lehrpersonen können eigene Vorannahmen und Handlungsroutinen erkannt werden, es lassen sich pädagogisch-theoretische sowie methodisch-didaktische Konzepte untersuchen oder eine Beurteilung der Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit von Handlungen oder didaktischer Entscheidungen kann vorgenommen werden. Insofern leistet die Fallanalyse – ähnlich wie Fallarbeit – einen Beitrag zur professionellen Selbstreflexion und Selbstevaluation (Darling-Hammond & Hammerness, 2002).

Verfahren und zentrale Komponenten

Eine Fallanalyse enthält idealtypisch nachfolgende Komponenten. Zielpunkt bildet die nachvollziehbare, methodisch kontrollierte und theoretisch fundierte Beantwortung einer Fragestellung. Das Schema beinhaltet verfahrenstechnische und instrumentelle Aspekte der systematischen Datenerhebung, -auswertung und -interpretation (Herrle & Dinkelaker, 2016) und folgt dem grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitsmodus (Rost, 2011).

Arbeitsschritte	Kriterien und Erläuterung
1. Fragestellung: Thematischer Schwerpunkt, Erkenntnisinteresse, ggf. Thesen	- Ein Erkenntnisinteresse („Was möchte ich herausfinden?“) wird formuliert. - Schwerpunkt bildet etwa ein methodisch-didaktischer oder erziehungswissenschaftlicher (soziologischer, psychologischer oder unterrichtstheoretischer) Fokus. Exemplarisch heisst das: Planung und Durchführung einer Unterrichtslektion auswerten, die Wirksamkeit des Handelns beurteilen, Unterrichtsstörungen erklären, Handlungsoptionen erwägen, oder pädagogisch-theoretische Konzepte auf deren Erklärungsreichweite prüfen. - Die Fragestellung ist abhängig davon, welches Untersuchungsmaterial vorliegt und ob dieses das eigene Unterrichten oder das Unterrichten von anderen Personen zeigt. Theoretisch bzw. fachlich fundierte Konzepte können eine Rolle spielen.
2. Beobachtung	- *Beobachtungsfokus* gemäss thematischem Schwerpunkt und Fragestellung - Bei einer Videoanalyse: Beobachtung ausgewählter Sequenzen
3. Beschreibung: Art und Zweck der Datengenerierung	- Die *Art der Datengenerierung* (Transkript, Beschreibungsprotokoll, Raumbeschreibung erstellen…) ist abhängig von Material und Fragestellung: Bei Interesse an „nonverbaler Kommunikation“ ist etwa ein Wort-Transkript unzureichend oder bei einer Fragestellung bezüglich Raumgestaltung und pädagogischen Settings ist eine szenische Beschreibung zentral. - Zweck: Datengewinnung; dadurch wird der Untersuchungsgegenstand der Analyse konstituiert. Nur durch eine systematische Beschreibung wird die Beobachtung wissenschaftlich, indem sich das Analyseverfahren auf einen klar ausgesonderten Gegenstand bezieht. Was nicht transkribiert, protokolliert oder als „Datum“ erfasst wurde, kann auch nicht ausgewertet und analysiert werden.
4. Analyse: Untersuchung des Datenmaterials und Auswertung	- Die Untersuchung und Analyse der Daten erfolgt nach wissenschaftlichen Standards, d.h. mit einer stringenten Begriffsverwendung, nachvollziehbarer Argumentation, sowie im Hinblick auf die Fragestellung.
5. Bilanz: Abrundung, Bezug Fragestellung und Erkenntnisinteresse: Erkenntnisgewinn, Interpretation, Beurteilung, Diskussion, Anschlüsse, Reflexionen	- Zielpunkt bildet eine Bilanz, wobei die Fragestellung beantwortet wird. Hier soll auf das eingangs formulierte Erkenntnisinteresse bzw. den Erkenntnisgewinn (und ggf. auf die aufgestellten Thesen) eingegangen werden. Weiter kann auch eine Reflexion hinsichtlich eigener Professionalisierung und Kompetenzentwicklung erfolgen, wobei neue gewonnene persönliche Einschätzungen erörtert werden. - Zudem kann eine Unterrichtsauswertung erfolgen (Verhältnis von Planung und Durchführung beurteilen), Handlungsoptionen können erwogen und begründet werden oder Implikationen für die eigene Kompetenzentwicklung können entwickelt werden.

Tab. 2: Arbeitsschritte Fallanalyse

Anmerkung zur Arbeit mit diesem Schema: Je nach Thema und Fragestellung können die Komponenten unterschiedlich gewichtet sein. Interessiert beispielsweise das Spannungsverhältnis zwischen Unterrichtsplanung und -durchführung, kann der „Analyseteil“ einen kleineren Umfang einnehmen, oder gar mit der Bilanz ein gemeinsames Kapitel bilden. Daher gilt: Diese Arbeitsschritte müssen nicht bei jeder Verschriftlichung einer Fallanalyse explizit abgebildet sein. Sie müssen jedoch bei der Durchführung mitbedacht werden.

Fallanalyse mit Videos

Die eingangs skizzierte Zielperspektive, dass Fallanalysen einen Erkenntnisgewinn generieren, setzt voraus, dass ein Analysegegenstand in Form eines Datenmaterials vorliegt. Nur durch eine klar ausgewiesene Referenz auf einen Untersuchungsgegenstand kann eine methodisch kontrollierte Analyse erfolgen. So formulieren Herrle, Rauin & Engartner (2016): „Um systematisch empirisch fundierte Erkenntnisse darüber zu erzeugen, wie Unterricht als komplexes Interaktionsgeschehen [...] funktioniert, wie dort was mit welchem Erfolg gelehrt und gelernt wird und was das Geschehen darüber hinaus kennzeichnet, ist es notwendig, Beobachtungsdaten zu generieren“. (Herrle, Rauin & Engartner, 2016, S. 9).

Als Ausgangsmaterial für „Beobachtungsdaten“ weisen Videos ein hohes Potential aus: Im Rahmen einer Fallanalyse kann nicht nur Gesprochenes (wie z. B. bei transkribierten Tonaufnahmen), sondern auch Räumliches oder Nonverbales untersucht werden. Dabei erlaubt die Aufzeichnung der Videodaten unterschiedliche Analysen unter verschiedenen Gesichtspunkten. Krammer (2014) betont: „Videografierte Unterrichtssituationen repräsentieren Fälle des beruflichen Handelns und bieten die Möglichkeit zur wiederholten Beobachtung der komplexen Vorgänge unter verschiedenen Aspekten und Perspektiven – dies [...] mit dem Ziel einer Analyse der beobachteten [Prozesse]“. (Krammer, 2014, S. 165)

Zur Unterstützung der analytischen Arbeit kann das Videomaterial durch Beobachtungsprotokolle, Raumskizzen oder weitere Dokumente ergänzt werden. Die fallanalytische Arbeitsweise mittels Videoaufnahmen ist eine Verfahrensweise, die insbesondere in der *Individuellen Arbeitsleistung der Berufspraktischen Studien* angewendet wird, wo die Analyse von Videomaterial eine wichtige Teilkomponente darstellt. Dort gilt es, eine ausgewählte Videosequenz zu beschreiben und zu analysieren. Dabei müssen Thesen geprüft, Wirkungen eingeschätzt sowie Handlungsoptionen entworfen werden, welche pädagogisch-theoretisch sowie methodisch-didaktisch zu fundieren sind. Das Ziel ist im Hinblick auf den Abschluss des Studiums, eine kritische Reflexion und darüber hinaus die Weiterentwicklung eigener Routinen vorzunehmen (Petko et al., 2014).

Besonderheiten videobasierter Fallanalysen

Erfolgt eine Fallanalyse videografierten Unterrichts, wird nicht „das Video“ analysiert, sondern die aus einem Video generierten Beobachtungsdaten (vgl. Abbildung bzw. Schritt 3 in der Tabelle oben). Der Entscheid für die Art und Weise der Datengewinnung (etwa Transkription oder Beschreibungsprotokoll) hängt von der Fragestellung ab. Interessiert „nonverbales Verhalten“, wäre eine Protokollierung von Gestik und Mimik angezeigt, welche stellenweise mit Wort-Transkripten ergänzt wird. Aus ein und demselben Videomaterial können daher unterschiedliche Daten für eine Analyse generiert werden, abhängig von der Themenwahl und vom Erkenntnisinteresse:

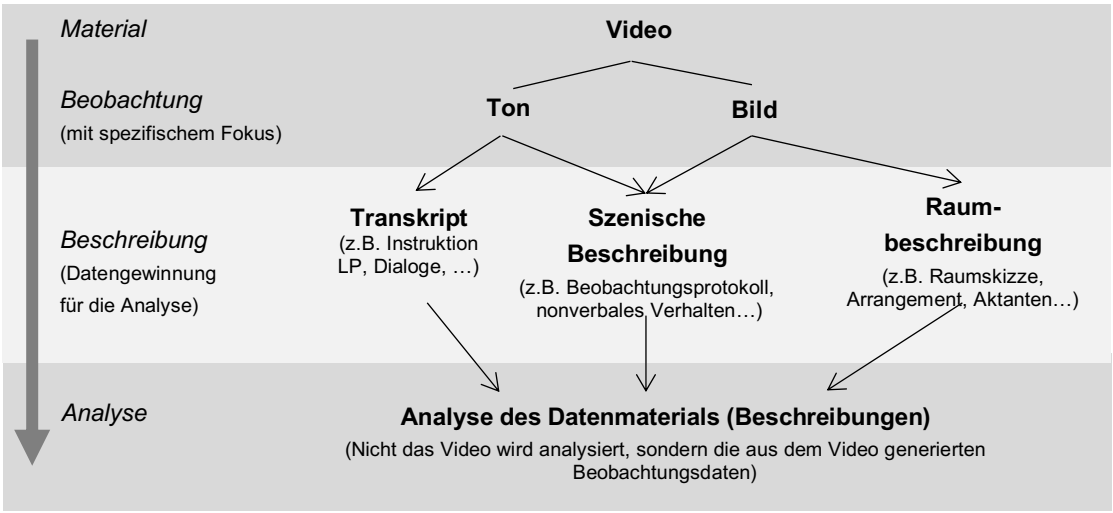


Abb. 20: Eigene Darstellung (vgl. weiterführend dazu Dinkelaker, 2016, S. 60f.).

Modul J – Übungen

Vorbemerkung: Folgende Übungen legen exemplarisch dar, wie mit videografiertem Unterricht im Rahmen der Berufspraktischen Studien gearbeitet werden kann. Als Übungsmaterial sind bereits erstellte Videoaufnahmen („Fremdvideos“) aus dem Unterricht der Sekundarstufe II vorhanden (Link für Dozierende in Moodle). Damit können die fallanalytische Herangehensweise sowie andere Zugänge (z.B. Fallarbeit, Feedback geben, Handlungsoptionen erwägen, etc.) erprobt werden.

J1: Videobeobachtung: Offene Herangehensweise

Beschreiben Sie eine kurze Videosequenz (2-3 Minuten) einer pädagogischen Situation (entweder selbst erhobene Videodaten oder fremde Videodaten), ohne vorher eine Systematik festzulegen. *Umfang der Beschreibung: Maximal 1 A-4 Seite.*

Beantworten Sie danach folgende Fragen: Welche Art der Beschreibung haben Sie eingesetzt (vgl. das in diesem Kapitel vorgestellte Schema)? Was sind beobachtbare Situationen, Handlungen, Vorgänge, Konstellationen? Welche Fragestellungen lassen sich ableiten?

J2: Skizzierung einer Fallanalyse mit methodisch-didaktischem Erkenntnisinteresse

Die folgende Übung legt den Fokus auf alle 5 Verfahrensschritte des in diesem Kapitel vorgestellten Schemas (vgl. Tabelle 2). Wählen Sie eine Videosequenz (2-3 Minuten, entweder von Ihnen oder einer anderen Person) einer Einführungssequenz (z.B. Stundenbeginn). Skizzieren Sie eine vollständige Fallanalyse, indem Sie entlang der fünf Verfahrensschritte (vgl. Schema oben) vorgehen. Dabei gilt folgender thematischer Fokus:

1) *Fragestellung:* Grundlage für die Fragestellung bilden „methodisch-didaktische Elemente einer Einführungssequenz“.
2) *Beobachtung* und 3) *Beschreibung:* Erstellen Sie ein Beobachtungsprotokoll im Hinblick auf die nachfolgend aufgelisteten Fragebereich. Ergänzen Sie diese stellenweise mit Wort-Transkripten (Kombination von zwei Datengewinnungsverfahren). Fokussieren Sie beim Beschreiben auf folgende Bereiche:
   - Welche Elemente einer Einführungssequenz (Stundenbeginn) sind zu sehen (Verbale/nonverbale Interaktionen, Sachbezogenheit, Vorwissen aktivieren, Verweis auf Vorhergegangenes, Instruktion, etc.)? Was fehlt bzw. kommt nicht vor?
   - Welche Fragen formuliert die Lehrperson? Verweisen Sie auf das Transkript.
   - Welche Aufträge werden *wie* formuliert (Stichwort: Instruktion)? Verweisen Sie auf das Transkript.
   - Wie wird begrüsst, wie lautet der erste Satz der Lehrperson? Wie reagieren die Schüler/innen?
4) *Analyse*: Skizzieren Sie mit Bezug auf das gewonnene Datenmaterial mögliche Ansätze einer Analyse.
5) *Bilanz*: Skizzieren Sie mögliche Aspekte, die hier aufgegriffen werden könnten.

Modul K – Individuelle Lernbegleitung

Ziele

Die Studierenden…

… erhalten ein tieferes Verständnis von Lernprozessen
… verfügen über ein Repertoire an hilfreichen Fragen, um den Lernprozess bei Schülerinnen und Schülern anzuregen
… setzen sich mit den Lernprozessen von einzelnen Lernenden auseinander und ziehen Schlussfolgerungen daraus für ihren Unterricht
… führen ein Lernberatungsgespräch durch

Hintergrund

Schulklassen bestehen aus Schüler/innen mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund, Interessen und Leistungsfähigkeit. Aufgabe der Schule ist es, allen Lernenden die Teilhabe an der modernen Wissensgesellschaft zu ermöglichen und sie zu lebenslangem selbstreguliertem Lernen* zu befähigen (Kobarg & Seidel, 2007, zitiert nach Bäuerlein, Krüger & Bühlmann, 2021). Somit sollten Lehrpersonen im Unterricht alle Schüler/innen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen angemessen unterstützen (Budde, 2013; Gomolla, 2009; Sturm, 2013). Dies, indem sie den einzelnen Lernenden klärend, anregend und unterstützend zur Seite stehen und ihre persönlichen Lernwege und -prozesse fördern (Kobarg & Seidel, 2007; Krammer, 2009). *Individuelle Lernbegleitung* ist ein Sammelbegriff für jede Form lernbegleitender Handlungen von Lehrpersonen Perkhofer-Czapek und Potzmann (2016) .

Der Begriff umfasst damit zum einen fachspezifische Handlungen von Lernberater/innen, welche beim Aufbau von Lern- und Fachkompetenzen im eigenen Unterrichtsfach beraten, anleiten und unterstützen. Zum anderen Lerncoaching, bei welchem Schüler/innen fachunabhängig bei der eigenen Lösungsfindung unterstützt werden. Kern des Lerncoachings ist es, Veränderungsprozesse zu initiieren, damit die Lernenden ihre selbstgesteckten Ziele erreichen können.

Die coachende Person nimmt dabei die Haltung der Nicht-Wissenden ein, welche den Prozess lediglich unterstützend mit Fragen anregt und begleitet(Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016; Ryter, 2018). Eine klare Trennung beider Rollen ist im komplexen Schulalltag oft schwierig. Stattdessen ist im Umgang mit Lernenden die Fähigkeit zum Rollenwechsel zwischen Lernberatung und Lerncoaching für Lehrpersonen besonders wichtig, um Lernende zielorientiert und vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Voraussetzungen optimal zu fördern und unterstützen (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Ziel individueller Lernbegleitung ist es daher, „Lernkompetenz des Lernenden zu fördern, lernspezifische Handlungen zu optimieren, bestehende Fähigkeiten, Ressourcen und Potenziale des Lernenden zu nutzen und weiterzuentwickeln, die Autonomie /Verantwortung des Lernenden für sich und sein Handeln zu stärken“ (Hardeland, 2017, S. 32).

Da das Handeln der Lehrpersonen während des Unterrichtens sehr komplex ist, ist es besonders für Berufseinsteiger/innen äusserst anspruchsvoll, Lernvoraussetzungen, Lernschwierigkeiten und -prozesse von einzelnen Schülerinnen und Schülern zu erkennen und darauf zu reagieren. Sie sind durch organisatorische Belange und Inhalte des Unterrichtens absorbiert. Im Rahmen dieses Moduls wird der Fokus weg von der Klasse, hin zu den einzelnen Lernenden gerichtet. Die Studierenden setzen sich mit dem Lernen einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers auseinander. Das Ziel ist, ein tieferes Verständnis von Lernprozessen, Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten zu

entwickeln. Dies als Grundlage, um Vorbereitung und Durchführung der Lektionen den Interessen und Lernfortschritten der Schüler/innen anzupassen (vgl. hierzu die Ziele der Immersionspraktika 1 und 2). Die Passung zwischen der Gestaltung des Unterrichts und den Lernvoraussetzungen von Schüler/innen ist für den individuellen Lernerfolg zentral. Auch im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit nimmt die individuelle Lernbegleitung eine wichtige Rolle ein. Empirisch ist belegt, dass Schüler/innen aus Familien mit tiefem sozio-ökonomischem Status in unserem Bildungssystem benachteiligt sind (bspw. Becker & Lauterbach, 2010). Auch auf der Sekundarstufe II zeigt sich, dass die Dropout-Quote für diese Schüler/innen höher ist. Um die Bildungsungleichheit reduzieren zu können, gibt es an verschiedenen Schulen Förder- und Unterstützungsangebote.

***Hinweis:**

Weiterführende Informationen zur Förderung von Selbstreguliertem Lernen finden sich auf folgender Homepage: https://www.selbstreguliertes-lernen.org/fuer-lehrpersonen

Überblick über Lern- und Motivationsstrategien in Martin und Nicolaisen (2015), verfügbar unter: https://go.fhnw.ch/RzoaQ5

Lernberatungsgespräche / Lerncoaching

Wenn Schüler/innen beim Lernen Schwierigkeiten haben, hängt dies häufig mit dem Lernverhalten und der Organisation des Lernens zusammen. Fachliche Nachhilfestunden können dabei nur bedingt helfen (P.-Y. Martin & Nicolaisen, 2015). Längerfristig sinnvoll ist es, ein ressourcenorientiertes Gespräch (Lerncoaching) zu führen, mit dem Ziel einer Optimierung des lernbezogenen Verhaltens. Die Lehrperson nimmt dabei eine nichtwissende Haltung ein und gibt keine direkten Verhaltenstipps, sondern regt die Schüler/innen zur eigenen Lösungsfindung an. Falls diese Lösungsfindung stockt, kann die Lehrperson mehrere Alternativen vorschlagen, die Auswahl liegt dann wieder in der Kompetenz der Schülerin/des Schülers.

Folgende Erklärvideo vertiefen einzelne Aspekte von Coaching und Gesprächsführung:

Coaching: https://go.fhnw.ch/KCn1OS

Grundlagen der systemisch-lösungsorientierten Gesprächsführung: https://go.fhnw.ch/L5GrJA

Prinzipien der systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung: https://go.fhnw.ch/LWLgL6

Systemisch-lösungsorientierte Fragen: https://go.fhnw.ch/2zqD6B

Coaching Grundlagen Prinzipien Fragen

Ablauf eines Lernberatungs- oder Lerncoachinggesprächs

Ein Lernberatungs- oder Lerncoachinggespräch verläuft in mehreren Schritten, die je nach Autor/inn/en variieren. Ein möglicher Ablauf wird hier kurz skizziert (vgl. Modul A).

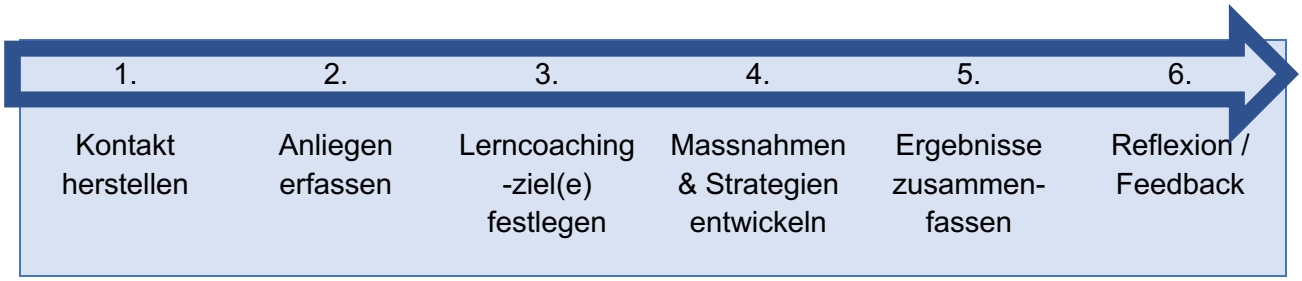


Abb. 21: Ablauf eines Lerncoachinggesprächs (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen nach Hardeland (2017, S. 72) präzisiert und mit konkreten Fragen illustriert. Es empfiehlt sich, einzelne wichtige und für die Gesprächsleitung neue Fragen auf Karten zu schreiben, damit sie im Gespräch präsent sind. Beratungssprache ist lernbar wie eine Fremdsprache!

1./2. Kontakt herstellen und Anliegen erfassen

Beziehung aufbauen, Arbeitsbündnis und Vertrauen herstellen, Informationen sammeln, Anliegen klären. Lernender beschreibt Anliegen, Themen. Lerncoach filtert, strukturiert, visualisiert

- Was ist Ihr Anliegen in diesem Lerncoaching?
- Warum haben Sie sich dafür entschieden?
- Wie könnten Sie ihr Anliegen in einer Schlagzeile zusammenfassen?

3. Ziele des Lerncoachings festlegen

Lernender formuliert Ziel, Coach unterstützt, hierarchisiert.

- Was ist genau das Ziel des Coachings / der Lernberatung?
- Was ist für Sie das konkrete Ziel der heutigen Stunde?
- Was möchten Sie können, begriffen, gelernt haben?
- In welchen Unterlagen sind diese Ziele erkennbar?
- Woran würden Sie explizit merken, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?
- Was ist das wichtigste Thema im Moment, was wollen Sie zuerst lernen, damit Sie weiter kommen/Ihr Ziel erreichen?
- Was möchten Sie auf keinen Fall, dass hier im Coaching / in der Lernberatung geschieht?

4. Massnahmen/Strategien entwickeln

Lösungen erarbeiten, kleinschrittig planen. Lerncoach regt Ideenfindung an, deckt Ressourcen auf, unterstützt und ermutigt.

Fragen nach Grundlagen/Können:

- Was alles beherrschen Sie in dem Feld schon?
- Was haben Sie erledigt/bereits gelöst?
- Wo sind Sie noch unsicher, brauchen noch Übung? Haben Sie ein Beispiel dazu?
- Wie gross ist Ihre Motivation, da gezielt mitzuarbeiten (zwischen 1 und 10)?
- Wie können Sie sich selber motivieren, wenn Sie an Grenzen kommen?

Fragen nach bisherigen Erfolgen und Lernstrategien:

- Wie sind Sie beim Lernen hier konkret vorgegangen?
- Wie packen Sie eine solche Aufgabe jeweils an?
- Angenommen, ich würde Ihre bisherigen Lehrpersonen fragen: Wo sehen diese Ihrer Meinung nach Ihre Stärken (im Fach/im Lernen etc.)?
- Wie funktionieren Sie, wenn Sie etwa Schwierigeres anpacken, wie gehen Sie vor, wenn Sie Erfolg haben?
- Was gelingt Ihnen bei diesem Vorgehen jeweils?
- Womit können Sie dieses Feld verbinden – wo sehen Sie Parallelen zu Bekanntem?
- Wie organisieren Sie ihr Lernen, dass Sie es so erfolgreich ans Gymnasium geschafft haben?
- Welche Lern- und Motivationsstrategien sind für Sie bis jetzt hilfreich, welche hätten Sie Lust, auszuprobieren?

Fragen nach spezifischen Knackpunkten:

- Welche Aufgaben sind noch offen?
- Was ist für Sie schwierig daran?
- Wo stehen Sie konkret an, wissen nicht weiter?
- Was müssten Sie können, damit Sie weiterkommen?
- Was brauchen Sie konkret (von mir), um selbständig weiterarbeiten zu können?
- Wo ist der Knackpunkt genau? Was verstehen Sie nicht ganz?
- Was konkret hindert Sie am Weiterkommen?
- Womit wollen wir beginnen?

Fragen nach Ressourcen (im Umfeld):

- Wer oder was kann Sie beim Lernen unterstützen?
- Wie kann ich Sie konkret unterstützen? Was brauchen Sie von mir?
- Welche Personen in Ihrem Umfeld können Sie unterstützen – emotional oder fachlich, mit Zeit? (Eltern, Geschwister, Freunde, andere Personen?)

5. Ergebnisse zusammenfassen

Ergebnisse zusammenfassen, verbindliche Vereinbarungen treffen und Arbeitspakete festlegen.

- Was wollen Sie bis nächstes Mal sicher konkret geübt/erledigt haben (Machbares)?
- Welche „Hausaufgaben“ wären für Sie jetzt hilfreich?
- Ich habe zwei Vorschläge, wie Sie weiterfahren könnten, mögen Sie hören? – Welche der beiden wäre sinnvoller, bzw. machbar für Sie?
- Was packen Sie an, wenn Sie mehr Zeit haben (Wünschbares)?
- Was alles ist im Rahmen Ihrer übrigen Aufgaben an der Schule realistisch?

6. Reflexion / Feedback

- Was nehmen Sie konkret aus diesem Lerncoaching mit?
- Was war für Sie hilfreich, weiterführend?
- Was hat Sie irritiert, war eher nicht hilfreich?
- Wie zuversichtlich sind Sie, dass Sie Ihrem Ziel näherkommen (z.B. zwischen 1 und 10)?
- Was brauchen Sie noch von mir, um weiterfahren zu können?

Modul K – Übungen

K1 Offene Fragen stellen

Ziele: Sie trainieren spielerisch und auf Zeit offene Fragen (und vermeiden geschlossene Fragen, die nur ein Ja oder Nein als Antwort zulassen) und lernen zugleich Ihr Gegenüber besser kennen.

Vorgehen: Person A befragt Person B mit offenen Fragen zu einem ausgewählten Thema. Wechsel der Rollen. Vorgabe für die Fragen: Die Fragen beginnen immer mit folgenden W-Fragewörtern. Versuchen Sie, möglichst viele verschiedene Fragewörter in beliebiger Reihenfolge zu verwenden, Sie können laufend abhaken. Spielerische Variante: Wer schafft es, in der vorgegebenen Zeit am meisten verschiedene Fragewörter zu gebrauchen? Wechsel der Rollen.

Was...(alles)?	Was noch...?	Was genau...?	Was nicht...?	Wovor?
Wie...?	Wozu...?	Wem...?	Wo?	W....
Wann...?	Wer...?	Wen...?	Welche...?	

K2 Lernportrait einer Schülerin/eines Schülers

In Absprache mit der Praxislehrperson wählen Sie eine Schülerin / einen Schüler für ein Lernportrait aus. Zuerst beobachten Sie die Lernenden während ein bis zwei Lektionen. Im Anschluss stellen Sie aus den untenstehenden Vorschlägen verschiedene Fragen zusammen und führen ein Gespräch durch. Das Gespräch kann in Absprache mit der Schülerin/dem Schüler aufgenommen werden (nur Audioaufnahme!).

A Verhalten beobachten

Beobachten Sie das Verhalten der Schülerin/des Schülers in verschiedenen Situationen: Während Instruktionsphasen durch die Lehrperson, während Einzel- oder Gruppenarbeiten, in Pausen etc.

… Wie ist die Beteiligung am Unterricht?
… Wie ist die Aufmerksamkeit?
… Wie wird auf andere Mitschüler/innen oder Lehrpersonen reagiert?
… Wie werden Aufträge ausgeführt?
… Werden Notizen gemacht?
… Wie sieht der Arbeitsplatz aus?
… …

Beobachten Sie die Schülerin/den Schüler während der Bearbeitung einer Aufgabe (alleine oder in Gruppen:

… Wie wird das Problem initiiert?
… Wie wird das Problem angegangen?
… Wie wird mit Misserfolg umgegangen?
… Wie sieht die Lösungssuche aus?

… Wie wird Hilfe gesucht / eingefordert?
… Welche Lernstrategien werden eingesetzt?
… Wie ist die Arbeitshaltung?
… Wie ist die Aufmerksamkeit?
… …

B Gespräch über das Lernen führen

Schulisches Lernen

… Wie lernen Sie?
… Was machen Sie, wenn Sie eine schlechte Note erhalten? Wie erklären Sie sich diese?
… Wie erklären Sie sich eine gute Note?
… Was würden Sie brauchen, damit Sie besser lernen könnten?
… Wie gehen Sie bei schwierigen Aufgaben vor?
… Machen Sie einen Wochenplan o.ä., um den Überblick über die Aufgaben und Prüfungen zu haben? Wie organisieren Sie sich?
… Was machen Sie, wenn Sie irgendwo nicht weiterkommen? Wer hilft Ihnen?
… Wie bereiten Sie sich auf Prüfungen vor? Ist das in allen Fächern gleich?
… Verspüren Sie einen Leistungsdruck? Woher?
… …

Wohlbefinden / Schulklima

… Fühlen Sie sich an der Schule bzw. in der Klasse wohl? Wieso?
… Wenn Sie wünschen könnten, was müsste an dieser Schule verändert werden? Wieso?
… Was machen Sie als Ausgleich in Ihrer Freizeit?
… ….

–

Endprodukt

Variante 1 (schriftlich, kann auch als Leistungsnachweis zählen)

1) Gesamteinschätzung Beobachtung
2) Gesamteinschätzung Gespräch
3) Vergleich Beobachtung und Gespräch – wo stimmen diese überein? Wo gibt es Unterschiede?
4) Bezüge zu berufswissenschaftlichen Inhalten herstellen und Schlüsse für das eigene Unterrichten ziehen

Variante 2 (Präsentation / Diskussion im RS)

1) Gesamteinschätzung Beobachtung (Präsentation)
2) Ausschnitt aus dem Gespräch gemeinsam hören (ca. 3 Minuten)
3) Diskussion zu Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Gespräch und Beobachtung, aber auch zur Dynamik der Kommunikation. Bezüge zu berufswissenschaftlichen Inhalten herstellen und Schlüsse für das eigene Unterrichten ziehen

K 3 Individuelle Begleitung und Lernberatung von Schülerinnen und Schülern

In Absprache mit der Praxislehrperson wählen Sie eine Schülerin/einen Schüler für die individuelle Begleitung aus und organisieren diese (Dauer, Zeitpunkt, Inhalt) unter Einbezug der Schülerin/des Schülers. Die Lernbegleitung sollte idealerweise nicht einmalig sein, sondern über mehrere Wochen gehen.

Abgrenzung: Wichtig ist, dass Sie von Anfang an deklarieren, dass es bei der Beratung um das Lernen geht und nicht um allgemeine Lebensfragen. Wenn Konzentrationsschwierigkeiten z.B. eine Folge von massiven psychischen Problemen sind, so kann das nicht in einer Lernberatung gelöst werden, es ginge dann mehr darum, zu prüfen, an wen ein Schüler / eine Schülerin sich konkret wenden könnte (Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst etc.).

Beratung von Schülerinnen erfordert eine gezielte Gesprächsführung mit klarer Struktur und sorgfältiger Vorbereitung. Hilfreiche Informationen zu den verschiedenen Gesprächstypen als Lehrperson, zu Methoden und spezifischen Fragen finden Sie bei Palzkill (2015).

Die Aufgabe als Lehrperson ist es, beim Lernen zu unterstützen und mit den Schülerinnen und Schülern festzulegen, was für konkrete Ziele zu erreichen sind. Als Hilfe für eine Klärung der Ziele kann z.B. folgendes Instrument dienen:

Ziele definieren

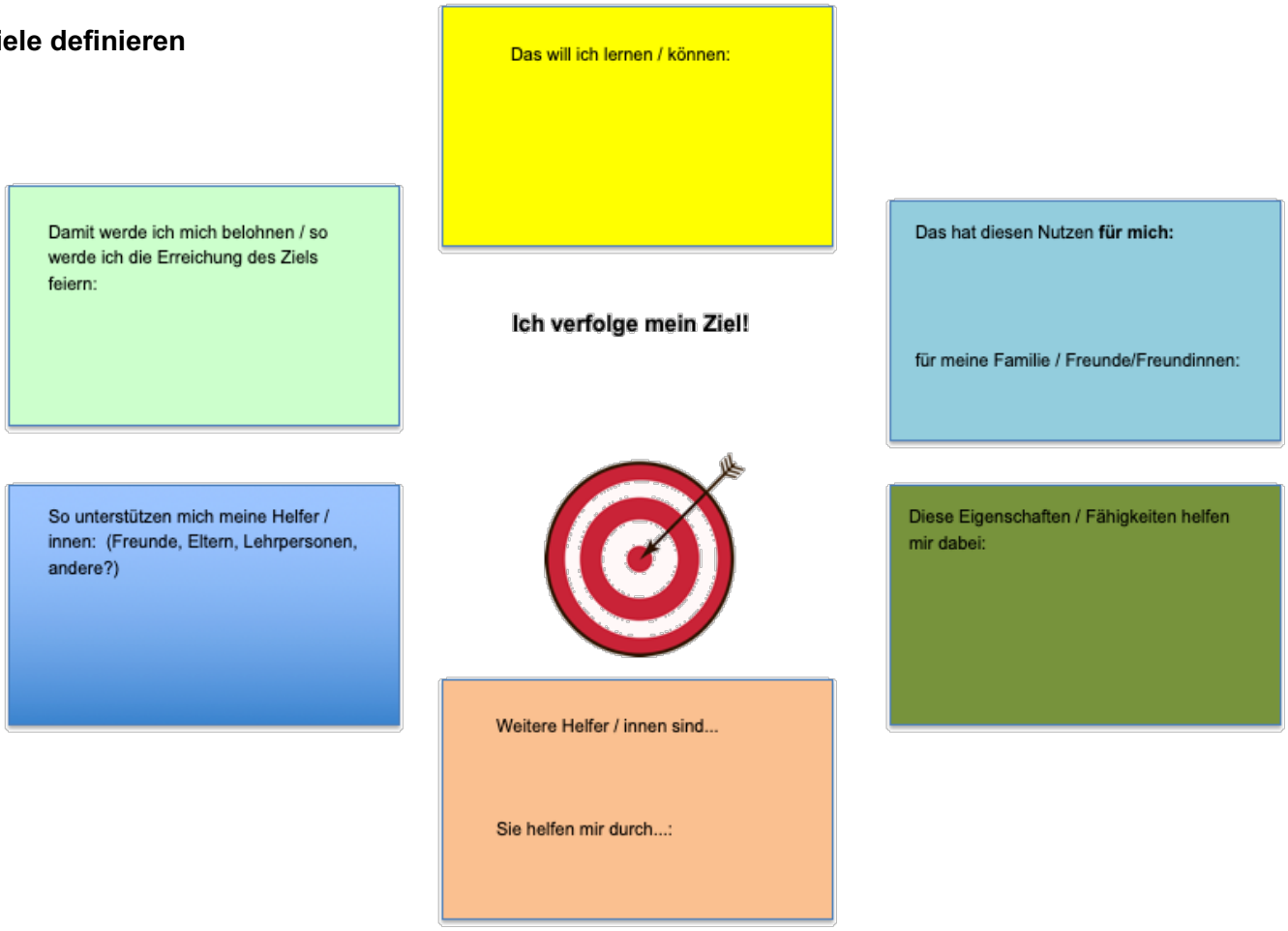


Abb. 22: Ziele definieren (nach Hardeland, 2018, S. 71).

Es empfiehlt sich, Lernende schon im Vorfeld so zu informieren und gleich beim ersten Mal eine Vereinbarung zu unterzeichnen, die Ziele, Aufgaben und Rollen klärt. Klären Sie auch ihre Aufgaben in Absprache mit der Klassenlehrerin und regeln die Vertraulichkeit der Informationen.

Hinweis: Ein Beispiel einer möglichen Lernvereinbarung ist für die Dozierenden als Word-Dokument auf Moodle zu finden.

Endprodukt

Variante 1 (schriftlich – könnte auch gleich als Leistungsnachweis zählen)

- Standortbestimmung/Reflexion nach dem ersten Beratungstermin
- Planung der Lernbegleitung aufgrund der Standortbestimmung
- Schlussreflexion, ev. auch unter Einbezug der Schülerin/des Schülers a) bezüglich des Lernfortschritts der Schülerin/des Schülers und b) bezüglich des eigenen Lernprozesses im Bereich Beratung und Lernunterstützung

Variante 2 (Präsentation/Diskussion im RS)

- Standortbestimmung/Reflexion nach dem ersten Beratungstermin
- Austausch/Kollegiale Beratung zur Planung der Lernbegleitung im Reflexionsseminar
- Schlussreflexion im Reflexionsseminar

Modul L – Feedback

Ziele

Die Studierenden…

… wissen um die Bedeutung von Feedback für den Lernprozess der Schüler/innen
… kennen einige Prinzipien wirksamen Feedbacks – in und ausserhalb des Unterrichts
… kennen zentrale Elemente von Feedbackregeln und haben diese geübt

Hinweis: Im folgenden Text sind diejenigen Kommunikations- und Feedbacktechniken kursiv und fett hervorgehoben, zu welchen Übungen zu finden sind.

Hintergrund

Der Begriff „Feedback“ stammt aus der Kybernetik und bedeutet Rückkoppelung. Er wurde in die Kommunikation übernommen und wird meist als „Rückmeldung“ übersetzt. ***Professionell Feedback geben und nehmen*** ist eine zentrale Anforderung an Lehrpersonen und erfolgt in vielfältiger Weise. So können Lehrpersonen Feedback an Schüler/innen, Eltern oder Kolleg/innen geben. Umgekehrt erhalten sie Feedback von diesen Personen bzw. können es gezielt einholen.

Hattie (2014) hat in seiner Metastudie nachweisen können, dass Feedback von Lehrpersonen an Lernende eines der wirksamsten Elemente von erfolgreichen Lernsettings darstellt (Effektstärke 0.75). Feedback kann sich auf Resultate und Lernleistungen beziehen, aber ebenso auf den Prozess des Lernens, oder auf Aspekte der Selbstregulation und Lernstrategien. Am wenigsten Wirkung auf die Lernleistung hat allgemeines, auf die Person der Lernenden bezogenes Feedback (Hattie, 2014, S. 132ff.). Feedback kann in den Unterricht integriert erfolgen oder additiv nach einer Stunde Sequenz.

Wenn Lehrpersonen regelmässig – auch in den Unterricht integriert – Feedbacks von Lernenden einholen, können sie besser einschätzen, wo die Schülerinnen und Schüler stehen, was sie zum Lernen noch brauchen und wo allfällige Schwierigkeiten liegen. Sie können ihren Unterricht entsprechend gezielter ausrichten. Lernende sind zudem aktiver und motivierter, wenn ihre Sicht gefragt ist und Wirkung zeigt (Hattie 2014, S.132ff.).

Lernwirksames Feedback

Am meisten Wirkung hat Feedback, wenn es nicht nur rückwärtsgewandt („Feedback“) erfolgt, sondern im Hinblick auf ein Ziel „Feedup“ und damit prospektiv als „Feedforward“ (Schratz, 2015, S. 57). Das gilt für die individuelle Lernbegleitung ebenso, wie für den Unterricht oder im Team von Lehrpersonen.

Ein Feedback sollte dem Gegenüber die Möglichkeit geben, sich mit sich und seinem Verhalten auseinanderzusetzen. Es sollte zielorientiert sein, indem es einerseits die Person wertschätzend annimmt und gleichzeitig neues Verhalten ermöglicht. ***Positives Feedback geben***, ist eine wichtige Basis, um auch Wünsche zu platzieren und Veränderungen anzustossen. Das Feedback fordert sowohl fachlich wie emotional heraus. Die Reaktion auf ein Feedback ist nicht voraussehbar, besonders wenn auch persönliche Verhaltensweisen angesprochen sind oder „blinde Flecken“ berührt werden, also Aspekte, die den Empfangenden vorher nicht bewusst waren, bzw. die sie anders sehen (Schratz, 2015).

Folgende Prinzipien erhöhen die Chance, dass ein Feedback einen konstruktiven Prozess auslöst (vgl. dazu auch Buhren, S. 27):

- Wenn die Beziehung zwischen der Feedback gebenden und Feedback empfangenden Person auf Vertrauen und Wertschätzung basiert
- Wenn die Feedback gebende Person echtes Interesse an der persönlichen Entwicklung der Feedback empfangenden Person zeigt
- Wenn Feedback erwünscht ist, also, wenn die empfangende Person sich tatsächlich mit ihrem Verhalten und dessen Wirkung auseinandersetzen will
- Wenn die Frage/das Thema von der Empfängerin/dem Empfänger selbst gestellt wird
- Wenn „Fehler“ als Lernchancen gesehen werden
- Wenn die Feedbackregeln eingehalten und angemessene Formulierungen gewählt werden

Hilfreiches Feedback ist

- verstärkend: Ich betone in meinem Feedback auch beobachtete Stärken. Dann kann auch Kritik besser angenommen werden
- beschreibend: Konkrete Beobachtungen werden genannt und erst in einem zweiten Schritt allenfalls in Bezug auf das eigene Erleben gewertet (Ich-Botschaften)
- konkret: Es hat klaren Situationsbezug (keine Verallgemeinerungen): „Mir ist aufgefallen, dass du bei der Auswertung der Aufgabe nicht auf die Frage des Jugendlichen eingegangen bist“.
- ehrlich: Alles, was ich sage, ist wahr. Ich sage nicht alles, was wahr ist.
- angemessen: Die Bedürfnisse beider am Feedback beteiligten Personen sind berücksichtigt
- brauchbar: Das Verhalten muss von der Feedback erhaltenden Person geändert werden können, ist steuerbar
- lösungsorientiert: Es zeigt Perspektiven auf, was eine Person konkret verändern kann im Hinblick auf ein angestrebtes Ziel
- offen für weitere Sichtweisen: Weil Feedback subjektive Eindrücke enthält, sind bei Abweichungen weitere Personen nach ihren Meinungen zu befragen (Triangulation)

Für das Empfangen von Feedback gilt:

- Zuhören – nicht relativieren, argumentieren oder erklären
- Nachfragen, wie etwas genau gemeint ist (z.B. nach Beobachtungen fragen)
- Zu verstehen versuchen und Notizen machen
- Eigene Gefühle äussern und eigene Optik schildern
- Sich bedanken
- Das Feedback als Lerngelegenheit betrachten. Anschliessend überlegen, wo und wie die Sichtweise weiterhilft, entscheiden, was aufgenommen wird und was nicht.

Hinweis:

Zum Thema Feedback gibt es eine ganze Reihe empfehlenswerter Erklärvideos:

https://www.michaelmittag.ch/filme/?cat=feedback

Modul L – Übungen

L1 Professionell Feedback geben und nehmen

Ziele: Sie haben ein negatives Feedback so ausgesprochen, dass das Gegenüber es annehmen kann und als hilfreich ansieht. Sie haben ein Feedback zur Kritik aussprechenden Person gegeben und erfolgreiche Formen von Feedback reflektiert.

Vorgehen: Auf A4-Papier werden „zu kritisierende" Verhaltensweisen in Ich-Form geschrieben, die angesprochen werden sollen. Jedes zweite Gruppenmitglied wählt eine Karte, setzt sich irgendwo im Raum auf einen Stuhl und hält die Karte mit Schrift nach aussen vor sich hin (Personen A). Die anderen (Personen B) setzen sich nun ebenso verteilt je einer Person gegenüber. Person B spricht nun die genannte Verhaltensweise auf der Karte an, möglichst so, dass Person A das negative Feedback akzeptieren kann. Person A antwortet entweder verständnisvoll oder abwehrend etc., je nach Art des Feedbacks. Nach 5 Minuten gibt Person B Feedback zum Feedback („Was konnte ich gut verstehen, wo wurde ich wütend" etc.). Rollentausch und Auswertung im Plenum.

Mögliche Beispielsätze

- Ich (Kolleg/in) komme regelmässig 15 Minuten zu spät zum vereinbarten Co-Planning.
- Meine Kleider riechen nach Schweiss (Kolleg/in)
- Ich unterbreche mein Gegenüber in Besprechungen
- Ich (Praxislehrperson) trete nahe an die Lernenden heran, diese weichen zurück

L2 Positives Feedback geben

Ziele: Sie schulen Ihren Blick für spezifische Stärken von Personen aus der Zusammenarbeit, Sie geben konkret und bezogen auf Situationen Feedback und erhalten selbst positives Feedback.

Vorgehen: Nach einer längeren Arbeitssequenz geben Sie einander gezielt positives Feedback. Jede Person kommt an die Reihe und die anderen haben die Gelegenheit, konkret zu nennen, was Ihnen positiv an Fähigkeiten dieser Person aufgefallen ist. Das Feedback kann im Plenum, in Kleingruppen, oder in Tandems (z.B. auch in Kugellager) erfolgen. Im Plenum reichen Rückmeldungen von drei bis vier Personen. Zentral ist, dass Feedbacks auf Beobachtungen bezogen sind: Wie komme ich zu meiner Einschätzung?

L3 Feedback-Methoden

Ziele: Sie probieren in Ihrem Unterricht unterschiedliche Feedbackmethoden aus und erweitern so Ihr Methodenrepertoire.

Vorgehen: Verschaffen Sie sich einen Überblick über verschiedene Feedbackmethoden:

- Erklärvideo: https://tube.switch.ch/videos/15844bb4
- Feedback-Methoden (Bastian et al., 2016): https://go.fhnw.ch/pu7eN2

Planen Sie den Einsatz einer dieser Methoden im Praktikum. Berücksichtigen Sie dabei auch die Hinweise zu lernwirksamem Feedback. Diskutieren Sie anschliessend im Seminar die Erkenntnisse daraus.

Literaturverzeichnis

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (Hrsg.). (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.

Arnold, R. (2011). LehrerCoaching – Herzstück einer transformativen Weiterbildung von Lehrkräften. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 315–323). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, R. (2018). *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik* (Dritte Auflage). Carl-Auer Verlag GmbH.

Bastian, J., Combe, A., & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden*. Beltz.

Bäuerlein, K., Krüger, M., Bühlmann, F. (2021). Lehrpersonen als Lerncoaches - Begleitstudie zur Implementation eines neuen Konzepts für die Lehrpersonenausbildung der Sekundarstufe II - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 39* 2, S. 260-275

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, *16*(1), 123–141.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktual. Aufl*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Berlinger, D., Birri, T., & Zumsteg, B. (2006). *Vom Lernen zum Lehren*. hep.

Berner, H., Fraefel, U., & Zumsteg, B. (Hrsg.). (2011). *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen*. Verl. Pestalozzianum.

Berner, H., Isler, R., & Weidinger, W. (2018). *Einfach gut unterrichten*. hep.

Bloom, B. S. (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (2. Aufl). Beltz.

Böckelmann, C. (2002). *Beratung - Supervision - Supervision im Schulfeld: Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Studien-Verl.

Brugger, P., & Kyburz-Graber, R. (2016). *Unterrichtssituationen meistern: 20 Fallstudien aus der Sekundarstufe II* (1. Auflage). hep der Bildungsverlag.

bso. (2019). *Beratungsformate*. Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (bso). h https://bso.ch/publikationen/dokumente-bso/

Budde, J. (2013). Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7–26). Springer VS, Wiesbaden.

Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, *66*(3), 261–271.

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & Böhme, Jeannette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS.

Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2003*(98), 31–38.

Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2002). Toward a Pedagogy of Cases in Teacher Education. *Teaching Education*, *13*(2), 125–135. https://doi.org/10.1080/1047621022000007549

De Shazer, S. (2017). *Worte waren ursprünglich Zauber: Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Carl-Auer-Verl.

Dirks, U., & Hansmann, W. (Hrsg.). (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme.* Deutscher Studien-Verl.

Eikenbusch, G. (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In *Pädagogik* (Bd. 65, Nummer 7/8, S. 6–10).

Eremit, B., & Weber, K. F. (2016). *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation: Quick Finder — Die wichtigsten Tools im Business Coaching*. Springer Gabler.

Ertmer, P. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 221–251.

Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching: Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter : Grundlagen und Praxishilfen* ([Dt. Erstausg.]). Verlag an der Ruhr.

Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *35*(1), 7–26.

Frank, A., Haacke, S., & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler.

Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grossman, R. (2009). Structures for Facilitating Student Reflection. *College Teaching*, *57*(1), 15–22.

Grunder, H.-U. (2012). *Unterricht: Verstehen - planen - gestalten - auswerten* (3., durchges., überarb. und erg. Aufl.). Schneider Hohengehren.

Gudjons, H., Wagener, B., & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren: Übungen zur Biografiearbeit*. Klinkhardt.

Hardeland, H. (2017). *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen.* Schneider Verlag Hohengehren.

Hardeland, H. (2018). *Der Klassen-Coach: „Lehrst du noch oder coachst du schon?“* Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarb. deutschspr. Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A-K., Schrader, F-W., & Ade-Thurow, M. (2018). Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 7.0. Universität Koblenz-Landau. Online unter: http://unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf. (Abrufdatum: 24.06.2022).

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Julius Klinkhardt.

Helsper, W., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität.* Beltz.

Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung* (S. 76–129). Beltz Juventa.

Herrle, M., Rauin, U., & Engartner, T. (2016). Einleitung. Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, M. Herrle, & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–34). Beltz Juventa.

Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerbildung* (Bd. 13, Nummer 3, S. 253–273).

Keller, S. (2014). E-Portfolios als Lern- und Prüfungsinstrumente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(1), 101–119.

Keller, M. (2015). Reflektieren gut gemacht. Von Empirie zu Denkangeboten. In D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (hep, S. 107–123).

Keller, S., & Bräuer, G. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch Prieve, T. Leonhard, A. Pineker, & J. Störtländer (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung - Konzepte und empirische Befunde (S. 265–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

König, E. (2014). *Coaching in der Lehrerbildung*. *1*, 24–28.

Konrad, K., & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.* Schneider-Verl. Hohengehren.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 198–206.

Kosinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat.* Budrich.

Kosinár, J. (2016, Juni 13). *(Selbst-)Reflexion mit Videoanalyse. Bearbeitung von Fällen mithilfe von Video im RS und bei Unterrichtsbesuchen*. Institutsübergreifende interne Qualifizierung für Leitende der Reflexionsseminare und Mentoriernde in den berufspraktischen Studien, Brugg-Windisch.

Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(2), 164–175.

LCH, D. S. L. und L. (2008). *LCH-Berufsleitsbild. LCH-Standesregeln.* https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/LCH_Berufsleitbild_Standesregeln_2008.pdf

Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: How can it be supported? *Educational Action Research*, *13*(4), 525–542. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790500200303

Martin, P.-Y., & Nicolaisen, T. (Hrsg.). (2015). *Lernstrategien fördern. Modelle und Praxisszenarien.* Beltz Juventa.

Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* Springer VS.

Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage). Cornelsen.

Nguyen, Quoc Dinh, Fernandez, Nicolas, Karsenti, Thierry, & Charlin, Bernard. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, *48*, 1176–1189.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Erste Auflage, S. 70–182). Suhrkamp.

Ohlhaver, F., & Wernet, A. (Hrsg.). (1999). *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Palzkill, B., Müller, G., & Schute, E. (2015). *Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule: Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten* (1. Aufl.). Cornelsen.

Perkhofer-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12828-9

Petko, D., Prasse, D., & Reusser, K. (2014). Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(2), 247–261.

PH FHNW. (2013). *Allgemeine Kompetenzziele und Deskriptoren.* Pädagogische Hochschule FHNW. https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek2/wp-content/uploads/sites/91/Allgemein-PH-Komptenzziele.pdf

PH FHNW. (2015). Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien. Beschluss der Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule FHNW vom 20.05.2015. https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/berufspraktische-studien-und-professionalisierung/media/rahmenkonzeption-berufspraktische-studien.pdf.

PH FHNW. (2020). *Leitbild Lehre. Orientierungsrahmen für Studium und Weiterbildung*. Pädagogische Hochschule FHNW. https://go.fhnw.ch/TrEzVC

Pörksen, B., & Foerster, H. von. (2019). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker* (12. Aufl.). Carl-Auer-Systeme-Verl.

Radatz, S. (2013). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen : ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten* (8., unveränd. Aufl.). Verl. Systemisches Management.

Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2013). Mehr als nur erklären, fragen und entwickeln. Wie man Lehrersprache „gestalten“ kann. In *Pädagogik (Weinheim)* (Bd. 65, Nummer 7/8, S. 12–15).

Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz.

Reusser, K. (2003, Mai 10). *Nutzen von Videoanalysen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. Fachtagung „Videobasierte Unterrichtsforschung“, Universität / ETH Zürich.

Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. In *Journal für LehrerInnenbildung* (Bd. 5, Nummer 2, S. 8–18).

Riewerts, K. (2015, 6. Februar). *Forschend lernen heisst reflektieren. Reflektierendes Schreiben im Lehramtsstudium* [Workshop]. Auftakttagung der Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld. Abgerufen am 24. Juni 2022 von https://docplayer.org/37588371-Forschend-lernen-heisst-reflektieren-reflektierendes-schreiben-in-der-lehramtsausbildung-leitfrage.html

Rost, F. (2011). Wissenschaftliches Arbeiten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 244–251). W. Kohlhammer.

Ryter, A. (2016, 8. Juni). *Coaching und Beratung in Professionalisierungsprozessen* [Vortrag]. Interne Qualifizierung, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg. Abgerufen am 24. Juni 2022 von https://docplayer.org/30744247-Coaching-und-beratung-in-professionalisierungsprozessen-annamarie-ryter-juni-2016.html.

Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In Reintjes, Christian, Bellenberg, Gabriele, & im Brahm, Grit (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender* (S. 23–39). Waxman.

Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2013). *Einführung in die kollegiale Beratung* (zweite, unveränderte Auflage). Carl-Auer-Systeme Verlag.

Schmidbauer, K. (2011). *Vorsprung mit Konzept: Erfolgreiche Konzepte für die Unternehmens- und Marketingkommunikation entwickeln*. Talpa-Verl.

Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten*. Beltz.

Schratz, M. (2015). Feedback als Intervention in der Schulentwicklung. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 51–75). Beltz.

Schulz von Thun, F. (1981). *Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.

Schulz von Thun, F. (2003). *Miteinander reden—Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (17. Auflage, Originalausgabe). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schulz von Thun, F. (2006). *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen*. Beltz.

Seel, N. M., & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Springer VS.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *40*(2), 2–9.

Städeli, C., Grassi, A., Rhiner Grassi, K., & Obrist, W. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten: Das AVIVA-Modell ; fünf Phasen guten Unterrichts* (2. Aufl). hep-Verl.

Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In *Beiträge zur Lehrerbildung* (Bd. 19, Nummer 2, S. 175–198).

Storch, M., & Krause, F. (2017). *Selbstmanagement - ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (6. überarbeitete Auflage). Hogrefe, vormals Verlag Hans Huber.

Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Springer VS, Wiesbaden.

Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers’ reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 338–348.

Szabó, P., & Berg, I. K. (2017). *Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung* (4. Auflage). Borgmann Media.

Vogelauer, W. (2015). *Methoden-ABC im Coaching: Praktisches Handwerkszeug für den erfolgreichen Coach*

(5., durchges. Aufl.). Luchterhand.

von Felten, R. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. 8. Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln.* (S. 125–140). Schneider-Verlag Hohengehren.

Wagner, R. F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Julius Klinkhardt.

Watzlawick, P. (2016). *Man kann nicht nicht kommunizieren: Das Lesebuch* (2., unveränderte Auflage). Hogrefe Verlag.

Weber, A. (2007). *Problem-Based Learning*. hep.

Wegener, R., Deplazes, S., Hänseler, M., Künzli, H., Neumann, S., Ryter, A., & Widulle, W. (Hrsg.). (2018). *Wirkung im Coaching*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, *12*, 281–291.

Wilmes, C., & Loebbert, M. (2013). Coaching als Beratung. In M. Loebbert (Hrsg.), *Professional Coaching: Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder* (S. 17–48). Schäffer-Poeschel.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In *Bildungsforschung* (Bd. 5, Nummer 2).

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Waxmann.

Wyss, C. (2020, 15. Februar). *Unterricht und Reflexion: Ziele, Möglichkeiten und Herausforderungen im Lehrberuf* [Vortrag]. Fokustag, Pädagogische Hochschule FHNW, Muttenz.

Wyss, C., & Ammann, D. (2015). Rundum reflektieren. Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln. In M. Honegger, D. Ammann, & T. Hermann (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf* (hep, S. 23–34).

Zumsteg, B. (2009). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln.* Verl. Pestalozzianum.