

Pädagogisch-Praktische Studien im Spannungsverhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und Praxiserprobung: Vorstellung eines Konzeptes für das Bachelor-Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe

Elisabeth Ostermann

Abstract Deutsch

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

Schlüsselwörter

Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bachelorstudium, Lehramt Primarstufe, Pädagogisch-Praktische Studien, Theorie-Praxis-Transfer, Mentorinnen, Mentoren

Abstract English

In the context of teacher education (Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu), a new system for primary school teaching was established in Austria. This bachelor degree should guarantee a scientifically well-founded pedagogical and subject-specific technical and scientific education, as well as a wide range of current thematic topics (e.g. inclu-

sive pedagogy, religious education pedagogics, language education, science education). In this process, each educational institution has the challenge to link research, teaching and experience studies. This article introduces a concept, which was based on the curriculum published by the University College of Teacher Education KPH Edith Stein and its research studies. The said academic concept illustrates an integrative approach to practical studies in primary level teacher education (BA level).

Keywords

teacher education, bachelor degree BA-level, lectureship at primary level teacher education, internships, transfer between theory and practice, mentors

Zur Autorin

Elisabeth Ostermann, Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd; Lehrende im Bereich der Bildungswissenschaften und Pädagogisch-Praktischen Studien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein am Institut für LehrerInnenbildung sowie am Institut für schulpraktische Studien und außerschulische Bildung in Stams; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kontakt: elisabeth.ostermann@kph-es.at

1 Ausgangsüberlegungen

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

Historisch betrachtet hatte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Ausgangspunkt in der Praxis und Praktika spielen im Zuge der Ausbildung seit dem 18. Jahrhundert eine wesentliche Rolle (vgl. Bach 2013, S. 80ff; Seel

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

Im Rahmen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu, welche eine Neugestaltung und Neuorganisation der Lehramtsausbildung anstrebt, sind die Praktika den *Pädagogisch-Praktischen Studien* zuzuordnen; d.h. diese Studien umfassen weit mehr als das Durchführen von Unterricht. Speziell ausgewählte praxisrelevante theoretische Lehrveranstaltungen an der Hochschule sollen darauf abzielen, theoretisch erworbene Kenntnisse in der Praxis zu erproben und Praktika theoriegeleitet vor- und nachzubereiten. Im Sinne einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld betreffen die Pädagogisch-Praktischen Studien im Ausbildungsprozess der Primarstufe daher sowohl die Praktika in ausgewählten Volksschulen als auch Lehrveranstaltungen an der Hochschule im Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen, der Primarstufenpädagogik und -didaktik und der gewählten Schwerpunkte.

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

Praktika unterstützt werden? Wie können Lernergebnisse sichtbar gemacht werden?

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

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

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

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

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

2 Konzept der Pädagogisch-Praktischen Studien im Bereich der Primarstufe

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

Grundlage des vorgestellten Modells (vgl. Übersicht 1) bildet die Bildungsgangforschung, welche darauf abzielt, normativ-curriculare Bedingungen durch die Berücksichtigung und Einbindung subjektiver Ausbildungsbedürfnisse zu relativieren (vgl. u.a. Hericks 2006; Meyer 2012; Trautmann 2004). Somit rücken Lernende und deren Lernprozesse in den Mittelpunkt. Durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, welche individuelle Lernziele im Kontext der Ausbildung darstellen, soll die Kluft zwischen Wollen und Sollen ausgeglichen werden. Da sich Entwicklungsaufgaben im Laufe der

Ausbildung und in der künftigen Berufszeit immer wieder stellen, wird der Prozess des Lehrer/in-Werdens und Lehrer/in-Seins als berufsbiographischer Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 2001, S. 56) gesehen.

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

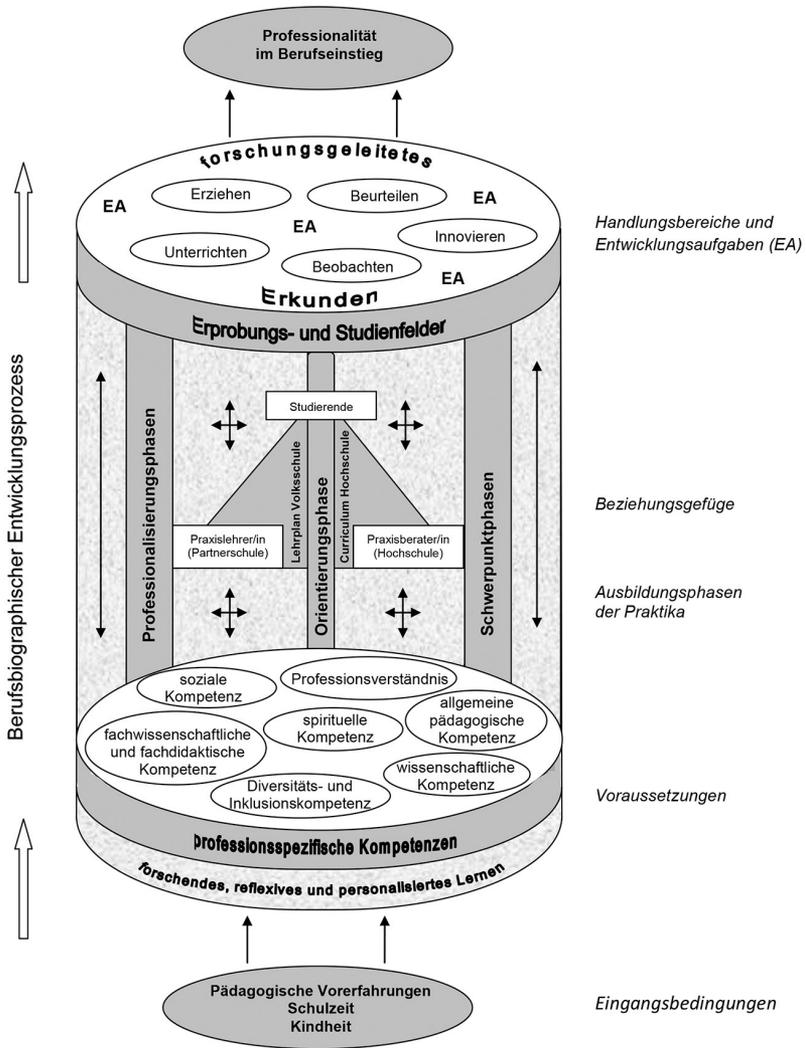
2.1 Eingangsbedingungen

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

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

2.2 Voraussetzungen

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



Übersicht 1: Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien an der KPH-Edith Stein (eigene Darstellung)

2.2.1 Forschendes, reflexives und personalisiertes Lernen

Wie Lernen im Gesamtprozess der Ausbildung vollzogen wird, hat Einfluss auf das Gelingen eines Theorie-Praxis-Transfers (vgl. Korthagen, Kessels, La-

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

1. Sicherheitsbedürfnisse: Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag
2. Soziale Bedürfnisse: Bedürfnis nach Einbindung in die Lehrer/innen- und Schüler/innenschaft
3. Individualbedürfnisse: Bedürfnis nach weitgehend autonomer und erfolgreicher Selbsterprobung
4. Selbstverwirklichung: Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrperson.

Die schulpraktische Ausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein versucht, diese Grundbedürfnisse zu berücksichtigen. Demzufolge finden die Hospitationen zu Beginn des Studiums unter Begleitung von Hochschullehrerinnen bzw. Hochschullehrern statt (erstes Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.3 erste Ausbildungsphase/ Orientierungsphase). In den Folgesemestern werden Studierende von Praxislehrerinnen bzw. Praxislehrern sukzessive als Kolleginnen und Kollegen innerhalb des jeweiligen Lehrkörpers und als Bezugspersonen für Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag eingebunden (zweites Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.4 Beziehungsgefüge). Mit Fortdauer der Ausbildung erhalten Studierende die Möglichkeit, eigenständig und selbstver-

verantwortlich Unterricht vorzubereiten, zu planen, durchzuführen und auszuwerten (drittes Bedürfnis; vgl. 2.5 Handlungsbereiche, Kompetenzbereich Unterrichten). Die Erprobung eigener Potenziale in Bezug auf das pädagogische Handeln in unterschiedlichen Handlungsfeldern rundet schließlich die Ausbildung ab (viertes Bedürfnis; vgl. Kapitel 2.5 Handlungsbereiche) und setzt sich im künftigen Berufsalltag fort.

2.2.2 Professionsspezifische Kompetenzen

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

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

1. wissenschaftliche Kompetenz (u.a. Kenntnis von Ergebnissen aktueller Bildungsforschung, Teilhabe an wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung),
2. allgemeine pädagogische Kompetenz (u.a. Theorien des Lehrens und Lernens, Planung von Lernprozessen),
3. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz (u.a. Aneignung von Fachwissen, alters- und situationsadäquate Vermittlung, Analyse von Unterricht),
4. Diversitäts- und Inklusionskompetenz (u.a. Wahrnehmung von Schule als soziokulturell heterogenes System, Berücksichtigung verschiedener Diversitätsbereiche, Individualisierung, Differenzierung),

5. soziale Kompetenz (u.a. Kenntnis und Anwendung verschiedener Kommunikations- und Interaktionsformen, Aufbau von Lehrer/in-Schüler/in-Beziehungen, Umgang mit Konflikten),
6. spirituelle Kompetenz (u.a. Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und religiösen Traditionen, Entwicklung von Handlungsoptionen, Aufbau einer Schulkultur),
7. Professionsverständnis (u.a. Kenntnis von Qualitätskriterien für professionelles pädagogisches Handeln, Präsentieren, Innovieren, Arbeiten im Team, Selbstwahrnehmung).

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

2.3 Ausbildungsphasen der Praktika

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

Charakteristisch an der Struktur der Praktika an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein ist ein frühzeitiger und kontinuierlicher Praxiskontakt, der im ersten Semester beginnt und in der Folge in jedem Semester stattfindet. In organisatorischer Hinsicht hospitieren und/oder agieren Studierende in den ersten drei Semestern einmal pro Woche, vom vierten bis achten Semester in zwei- bzw. dreiwöchigen Blöcken. Inhaltlich unterscheiden sich die Praktika in den jeweiligen Zielsetzungen der einzelnen Ausbildungspha-

sen (Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein 2016, S. 16f.). Dem ist hinzuzufügen, dass diese Phasen in gegenseitiger Wechselwirkung stehen, sich im Laufe des Studiums ergänzen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler als wesentlichster Bezugspunkt gilt.

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

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

2.4 Beziehungsgefüge

Wie bereits mehrmals erwähnt, liegt ein entscheidendes Wesensmerkmal aller Phasen in dem *Beziehungsgefüge Studierende und Mentorinnen bzw. Mentoren*, welches den Lehr-Lern-Prozess im Zuge der pädagogisch-praktischen Ausbildung maßgeblich prägt und im Endeffekt auf Lernfortschritte für Schüler/innen zielt. Leitend dabei ist das Empowerment-Konzept, welches Studierenden eine professionelle Unterstützung auf deren Weg zu Selbstbestimmung und -verantwortung im Zuge des berufsbiographischen Entwicklungsprozesses gewährleisten soll. Basis jeglicher Handlungen bilden dabei das Curriculum der Hochschule und der Lehrplan der Volksschule. Deshalb sind unter *Mento-*

rinnen und Mentoren sowohl Lehrende der Hochschule als auch Lehrende der Praxisschulen zu verstehen, welche Studierende auf Basis normativer Vorgaben der Curricula, individueller Schwerpunkte der Studierenden sowie eigener beruflichen Erfahrungen bei inhaltlichen und pädagogischen Fragestellungen mit Wertschätzung, Offenheit und gegenseitigem Interesse beraten und bestärken sollen. Konkret bedeutet das, dass Praxislehrerinnen und Praxislehrer ein schulisches Setting bereitstellen und in enger Zusammenarbeit mit Studierenden den Planungs-, Unterrichts- und Reflexionsprozess gestalten. Hochschullehrende hingegen bereiten im Vorfeld die Praktika in eigens dafür abgestimmten Lehrveranstaltungen vor, beobachten während der Praktika einzelne Unterrichtsversuche der Studierenden und analysieren diese anschließend gemeinsam mit Lehrenden der Praxisschulen und Studierenden. Durch diese Konstellation sollen einerseits ein Praxisbezug für Hochschullehrende und andererseits ein Theoriebezug für Praxislehrerinnen und Praxislehrer entstehen. Gleichzeitig kann dadurch ein perspektivenreicher Blick auf Schule und Unterricht für Studierende erzeugt und das Miteinander von Theorie und Praxis spürbar gemacht werden. Zusätzlich liegt ein Ziel dieser engen Zusammenarbeit darin, Studierenden ein Erprobungsfeld zu bieten, in dem sie angehalten werden, den Unterricht ihrer zugewiesenen Praxis-Lehrpersonen nicht einfach zu kopieren bzw. deren Handlungsmuster zu adaptieren. Von Beginn der Ausbildung an erhalten Studierende deshalb die Aufgabe, ihre Vorhaben, Zielsetzungen, Reflexionen und Lernfortschritte in Form eines Entwicklungsportfolios theoriegeleitet zu dokumentieren und damit die Kompetenzentwicklung im Laufe des Studiums sichtbar zu machen.

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

Somit gelten gelingende Wechselwirkungen zwischen allen im schulischen Lern- und hochschulischen Ausbildungsprozess involvierten Personengruppen als Kernstück für das Bewältigen von Aufgaben in diversen Erprobungs- und

Studienfeldern sowie für das Erkennen und Bearbeiten subjektiver Entwicklungsaufgaben.

2.5 Handlungsbereiche

Die *Erprobungs- und Studienfelder* betreffen die Handlungsbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren*, welche auf Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004) gründen. Mittels Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden darin Anforderungen im beruflichen Handeln für Lehrpersonen definiert. Im Zuge der Ausbildung im Bereich der *Praktika* werden diese Bereiche zusätzlich mit dem Aspekt des *Beobachtens* ergänzt, da „*die Schulung eines beobachtenden Blicks notwendig ist, um eine Sensibilisierung in der Wahrnehmung, ein Bewusstsein für die sprachliche Darstellung pädagogischer Situationen und schulischer Kontexte sowie eine Steigerung von Selbstbeobachtung und -reflexion zu erreichen*“ (de Boer & Reh 2012, S. V). Ein Vorteil all dieser Standards besteht zudem darin, dass diese mit theoriebezogenen Bereichen des Lehramtsstudiums verknüpfbar sind. Übersicht 2 veranschaulicht die fünf Handlungsbereiche der schulpraktischen Ausbildung mit den zugeordneten Standards.

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

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

Innerhalb aller Handlungsbereiche zielt das *forschungsgeleitete Erkunden* im Sinne des forschenden Lernens darauf ab, schul- und unterrichtsbezogene Fragestellungen kritisch zu bearbeiten, damit ein situationsadäquates Handeln im

künftigen Berufsfeld möglich wird. Nach Bach (2013, S. 124) hängt der Erfolg des Studiums nämlich wesentlich davon ab, ob es Studierenden gelingt, vor dem Hintergrund der Theorie die Praxis systematisch zu analysieren und reflektieren.

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

3 Resümee

Ein Modell entspricht in der Regel Idealvorstellungen und verfolgt die Absicht, bestimmte Gegebenheiten effizienter und für alle Beteiligten befriedigender zu gestalten. Das vorgestellte Modell der Pädagogisch-Praktischen Studien ist in diesem Sinne erstens ein Plädoyer für eine ganzheitliche und verschränkte Sichtweise unterschiedlicher Ausbildungselemente sowie zweitens ein Aufzeigen der Notwendigkeit qualitativvoller Mentorinnen bzw. Mentoren im hochschulischen Ausbildungsprozess. Priorität hat eine solide wissenschaftliche Ausbildung gemeinsam mit einer zielgerichteten und qualitativvol-

len Gestaltung der Praktika, damit positive Effekte für Studierende erzeugt werden können. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Studierende zunehmend Eigeninitiative und Selbstverantwortung im Ausbildungsprozess übernehmen, in den Praxisphasen einen persönlichen Mehrwert durch kontinuierliche Verbesserungen im pädagogischen Feld erkennen und Praxisphasen gut vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden. Im Zuge des Bachelorstudiums und vor allem in der Induktionsphase im oder während des Masterstudiums werden innovative und eigens dafür ausgebildete Lehrpersonen benötigt, welche die komplexen Anforderungen der Profession im Rahmen ihrer Betreuungs- und Beratungsfunktion erfüllen können.

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

Literatur

- Altrichter, Herbert; Soukup-Altrichter, Katharina (2014): Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 55–76.
- Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephen; Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hg.): *Praktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, New York: Waxmann, S. 165–182.
- Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–274.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Cramer, Colin (2011): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Boer, Heike; Reh, Sabine (Hg.) (2012): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörr, Günter; Müller, Katharina; Bohl, Thorsten (2009): Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In: Dieck, Margarete; Dörr, Günter; Kucharz, Dietmut; Küster, Oliver; Müller, Katharina; Reinhoffer, Bernd; Rosenberger, Tanja; Schnebel, Stefanie; Bohl, Thorsten: *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 161–182.
- Dreer, Benjamin (2016): *Psychologische Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (2), S. 284–301.

- Eurydice (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, Allgemein bildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter; Mruck, Katja: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151–165.
- Gruber, Hans; Rehl, Monika (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz (Forschungsbericht Nr. 15). Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr–Lern–Forschung. Abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fb15_2005_regensburg_uni_paed.pdf (2017-01-02).
- Häcker, Thomas; Hinzensauer, Wolf; Reinmann, Gabi (Hg.) (2008): Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen“. In: bildungsforschung, Jg. 5 (Ausgabe 2). Abrufbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/74/77> (2017-01-02).
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (Beiheft), S. 130–148.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein (2016): Curriculum. Bachelor- und Masterstudium. Lehramt im Bereich der Primarstufe. Abrufbar unter: http://www.kph-es.at/fileadmin/userupload/Curriculum_Primarstufe_2016-09-14_korr_28.9.pdf (2017-1-04).
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (2016-12-20).
- König, Johannes; Tachtsoglou, Sarantis; Darge, Kerstin; Lünemann, Melanie (2014): Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1 (4), S. 3–22.
- Korthagen, Fred; Kessels, Jos; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo (Hg.) (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.

- Korthagen, Fred; Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11 (1), S. 47–71.
- Kraler, Christian (2009): Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrerbildung – Startverpflegung auf dem Weg zu einer lebenslangen Professionalisierung. In: *Erziehung und Unterricht* 159 (1/2), S. 187–197.
- Meyer, Meinert (2012): Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Kraler, Christian; Schnabel-Schüle, Helga; Schratz, Michael; Weyand, Birgit (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann, S. 155–175.
- Neuß, Norbert (2009): *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Ostermann, Elisabeth (2015): *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, Donald (1983): *The reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schützenmeister, Jörn (2002): *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung*. Marburg: Tectum.
- Seel, Helmut (2010): *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Stern, Elisabeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina: *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 355–364.
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Trautmann, Matthias (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, Franz E. (³2012): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilde, Matthias; Stiller, Cornelia (2011): Ansätze Forschenden Lernens in der Biologiedidaktik an der Uni Bielefeld. In: *TRIOS* 6 (2), S. 171–183.