

Konzept für die Berufspraktische Ausbildung

Von der Geschäftsleitung PH NMS Bern am 20.03.2024 verabschiedet

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung und Überblick	3
2.	Grundlagen der Berufspraktischen Ausbildung	4
2.1	<i>Rechtliche Grundlagen für die Berufspraktische Ausbildung</i>	4
2.2	<i>Konzeptuelle Grundlagen</i>	5
3.	Organisatorischer Aufbau der Berufspraktischen Ausbildung	7
3.1	<i>Die reguläre Berufspraktische Ausbildung</i>	7
3.2	<i>Frühe Praxisphasen</i>	8
3.3	<i>Praktika als Team- oder Einzelpraktika</i>	9
3.4	<i>Der Studienmodus «Praxissemester»</i>	9
3.5	<i>Das Studienmodell 30+</i>	11
4.	Inhaltlicher Aufbau der Berufspraktischen Ausbildung	12
4.1	<i>Kohärenz durch curriculare Verbindungen</i>	12
4.2	<i>Inhaltliche Verknüpfungen der BPA mit dem Studienbereich ESW</i>	13
4.3	<i>Inhaltliche Verknüpfungen der BPA mit dem Studienbereich FW/ FD</i>	14
5.	Unterrichtsplanung	15
6.	Begleitete Professionalisierung in der Berufspraktischen Ausbildung	16
6.1	<i>«Cognitive Apprenticeship»</i>	16
6.2	<i>Fachbegleitung der Studierenden</i>	18
6.3	<i>Reflexion in der BPA</i>	21
7.	Beurteilung in der Berufspraktischen Ausbildung	27
7.1	<i>Beurteilungsanlässe</i>	28
7.2	<i>Fremd- und Selbstbeurteilungsbericht</i>	28
8.	Kooperation unter den Akteur*innen der Berufspraktischen Ausbildung	31
8.1	<i>Kooperation mit den Praxislehrpersonen</i>	31
8.2	<i>Grundausbildung der Praxislehrpersonen im Modul 1 des CAS BKB</i>	32
8.3	<i>Praktikumsbezogene Informationsveranstaltungen für die Praxislehrpersonen</i>	33
8.4	<i>Kontinuierliche Weiterbildung der Praxislehrpersonen</i>	33
9.	Qualitätssicherung und -entwicklung im Studienbereich BPA	34
9.1	<i>Interne Evaluation der Praktika</i>	34
9.2	<i>Externe Evaluation</i>	34
9.3	<i>Kommunikation und Dokumentenablage</i>	35
9.4	<i>Prozessbeschreibungen</i>	36
10.	Literaturverzeichnis	37

1. Einleitung und Überblick

Das vorliegende Konzept hat zum Ziel, den Aufbau und die Ausgestaltung der Berufspraktischen Ausbildung (BPA) im Studiengang für Primarlehrpersonen am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern (nachfolgend: PH-Institut NMS) darzustellen und im Lichte wissenschaftlicher Diskurse sowie von Forschungsergebnissen zu verorten und zu begründen.

Im einleitenden Teil werden die reglementarischen und konzeptuellen Grundlagen, auf dem der aktuelle Studiengang und dessen Berufspraktische Ausbildung basieren, vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird das dem Studienplan zugrunde liegende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen erläutert.

In den anschliessenden Kapiteln werden der Aufbau und die konkrete Ausgestaltung der Berufspraktischen Ausbildung umfassend und unter unterschiedlichen Aspekten beschrieben und begründet. Die Praktika und deren Schwerpunkte werden vorgestellt (Kap. 3), inhaltliche Verbindungen zur wissenschaftlichen Ausbildung werden aufgezeigt (Kap. 4), die aufbauende Verantwortung der Studierenden für die Unterrichtsgestaltung erläutert und begründet (Kap. 5), die unterschiedlichen Arten der Begleitung durch Fachpersonen eingeordnet (Kap. 6) und für die einzelnen Praktika die unterschiedlichen Formen der Beurteilung vorgestellt (Kap. 7). Ausführungen zur Bedeutung und Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten (Kap. 8) und zur Qualitätssicherung in der Berufspraktischen Ausbildung (Kap. 9) schliessen das Konzept ab.

Das Konzept nimmt Bezug auf theoretische Modelle und Forschungsbefunde, um die verschiedenen Elemente der Berufspraktischen Ausbildung wissenschaftlich zu verorten. Diese Bezüge dienen gleichzeitig der kritischen Reflexion des aktuellen Aufbaus. Das Konzept erhebt jedoch nicht den Anspruch, den aktuellen Forschungsstand zur Berufspraktischen Ausbildung abzubilden.

Mit dem Konzept verfügt das PH-Institut NMS über eine ausführliche Dokumentation und Begründung des aktuellen Standes seiner Berufspraktischen Ausbildung. Es richtet sich an all jene, die in irgendeiner Funktion in der Berufspraktischen Ausbildung des PH-Instituts NMS mitwirken oder sie gestaltend verantworten.

Nach Bedarf wird das Konzept angepasst oder überarbeitet. Nur wenn Entwicklungen aufgenommen und integriert werden, bleibt das Konzept ein taugliches Instrument für die Zusammenarbeit und Kommunikation unter den verschiedenen Akteuren in der Berufspraktischen Ausbildung.

2. Grundlagen der Berufspraktischen Ausbildung

Der Studiengang am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS ist als einphasige Ausbildung mit einer Parallelführung von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung angelegt und entspricht daher dem international dominierenden Modell für Studiengänge für Primarlehrpersonen (Hascher & Winkler, 2017). Der Studienabschluss (Bachelor of Arts PH NMS Bern in Primary Education) befähigt zum Unterrichten auf der gesamten Primarschulstufe (Kindergarten sowie 1.-6. Schuljahr) in allen Unterrichtsfächern (mit Ausnahme des fakultativ wählbaren Fachbereichs Englisch).

Der Studiengang umfasst die Studienbereiche «Fachwissenschaften und Fachdidaktiken» (FW/FD, im Umfang von 68-70 ECTS-Punkten), «Erziehungs- und Sozialwissenschaften» (ESW, mit 47-50 ECTS-Punkten), die «Berufspraktische Ausbildung» (BPA, mit 45 bzw. 54 ECTS-Punkten) sowie einen Wahlbereich (mit 1-5 ECTS-Punkten) und die Bachelorarbeit (mit 10 ECTS-Punkten). Die Studierenden spezialisieren sich in dem von ihnen gewählten Studienschwerpunkt auf das Unterrichten im Zyklus 1 oder im Zyklus 2.

2.1 Rechtliche Grundlagen für die Berufspraktische Ausbildung

Die Vorgaben an die BPA in den übergeordneten Regelwerken sind sehr marginal: Das «Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019», dessen Vorgaben für die schweizweite Anerkennung des Studiengangs zu erfüllen sind, beschränkt sich auf ein paar wenige Punkte:

- Das Studium beinhaltet Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften sowie eine berufspraktische Ausbildung im Umfang von 36 bis 54 Kreditpunkten (Art. 13).
- Die Ausbildung muss Theorie und Praxis verbinden (Art. 14).
- Die Praxislehrpersonen müssen über ein Lehrdiplom der jeweiligen Schulstufe und mehrjährige Unterrichtserfahrung sowie eine entsprechende Weiterbildung verfügen (Art. 21).

Konkretere Vorgaben macht das «Studienreglement für den Studiengang Primarstufe am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern» vom 28.02.2022. Es fordert in Bezug auf die BPA, dass

- der Studiengang sich auf den Stand wissenschaftlicher Erkenntnis zu beziehen und in allen Studienbereichen Bildungswissenschaft und Bildungspraxis zu verbinden hat (Art. 2, Abs. 3);
- die Berufspraktische Ausbildung sich an den Standards professioneller Kompetenzen zu orientieren hat und einen Austausch zwischen Theorie und Praxis gewährleisten soll (Art. 3, Abs. 2);
- die Berufspraktische Ausbildung aus praktisch angelegten, professionell begleiteten Lehr- und Lernanlässen besteht, die der Entwicklung und Förderung der Handlungskompetenzen als Lehrperson dienen sollen (Art. 12, Abs. 2);
- im Studienbereich Berufspraktische Ausbildung 40 bis 54 ECTS-Punkte erworben werden müssen (Art. 22, Abs. 3) und

- die Berufspraktische Arbeit und darauf bezogene Leistungsnachweise der Studierenden von Praxislehrpersonen, Dozierenden und weiteren Mitarbeitenden des Instituts bewertet werden (Art. 43, Abs. 3 und 4).

Innerhalb dieser reglementarischen Vorgaben sowie der organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen (z.B. geeignete Zeiträume für Praktika im Schuljahresablauf oder Finanzierbarkeit der Praktika) wurde im Jahr 2013 die bis heute gültige Struktur der Berufspraktischen Ausbildung konzipiert.

2.2 Konzeptuelle Grundlagen

Auf Grund der langjährigen Angliederung des Instituts an die PHBern liegt dem Studienplan und der Berufspraktischen Ausbildung der «Orientierungsrahmen der PHBern» (2012) zugrunde. Dieser beschreibt die Entwicklung von *Professionalität* als Ausbildung professioneller Kompetenzen in einem mehrphasigen und dauerhaften Prozess. Der Berufspraktischen Ausbildung am PH-Institut NMS liegt damit primär ein kompetenztheoretisches Professionalisierungsverständnis zugrunde: Es versteht *Professionalität* als das Produkt akkumulierter Kompetenzen, die in einem progressiv angelegten Aufbauprozess durch das Studium und die berufspraktische Ausbildung hindurch erworben werden können. Pädagogische Professionalität umfasst eine besondere Qualität des beruflichen Handelns von Lehrpersonen (Cramer, 2020b). Der Unterrichtsforschung kommt die Aufgabe zu, diese Qualität zu beschreiben und laufend zu differenzieren.

Professionalisierung bezieht sich auf den individuellen Professionalisierungsprozess der Studierenden während des Studiums und beim Berufseinstieg. Durch den Erwerb von unterrichtsbezogenen Kompetenzen erreichen Lehrpersonen während der Ausbildung und des Berufseinstiegs eine erste Stufe pädagogischer Professionalität, die sie befähigen soll, spezifische Aufgaben und Herausforderungen in der pädagogischen Praxis zu bewältigen (Terhart, 2011).

2.2.1 Das Kompetenzmodell

Der Studienplan basiert auf dem Verständnis von Weinert (2001), dass professionelle Kompetenzen beschrieben und in vielfältigen Ausbildungssituationen und formalen Lernanlässen herausgebildet werden können. Er umfasst ein generisches Kompetenzmodell und beschreibt für sämtliche Module der fachlichen, fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung jeweils einen Katalog von zu erreichenden Kompetenzen.

Da professionelle Kompetenz von Lehrpersonen nicht allein durch Wissen erklärt werden kann, hat sich in der Lehrpersonenbildung das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) etabliert. Das Modell zeigt die Bedeutung von motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und selbstregulativen Kompetenzen, aber auch der situativen Kontextgebundenheit für die Professionalisierung auf. Die Relevanz dieses Modells konnte in empirischen Studien bestätigt werden (Kunter et al., 2011; Baer et al., 2011; Terhart et al., 2012). Auf dieses Verständnis von Kompetenz als Vernetzung von Aspekten des Wissens und Könnens und der Bereitschaft und Fähigkeit, diese in situieren Kontexten als Ressourcen einzusetzen, bezieht sich der Studienplan 2023 in Kapitel 3.5.

Die pro Praktikum zu erreichenden Kompetenzen, welche der Studienplan vorgibt, wurden einerseits aus den relativ allgemein gehaltenen und auf zehn Handlungsfelder bezogenen Standards des «Orientierungsrahmens» (2012) abgeleitet (siehe Studienplan 2023, Kap. 3.3). Andererseits stehen sie in Zusammenhang mit den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen des Studiengangs, in welche die Praktika curricular eingebettet sind (vgl. dazu Kapitel 4).

Davon ausgehend, dass sich die Kompetenzen der Studierenden nicht linear entwickeln und mangels entsprechender Forschungsbefunde (Hascher, 2014, S. 561), verzichten sowohl der Studienplan als auch die Wegleitungen zu den einzelnen Praktika auf eine kleinteilige Differenzierung der Kompetenzen in Teilkompetenzen und Kompetenzstufen.

2.2.2 Professionalität als Entwicklungsaufgabe

Der «Orientierungsrahmen» (2012) weist darauf hin, dass mit dem Abschluss des Studiums weder der Prozess der Professionalisierung abgeschlossen noch eine Professionalität erreicht ist, die als ausgereift erachtet werden könne: «Der Aufbau der berufsrelevanten Kompetenzen sowie die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität entwickeln sich im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit» (S. 4). Der Orientierungsrahmen geht von einem lebenslangen Prozess der Professionalisierung aus: Professionalität wird nicht als Zustand verstanden, der einmal erworben werden kann und ein Berufsleben lang anhält, sondern als berufsbiografisches Entwicklungsproblem, das im Kontext von sich wandelnden Anforderungen steht und folglich weiterentwickelt werden muss (Terhart, 2003, 2011; Keller-Schneider, 2022).¹

¹ Da professionelles Handeln in der Schule nur teilweise standardisierbar ist und die Erfolge professionellen Handelns deshalb unsicher sind, betonen strukturtheoretische Deutungen von Professionalität, dass Unterricht in einem komplexen System mit einem breiten Möglichkeitsspielraum stattfindet. In diesem seien die Studierenden aufgefordert, eine Selektion aus den Handlungsmöglichkeiten zu treffen, um adäquat zu reagieren. Dies sei oft mit Ungewissheit verbunden, da sich pädagogisches Handeln nicht immer als eindeutig richtig oder falsch beurteilen und schon gar nicht voraussehen liesse. Mit dem Konzept der «Agency» (siehe Kap. 6.4) nimmt das PH-Institut NMS diese Hinweise aus einer strukturtheoretischen Sichtweise von Professionalität auf.

3. Organisatorischer Aufbau der Berufspraktischen Ausbildung

Die Berufspraktische Ausbildung am PH-Institut NMS umfasst drei Studienvarianten, die auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden zugeschnitten sind:²

- die reguläre BPA als Standardmodell mit fünf über die gesamte Studiendauer angesetzten Praktika;
- der Studienmodus «Praxissemester» mit einem integrierten 10-wöchigen Praxissemester zu Beginn des Studiums und vier weiteren Praktika;
- das Studienmodell 30+, das die Ausbildung nach dem Einstieg mit einem integrierten Praxissemester ab dem 2. Studienjahr mit einer Anstellung als Lehrperson an einer Schule kombiniert.

Die drei Modelle werden, kombiniert mit Erläuterungen zu Spezifika der BPA am PH-Institut NMS, in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

3.1 Die reguläre Berufspraktische Ausbildung

Im regulären Studiengang finden fünf Praktika im Umfang von insgesamt zwanzig Wochen an fünf verschiedenen Praktikumsstellen statt (vgl. Tabelle 1). Die Praktika finden als Blockpraktika (über mehrere Wochen, gesamthaft 17 Wochen) oder als Kombination von Blockpraktika und Praxistagen (gesamthaft 15 Einzeltage) statt. Die Praxistage finden während der Studiensemester parallel zu Vorlesungen und Seminaren statt.

Im zweiwöchigen Einführungspraktikum des 1. Semesters wechseln sich für die Studierenden Hospitationen und Einsätze als Assistenz ab. Das Aufbaupraktikum erstreckt sich im zweiten Semester über 12 Wochen, wobei die Studierenden in zwei Blockwochen zunächst mehrheitlich hospitieren und assistieren, während sie aufbauend im zweiten Teil an zehn Einzeltagen (über 10 Wochen) grösstenteils selbständig unterrichten. Als zusätzliche berufspraktische Erfahrung unterstützen Studierende während vier Veranstaltungen des Moduls «Lernbegleitung und Beurteilung» seit 2023 ein Kind der Volksschule NMS im Fachbereich Mathematik (Projekt Lernbegleitung). Das Stufenwechselpraktikum im zweiten Studienjahr wird als Kombination von Wochen- und Tagespraktika auf der Stufe des nicht gewählten Studienschwerpunkts (Zyklus 1 resp. Zyklus 2) durchgeführt. Das fünfwöchige Quartalspraktikum ist vor dem fünften Semester im ersten Quartal des jeweils neuen Schuljahrs angesetzt. Das sechswöchige Abschlusspraktikum absolvieren die Studierenden in der ersten Hälfte des 6. Semesters. Aus dem Bereich BPA ist jeweils eine Person als Praktikumsleitung für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Praktikums verantwortlich.

² Jede Studienvariante kann auch im Teilzeitstudium absolviert werden.

Tabelle 1: Reguläre BPA³

	Zwischensemester	Herbstsemester	Zwischensemester	Frühjahrssemester
1. Studienjahr		Einführungspraktikum (2 Blockwochen) 4 ECTS		Aufbaupraktikum (2 Blockwochen <i>plus</i> 10 x Donnerstag) 9 ECTS
2. Studienjahr		<i>Projekt Lernbegleitung</i>		Stufenwechselpraktikum (2 Blockwochen <i>plus</i> 5 x Montag) 7 ECTS
3. Studienjahr	Quartalspraktikum (4-5 Vorbereitungstage <i>plus</i> 5 Blockwochen) 11 ECTS			Abschlusspraktikum (1 Hospitationswoche <i>plus</i> 5 Blockwochen) 14 ECTS

3.2 Frühe Praxisphasen

Eine Besonderheit der Berufspraktischen Ausbildung am PH-Institut NMS sind früh im Studienverlauf angesetzte Praktika. Bereits im ersten Studienjahr absolvieren die Studierenden annähernd einen Drittel ihrer berufspraktischen Ausbildung. Diese Sequenzierung und Gewichtung wurde bei der Konzeption der BPA im Jahr 2013 in Anlehnung an Befunde aus der Forschung zur Lehrer*innenbildung so gewählt.

Eine der massgeblichen Referenzen war die Metastudie von Wideen, Mayer-Smith & Moon (1998). Diese zieht Schlüsse aus nahezu 100 Untersuchungen zur Ausbildung von Lehrpersonen im angelsächsischen Sprachraum. Wideen et al. kommen da u.a. zum Ergebnis, dass praktische Erfahrungen, die *vorausgehend* oder *gleichzeitig* mit Lehrveranstaltungen stattfinden und verbunden werden, bei den Studierenden zu einem besseren Unterrichtsverständnis und zu einer grösseren Zufriedenheit mit dem Studium führen würden (S. 167). Zu einem vergleichbaren Befund kommen Czerwenka & Nölle (2012).

Baer et al. (2001) sehen diese Effekte durch die Wissensforschung (z.B. Bromme 1992) bestätigt und kommen zu folgendem Fazit: «Erfahrungen aus vorgeschalteten oder parallel durchgeführten Praktika wirken in diesem komplexen Prozess der Wissenskonstruktion und des Erwerbs von unterrichtlicher Handlungskompetenz erleichternd, weil (a) oftmals erst durch die Tätigkeit im Praxisfeld Fragen und Probleme erkannt und als bedeutsam erlebt werden und (b) solche Fragen und Probleme die Aufmerksamkeit bei der eigenen Wissenskonstruktion auf die Aspekte ausrichten, auf die es beim Unterrichten und bei der Begleitung der Lernprozesse der Schüler/innen wesentlich ankommt» (S. 74).

Neuere Studien bestätigen, dass Studierende mit frühen beruflichen Erfahrungen den konzeptionell-strukturellen Zusammenhang eines Curriculums besser nachvollziehen (vgl. z.B. Cramer, 2020a; Hellmann, 2019; Scheidig, 2020; König & Sautter, 2021) und «einen sinnstiftenden Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Berufspraxis in Bezug auf die Studienorganisation, Hochschuldidaktik und das Individuum» generieren können (König & Sautter 2021, S. 38). Zudem können frühe berufspraktische Erfahrungen als Orientierungsphasen für den weiteren Studienverlauf entscheidend sein (Schneider &

³ Als Reaktion auf den Lehrpersonenmangel bietet das PH-Institut NMS Möglichkeiten für Teilzeitpraktika und Praktika an der eigenen Klasse. Das entsprechende Merkblatt findet sich auf ILIAS (https://ilias.phnmsbern.ch/goto_ilias-nms_cat_170011.html). Für die Bewilligung solcher Speziallösungen sind die Praktikumsleitenden zuständig.

Haas, 2019). Allerdings gilt es eine Balance zu finden zwischen Herausforderungen und Unterstützung, um eine Überforderung der Studierenden zu vermeiden (Führer & Cramer, 2020).

3.3 Praktika als Team- oder Einzelpraktika

Der zielbezogene Wechsel von Team- und Einzelpraktika bildet ein weiteres Merkmal der BPA am PH-Institut NMS. Im Einführungs- und Stufenwechselpraktikum stehen die Studierenden jeweils vor einer neuen Aufgabe: Im Einführungspraktikum nehmen viele erstmals die Rolle einer Lehrperson ein, im Stufenwechselpraktikum unterrichten sie in dem von ihnen nicht gewählten Zyklus. So können sie die neuen Situationen zu zweit bewältigen und sich gegenseitig beobachten sowie unterstützen. Die anderen Praktika, in denen der Anteil an eigener Unterrichtsdurchführung grösser ist und die individuelle Kompetenzentwicklung im Fokus ist, absolvieren sie einzeln (vgl. Tabelle 2).

In Teampraktika und im Peeraustausch scheint die Unterrichtsreflexion – vermutlich aufgrund wahrgenommener Ähnlichkeiten bezüglich Interessen und Aufgaben – besonders niederschwellig zu sein. Gemäss Hoferichter und Volkert (2020a, S. 632) fühlen sich Studierende «in group» besonders bestärkt und unterstützt (Korte 2007). Hoferichter und Volkert (ebd.) konnten zudem zeigen, dass im Rahmen von Teampraktika die Reflexion mit der Praxislehrperson besonders ausgeprägt als dialogischer Prozess gestaltet wird und durch den möglich werdenden Perspektivenwechsel korrektiv wirken kann.

Tabelle 2: Praktika als Team- oder Einzelpraktika

	Modus	Zyklus
<u>Einführungspraktikum</u> 1. Semester	Teampraktikum	Auf der Stufe des gewählten Studienschwerpunkts (Zyklus 1 resp. Zyklus 2)
<u>Aufbaupraktikum</u> 2. Semester	Einzelpraktikum	Auf der Stufe des gewählten Studienschwerpunkts (Zyklus 1 resp. Zyklus 2)
<u>Stufenwechselpraktikum</u> 4. Semester	Teampraktikum	Auf der Stufe des nicht gewählten Studienschwerpunkts (Zyklus 1 resp. Zyklus 2)
<u>Quartalspraktikum</u> 5. Semester	Einzelpraktikum	Auf der Stufe des gewählten Studienschwerpunkts (Zyklus 1 resp. Zyklus 2)
<u>Abschlusspraktikum</u> 6. Semester	Einzelpraktikum	Auf der Stufe des gewählten Studienschwerpunkts (Zyklus 1 resp. Zyklus 2)

3.4 Der Studienmodus «Praxissemester»

Seit 2010 bietet das PH-Institut NMS Bern den Studienmodus Praxissemester als eine Variante des regulären Studiengangs an. Der Unterschied zum regulären Studiengang zeigt sich im höheren Umfang an Praxiserfahrung im ersten Studienjahr (vgl. Tabelle 3). Das Einführungspraktikum und das Aufbaupraktikum werden zu einem zehnwöchigen «Praxissemester» verbunden. Für das Praxissemester

gelten dieselben inhaltlichen Anforderungen wie für das Einführungs- und Aufbaupraktikum der regulären BPA (vgl. Studienplan 2023, S.87–96).

Nach einem vierwöchigen Einstieg ins Studium starten die Studierenden parallel zu den Vorlesungen und Seminaren mit dem Praxissemester. Die Anwesenheit in der Klasse während vier Halbtagen pro Woche ermöglicht es den Studierenden zudem, frühzeitig Einblick in den Berufsalltag einer Lehrperson zu erhalten. Nebst dem gezielten Beobachten und Hospitieren, assistieren und unterrichten die Studierenden aufbauend mehr Lektionen bzw. Sequenzen in Kindergarten- oder Schulklassen selbständig (ab der 5. Woche 10 Lektionen bzw. Sequenzen pro Woche).

Dieser Einblick wird durch gezielte Beobachtungsaufträge der Lernprozesse der Schüler*innen (gekoppelt an das Modul «Entwicklung und Lernen») und Hospitationsaufträge anhand eines strukturierten Journals (gekoppelt an das Modul «Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung») gerahmt. Ein wichtiger Bestandteil des Praxissemesters ist zudem das wöchentlich stattfindende, fallbasierte Kolloquium. Hier reflektieren die Studierenden unter Anleitung der Praktikumsleitung und in Kooperation mit anderen Studierenden ihre konkreten Praxiserfahrungen anhand von Bezügen zu den Inhalten der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogischen Psychologie. Gruppenreflexionen fördern in besonderem Masse die kritische Auseinandersetzung mit Praxissituationen und Theoriebezügen, während sie gleichzeitig die Verbundenheit in Lerngemeinschaften stärken (Darling-Hammond, 2021; Wiese, Riksaasen & Daza, 2024). Befunde zur Wirkung von Lehramtsstudiengängen (z.B. Gröschner & Klass, 2020) bestätigen die positiven Effekte von Praxissemestern für die Wissenskonstruktion und die Motivation der Studierenden für den weiteren Studienverlauf.

Tabelle 3: Studienmodus Praxissemester

	Zwischensemester	Herbstsemester	Zwischensemester	Frühjahrssemester
1. Studienjahr		<u>Praxissemester</u> <u>Einführungspraktikum</u> <u>und Aufbaupraktikum A</u> (4 Praxishalbtage während 10 Wochen) 4 ECTS + 9 ECTS		
2. Studienjahr	<u>Praxissemester</u> <u>Aufbaupraktikum B</u> (2 Blockwochen)	<i>Projekt Lernbegleitung</i>	<u>Stufenwechselpraktikum</u> (2 Blockwochen <i>plus</i> 5 x Montag) 7 ECTS	
3. Studienjahr	<u>Quartalspraktikum</u> (4-5 Vorbereitungstage <i>plus</i> 5 Blockwochen) 11 ECTS			<u>Abschlusspraktikum</u> (1 Hospitationswoche <i>plus</i> 5 Blockwochen) 14 ECTS

Der Studienmodus Praxissemester richtet sich an Studierende mit bestimmten Vorkenntnissen oder Erfahrungen sowie dem Bedürfnis nach einem frühen Einstieg in das Unterrichten. Voraussetzungen für diesen Studienmodus sind bereits vorhandenes pädagogisches Wissen (z.B. aus den Fächern «Pädagogik/Psychologie» im Gymnasium, einer Fachmaturität Pädagogik oder Studienleistungen aus einem Studium in Pädagogik oder Pädagogischer Psychologie) und/oder Leitungserfahrungen aus einem ausserschulischen pädagogischen Bereich.

3.5 Das Studienmodell 30+

Am PH-Institut NMS wird seit 2013 unter der Bezeichnung «Studienmodell 30+» die von der EDK ermöglichte Ausbildungsstruktur «Formation par l'emploi» durchgeführt. Das Studienmodell beinhaltet ab dem 2. Studienjahr die Parallelführung von Teilzeitanstellung und Studiengang. Diese eigenständige, aber vom Institut begleitete Berufstätigkeit wird mit Praktikumsanteilen im Umfang von 30 Lektionen pro Semester ergänzt und von einer Praxislehrperson begleitet.⁴ Zugang zum Studienmodell haben Personen ab 30 Jahren, die über mind. drei Jahre Berufserfahrung verfügen, die regulären Zulassungsbedingungen erfüllen und die spezifisch für dieses Studienmodell konzipierte Eignungsabklärung bestehen.

Die Studierenden des Studienmodells 30+ absolvieren im ersten Studienjahr das 10-wöchige «Praxissemester» und das Aufbaupraktikum B (vgl. Tabelle 4). Im 2. und 3. Studienjahr bildet die Teilzeitanstellung von rund 40% zusammen mit dem Praktikumsanteil ein «Langzeitpraktikum». Die vier Langzeitpraktika ersetzen die Praktika des regulären Studiengangs und gelten als Bestandteil des Studiengangs. Inhaltlich orientieren sie sich an den Zielen der Praktika der regulären BPA. Mit 54 ECTS-Punkten ist die Berufspraxis im Studienmodell 30+ entsprechend höher gewichtet als im regulären Studium. Organisation und Eignungsabklärung im Studienmodell 30+ sind im Studienplan 30+ geregelt.

Auf das Studienjahr 24/25 hin wird das PH-Institut NMS einen Beschluss der EDK für Studiengänge für «Quereinsteigende» umsetzen und die Altersgrenze für dieses Modell auf 27 Jahre senken. Es wird neu unter der Bezeichnung «Studienmodell 27plus» angeboten.⁵

Tabelle 4: Studienmodell 30+

	Zwischensemester	Herbstsemester	Zwischensemester	Frühjahrssemester
1. Studienjahr		Praxissemester Einführungspraktikum und Aufbaupraktikum A (4 Praxishalbtage während 10 Wochen) 4 ECTS		Praxissemester Aufbaupraktikum B (2 Blockwochen) 9 ECTS
2. Studienjahr	Langzeitpraktikum I (max. 40% Anstellung an eigener Klasse, inkl. mind. 30 Lektionen begleitetes Praktikum) 11 ECTS		Langzeitpraktikum II (max. 40% Anstellung an eigener Klasse, inkl. mind. 30 Lektionen begleitetes Praktikum) 10 ECTS	
3. Studienjahr	Langzeitpraktikum III (max. 40% Anstellung an eigener Klasse, inkl. mind. 30 Lektionen begleitetes Praktikum) 10 ECTS		Langzeitpraktikum IV (max. 40% Anstellung an eigener Klasse, inkl. mind. 30 Lektionen begleitetes Praktikum) 10 ECTS	

Das Studienmodell 30+ eröffnet mit der Parallelführung von Teilzeitanstellung und Studium eine besondere Chance des episodischen und systematischen Wissenserwerbs, von in Handlungssituationen erworbener Erfahrung und konzeptuell-begrifflicher Klärung (vgl. Fraefel, 2012).

⁴ Auch wenn angesichts des Mangels an Lehrpersonen aktuell viele Studierende während des Studiums bereits unterrichten und Praxiserfahrungen sammeln, unterscheidet sich die Ausbildungsstruktur des Studienmodells 30+ von einer selbstverantworteten Anstellung von Studierenden an Schulen insofern, als es den Studierenden eine mehrperspektivische Begleitung in Bezug auf die Planung und Durchführung ihrer Unterrichtstätigkeit bietet.

⁵ Die Verabschiedung des Studienplans für das «Studienmodell 27plus» wird Ende April 2024 erfolgen.

4. Inhaltlicher Aufbau der Berufspraktischen Ausbildung

Theorie und Praxis werden am PH-Institut NMS in Übereinstimmung mit Neuweg (2011) grundsätzlich als gleichwertig erachtet. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die BPA curricular in verschiedene Module eingebettet und dadurch inhaltlich mit diesen verknüpft ist. Die in den Praktika zu erreichenden Kompetenzen und die Inhalte der Module beziehen sich aufeinander (vgl. [Studienplan 2023](#), S.87–96). So fokussieren die jeweiligen Praktikumsphasen relevante Themen mit Bezügen zu Entwicklungsaufgaben, die die Studierenden auf ihrem Weg von Noviz*innen zu Expert*innen zu absolvieren haben:

Tabelle 5: Fokusthemen pro Praktikum

	Fokusthemen pro Praktikum
Einführungspraktikum 1. Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsauftrag einer Lehrperson - Berufswahl und -eignung - Gezielte Beobachtungen von einzelnen Schüler*innen - Hospitation und Unterrichtsassistenz
Aufbaupraktikum 2. Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsauftrag einer Lehrperson - Berufseignung - Hospitation und Unterrichtsassistenz - Planung und Durchführung erster Unterrichtsvorhaben
Projekt Lernbegleitung 3. Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Begleitung eines Kindes - Kernpraktiken der Lernbegleitung (Fraefel, 2020) - Lernstandserfassung und Förderplanung im Fachbereich Mathematik - Dokumentation eines individuellen Lernprozesses
Stufenwechselpraktikum 4. Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsauftrag einer Lehrperson - Berufseignung unter dem Aspekt des nicht gewählten Stufenschwerpunkts - Ein fachdidaktischer Schwerpunkt - Planung und Durchführung erster, längerer Unterrichtsvorhaben
Quartalspraktikum 5. Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben einer Klassenlehrperson zum Schuljahresbeginn - Zwei fachdidaktische Schwerpunkte - Planung und Durchführung umfangreicher Unterrichtsvorhaben - Umgang mit sozialer und leistungsbedingter Heterogenität
Abschlusspraktikum 6. Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Übernahme der Funktion als Klassenlehrperson - Ein fachdidaktischer Schwerpunkt - Planung und Durchführung von Unterricht im Rahmen des gesamten Pensums einer Klassenlehrperson - Rolle der Schulleitung

4.1 Kohärenz durch curriculare Verbindungen

Gemäss Neuweg (2018) sowie Geck, Weckend und Zierer (2020) kann die Professionalisierung gefördert werden, wenn die berufspraktische Ausbildung durch ihre Anbindung an wissenschaftsorientierte Module Gegenstand der Lehre wird. Die Praxiserfahrungen erfolgen dann nicht nur parallel zum Wissenserwerb, sondern werden systematisch auf diesen bezogen (Cramer, 2014; Gröschner & Hauck, 2018; Krattenmacher, 2014). In der Praxiskonzeption von 2013 wurden so durch die curriculare Verknüpfung von Praxis und Lehre Bedingungen im Sinne der Empfehlungen von Terhart (2009) geschaffen, um „einen systematischen, kumulativen und vernetzten Studienverlauf aufzubauen und so die Wissens- und Kompetenzgrundlagen für den späteren Beruf verlässlich zu vermitteln« (S. 435). Der

progressive Aufbau des Studiums ermöglicht es den Studierenden, das in den Modulen erworbene Wissen mit den Erfahrungen und Erkenntnissen aus den schulischen Praktika zu verknüpfen und umgekehrt das im Berufsfeld erworbene Wissen in die parallel stattfindenden oder nachfolgenden Module einzubringen.

So weisen Aussagen von Studierenden darauf hin, dass sie den Nutzen von Lehrveranstaltungen während der in das Semester greifenden Tagespraktika höher einschätzen als während der Blockpraktika (Cramer, 2012). Zudem nehmen sie aufgrund des langen Zeitraums, über den sich die Praktikumstage erstrecken, die eigene Schulbiografie sowie den eigenen Professionalisierungsprozess bewusster wahr und können gezielter daran arbeiten (Porsch & Gollub, 2019).

4.2 Inhaltliche Verknüpfungen der BPA mit dem Studienbereich ESW

In den Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaften (ESW) können sich die Studierenden vor den jeweiligen Praktika anhand spezifischer Lerninhalte auf das Praktikum vorbereiten. Sind Praktika mit praktikumsbezogenen Leistungsnachweisen verbunden, werden die Studierenden darin von Dozierenden aus dem Bereich ESW begleitet.

Tabelle 6: Aufbau und Verknüpfung mit dem Studienbereich ESW

	Lerninhalte	Fachbegleitung mit	Modulbezüge
<u>Einführungspraktikum</u> 1. Semester	Beobachten	Beobachtungsauftrag	- Entwicklung und Lernen
<u>Aufbaupraktikum</u> 2. Semester	Feinplanung	Reflexionen der Unterrichtsplanung und -durchführung während des Praktikums basierend auf den Feinplanungen mit der Praxislehrperson	- Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung
<u>Projekt Lernbegleitung</u> 3. Semester	Lernbegleitung	Coaching während der Durchführung, Begleitseminar	- Lernbegleitung und Beurteilung
<u>Stufenwechselpraktikum</u> 4. Semester	Grobplanung	Besprechungen der Grobplanungen mit drei Fachpersonen (Praxislehrperson, Mentorierende und Fachbegleitende)	- Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung
<u>Quartalspraktikum</u> 5. Semester	Umgang mit sozialer und leistungsbedingter Heterogenität	Auftrag Heterogenität	- Umgang mit sozialer und leistungsbedingter Heterogenität
<u>Abschlusspraktikum</u> 6. Semester	Schulleitung	Auftrag Journal BPA	- Berufsauftrag und professionelle Entwicklung

4.3 Inhaltliche Verknüpfungen der BPA mit dem Studienbereich FW/ FD

Fachdidaktische Planungs- und Reflexionsaufträge aus den Modulen des Studienbereichs Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (FW/FD) für die Praktika sollen dazu beitragen, verschiedene Wissensformen und Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung aufeinander zu beziehen.

In Tabelle 7 wird ersichtlich, dass in den drei späteren Praktika fachdidaktische Schwerpunkte gesetzt sind, die sich auf die Inhalte aus den Modulen beziehen. Dadurch werden die Studierenden in den drei Praktika in vier unterschiedlichen Fachbereichen von Fachbegleitenden mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise professionell begleitet.

Tabelle 7: Aufbau und Verknüpfung mit dem Studienbereich FW/ FD

	Fachdidaktische Schwerpunkte	Fachbegleitung mit	Fachbereiche	Modulbezüge
Einführungspraktikum 1. Semester	0	-	-	-
Aufbaupraktikum 2. Semester	0	-	Mathematik/ Deutsch	- Grundlagen Mathematik - Mathematik unterrichten - Grundlagen Deutsch - Deutsch unterrichten
Projekt Lernbegleitung 3. Semester	1	Coaching während der Durchführung, Begleitseminar	Mathematik & Allgemeine Didaktik	- Grundlagen Mathematik - Mathematik unterrichten - Lernbegleitung und Beurteilung
Stufenwechselpraktikum 4. Semester	1	Fachdidaktischem Planungs- und Reflexionsauftrag (schriftlich)	Alle Fachbereiche ausser Französisch und Englisch	- Bildnerisches Gestalten unterrichten - Text. und Techn. Gestalten unterrichten (TTG) - Musik unterrichten - Bewegung und Sport unterrichten - Natur Mensch Gesellschaft II (NMG) - Medien und Informatikunterrichten (Zyklus 2) - Rhythmik (Zyklus 1)
Quartalspraktikum 5. Semester	2	Fachdidaktischem Planungs- und Reflexionsauftrag (mündlich), Unterrichtsbesuch	Alle Fachbereiche ausser Englisch	Alle FW/FD Module abgeschlossen (ausser NMG II, TTG unterrichten, Musik unterrichten und Rhythmik)
Abschlusspraktikum 6. Semester	1	Fachdidaktischem Planungsauftrag, Unterrichtsbesuch	Alle Fachbereiche	Alle FW/FD Module abgeschlossen

Konkrete Beispiele für die Verknüpfung der Module mit der BPA können im separaten Dokument «Verbindungen der BPA mit der Lehre» nachgeschlagen werden.

5. Unterrichtsplanung

Die Studierenden sollen ihre Kompetenzen zur Unterrichtsplanung über alle Praktika aufbauend entwickeln können und bis zum Abschluss der Ausbildung eine Form gefunden haben, die sie in ihren beruflichen Alltag überführen können. Der Leitfaden «Hinweise zur Unterrichtsplanung» unterstützt die Studierenden beim Planen des Unterrichts. In ihrer Metastudie empfehlen Wiese, Riksaasen & Daza (2024) für die Kompetenzentwicklung bei der Unterrichtsplanung einen kleinschrittigen Aufbau. So planen die Studierenden am PH-Institut NMS zunächst gemeinsam mit der Praxislehrperson und übernehmen dann kleine, geführte Unterrichtssequenzen, welche sie mit der Praxislehrperson vorbesprechen (Kreis & Staub, 2011). Aufbauend planen sie schliesslich mehrere Fächer, dann Tage bis hin zu allen Fächern über mehrere Wochen.

Tabelle 8: Fein- und Grobplanung

	Feinplanung	Grobplanung (für alle unterrichteten Fachbereiche ab 6 Lektionen bzw. Sequenzen)
<u>Einführungspraktikum</u> 1. Semester	Eigene Planungsvarianten ausprobieren	-
<u>Aufbaupraktikum</u> 2. Semester	Planungsformular verwenden (für alle unterrichteten Lektionen bzw. Sequenzen)	-
<u>Stufenwechselpraktikum</u> 4. Semester	Planungsformular verwenden (für alle unterrichteten Lektionen bzw. Sequenzen)	Planungsformular verwenden
<u>Quartalspraktikum</u> 5. Semester	Eigene Feinplanungsvarianten erproben und einzelne Lektionen bzw. Sequenzen mit Planungsformular (Pflicht für die beurteilte Lektion bzw. Sequenz)	Planungsformulare verwenden
<u>Abschlusspraktikum</u> 6. Semester	Eigene Feinplanungsvarianten einsetzen und einzelne Lektionen bzw. Sequenzen mit Planungsformular (Pflicht für die beurteilte Lektion bzw. Sequenz)	Planungsformular für den fachdidaktischen Schwerpunkt verwenden und in den anderen Fachbereichen eigene Grobplanungsvarianten erproben

Gemäss MacNamara, Murray & Jones (2014) lassen sich die Studierende offener auf die geforderten Lern- und Entwicklungsprozesse ein, wenn sie sich selbst als Lernende verstehen, die Praxislehrperson als wichtig erachten, die Rollen aller Akteur*innen kennen und offen sind für vielfältige Erfahrungen an verschiedenen Praktikumsorten. Entscheidend für die studentischen Lernprozesse ist deren Unterstützung und didaktische Gestaltung (Hascher, 2012, 2014; Kucharz, 2009). Übereinstimmend erachten König und Rothland (2018) weder die Art noch die Dauer der Praktika als wesentliche Einflussfaktoren für das Lernen im Praktikum, sondern die Qualität der Betreuung. Die Effekte zeigen sich umso stärker, wenn eine reflexive und qualitativ hochwertige Begleitung der Studierenden direkt in den Praxisphasen gewährleistet ist (Arnold et al., 2011; Arnold et al., 2014; Artmann et al., 2018; Brouwer und Korthagen, 2005; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013).

6. Begleitete Professionalisierung in der Berufspraktischen Ausbildung

Studierende beschreiben Praktika als Gelegenheiten, ihre Lehrpersonenrolle zu entwickeln und ihren Unterricht zu verbessern (Parveen & Mirza, 2012). Die Herausforderungen für die Studierenden sind dabei individuell verschieden, je nachdem ob sie eine Klasse leiten, Verhalten regulieren, Lernprozesse strukturieren, Lernen anregen (Edwards, 2017), mit Kindern kommunizieren oder Spielphasen beaufsichtigen sollen (Leggett & Ford, 2013; Pyle & Danniels, 2017; Singer et al., 2014). Erhalten die Studierenden Gelegenheiten zur gemeinsamen Wissenskonstruktion (Greeno, 1998) durch begleitetes situierendes Erproben von Handlungsoptionen und Möglichkeiten zum Erleben von Selbstwirksamkeit (Bruner, 2006), können sie praktisches Wissen und schulisches Kontextwissen aufbauen. Dieses können sie in den Praktika in realen Schulsituationen konkret umsetzen (Metsäpelto et al., 2021, S. 11) und sich dadurch auf das komplexe, ungewisse und somit nicht standardisierbare Arbeitsfeld (Helsper 2016) von Lehrpersonen vorbereiten.

Dabei wird der Aufbau eines sowohl analytischen und als auch intuitiven Professionswissens unterstützt (Flutter, 2007), damit die Studierenden besser nachvollziehen können, wie sich Forschungs- und Lehrinhalte in praktischen Erfahrungen im Praktikum konkretisieren (Fraefel, 2022). Durch die Reflexion und den Austausch mit der Praxislehrperson können Erfahrungen, Überzeugungen und Verhaltenstendenzen zu professionellen und persönlichen Interaktionen mit den Kindern im Kontext von Unterricht werden (Anderson, 2014; Broadhead, 2006). Gröschner und Hascher (2019) konnten zeigen, dass Praxislehrpersonen, welche sich gemeinsam mit den Studierenden reflektiert und wissenschaftsbasiert zu Unterrichtserfahrungen auseinandersetzen, die Kompetenzentwicklung fördern.

Wie die Professionalisierung der Studierenden dann tatsächlich verläuft, ist auch abhängig von persönlichen Merkmalen wie Flexibilität, Überzeugungen und der Bereitschaft, Gewohnheiten zu ändern und die Rolle der Lehrperson zu übernehmen (Deed et al., 2014; Flutter, 2007; Gillespie, 2012; Philpott, 2014; Rajala et al., 2016). Ebenso spielen die Präkonzepte der Studierenden zum Unterricht, ihre grundsätzliche Einstellung zum Erfahrungslernen und ihre mit dem Lernprozess während den Praktika verbundenen Emotionen eine entscheidende Rolle (Malderez et al., 2007, S. 225). Deshalb kommt der Begleitung der Studierenden bei der kritischen Reflexion ihrer Schulbiografie, sowie ihrer eigenen Überzeugungen und Rollen eine besondere Bedeutung zu (Steinmann, 2015; Košinár, 2014).

6.1 «Cognitive Apprenticeship»

Am PH-Institut NMS hat sich das Handlungsmodell der «Cognitive Apprenticeship» (Collins et al., 1991, 2006) etabliert, welches in der Lehrer*innenbildung eine lange Tradition hat. Es betont die Rolle von Praxislehrpersonen (Expert*innen) und das von ihnen gesteuerte Modelllernen der Studierenden (Noviz*innen). Dabei soll das Verhältnis zwischen den Studierenden und Praxislehrpersonen kollaborativ gestaltet werden (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012).

Beim Hospitieren und Assistieren lernen die Studierenden zunächst durch Beobachtung und Nachahmung am Modell (modelling). Unterrichten sie dann selbst, bietet die Praxislehrperson Unterstützung an (scaffolds), zieht sich im Verlaufe des Praktikums in Abhängigkeit vom Lernstand der Studierenden immer stärker zurück (fading) und betreut schliesslich nur noch (coaching).

Über alle Phasen hinweg sollen die Praxislehrpersonen ihre Handlungsschritte artikulieren, d.h. in eigene Worte fassen und begründen, damit die Modellierung explizit und nachvollziehbar wird (Scarparolo & Subban, 2021) und Unterrichtshandlungen von den Studierenden nicht unverstanden und unhinterfragt kopiert werden. Mok und Staub (2021) votieren hier für den Begriff des «cognitive modelings», welcher sowohl die sprachlich explizit gemachten kognitiven Prozesse während des Unterrichts als auch die dazugehörigen vorgezeigten unterrichtsbezogenen Praktiken betont. Ihre Metastudie weist nach, dass Ansätze des «cognitive modeling» die Entwicklung von Planungskompetenz und instruktionaler Klarheit besser fördern als Ansätze ohne dieses Element.

Das PH-Institut NMS ist sich bewusst, dass der Ansatz der «Cognitive Apprenticeship» (Collins et al., 1991) mit seinen Prämissen der Modellierung und des situierten Lernens die Professionalisierung auch behindern kann. Studierende könnten alte, erprobte Verhaltensmuster als gute Rezepte annehmen, wenn eine kritische Reflexion über biografische Prägungen, Überzeugungen zur Bildung und Rollen sowie subjektive Theorien fehlt (König & Seifert, 2012; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Steinmann, 2015). Deshalb ist es zentral, dass die Praxislehrpersonen ihren eigenen Unterricht kritisch und reflektiert betrachten und die Studierenden in diesen Diskurs einbeziehen (Brouwer & Korthagen, 2005; Gruber & Rehl, 2005; Hascher, 2005, 2012) damit sie nicht in eine «Erfahrungsfalle» geraten (Hascher, 2005, S. 40f.). Erst ein ko-konstruktiver Lerndialog zwischen Praktikumslehrperson und Studierenden kann unreflektiertes Modelllernen vermeiden und erfahrungsbezogenes Lernen handlungserweiternd anregen und für neue Situationen nutzbar machen (Kreis & Staub 2011).

Gemeinsam geplanter, verantworteter und reflektierter Unterricht kann den Studierenden erweiterte Handlungsspielräume ermöglichen (Bühlmann, Dionsleder & Tettenborn, 2023) sowie die Professionalisierung der Studierenden und das Lernen der Schüler*innen fördern (McCombie & Guldemann, 2022). Um den Praxischock nach der Ausbildung abschwächen zu können, wird in den letzten Praktikumsphasen das Fading besonders wichtig: Die Praxislehrpersonen ziehen sich immer mehr zurück, damit die Studierenden ihre Unterrichtsentscheidungen immer realitätsnaher erproben können.

Dem Modell der «Cognitive Apprenticeship» folgend sind auch die Praktika aufgebaut. Die Studierenden übernehmen immer mehr Verantwortung, die Praxislehrpersonen ziehen sich immer stärker zurück. Im Vordergrund stehen zunächst Beobachtungen, Hospitationen und Reflexionen im Kontext der eigenen Schulbiografie und der ersten erziehungswissenschaftlichen Module. Parallel zum fachwissenschaftlichen Aufbau des Studiums beginnen die Studierenden zunehmend mehr Unterrichtssequenzen bzw. -lektionen zu planen und zu unterrichten, bis sie schliesslich im Abschlusspraktikum weitgehend die Rolle der Klassenlehrperson übernehmen und sämtlichen Unterricht selbst verantworten.

Tabelle 9: Vom Hospitieren und Beobachten zum Unterrichten

	Die Studierenden hospitieren und beobachten...	Die Studierenden unterrichten während des gesamten Praktikums...	Begleitende Fachpersonen
<u>Einführungspraktikum</u> 1. Semester	... mehrheitlich	... 8 Sequenzen bzw. Lektionen	2
<u>Aufbaupraktikum</u> 2. Semester	... zu grossen Teilen	... 37 Sequenzen bzw. Lektionen	2
<u>Stufenwechselpraktikum</u> 4. Semester	... zu grossen Teilen	... 26-35 Sequenzen bzw. Lektionen	3
<u>Quartalspraktikum</u> 5. Semester	... mehrfach gezielt	... 50-70 Sequenzen bzw. Lektionen	4
<u>Abschlusspraktikum</u> 6. Semester	... punktuell gezielt	... das volle Pensum	3

6.2 Fachbegleitung der Studierenden

Die Begleitung ist ein wichtiger Faktor für die professionelle Entwicklung der Studierenden im Rahmen der BPA. Deshalb sind am PH-Institut NMS Bern pro Student*in Fachpersonen in unterschiedlichen Rollen und mit unterschiedlichen Perspektiven an der BPA beteiligt.

6.2.1 Praxislehrpersonen (PL)

Praxislehrpersonen stellen den Studierenden an ihrer Klasse ein begleitetes Praktikum zur Verfügung. Ihre Rolle betrifft die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Praktika. Praxislehrpersonen sind für die Studierenden Expert*innen des berufspraktischen Handelns im schulischen Alltag.

Etwa 500 Praxislehrpersonen arbeiten im Rahmen der jährlich ca. 400 Praktika in der Ausbildung der Studierenden regelmässig mit. Für die Begleitung eines Praktikums muss eine Lehrperson über mind. zwei Jahre Unterrichtserfahrung verfügen und idealerweise das Modul 1 des CAS «Berufspraxis kompetent begleiten» besucht haben, in welchem sie in die institutsspezifischen Praxiskonzeption der Praktikumsbegleitung und Beurteilung eingeführt werden (vgl. Kapitel 8.2).

In den Informationsveranstaltungen und Weiterbildungsangeboten zu den jeweiligen Praktika (vgl. Kapitel 8.3 und 8.4) erhalten die Praxislehrpersonen Hinweise zur professionalisierungsförderlichen Praktikumsbegleitung und Gelegenheit für Austausch und Reflexion zu eigenen Begleiterfahrungen.

Das PH-Institut NMS legt zudem Wert auf eine offene Kommunikation zwischen den Studierenden und ihren Praxislehrpersonen, einen wertschätzenden Dialog, die geteilte Freude am Unterrichten sowie die konstruktive Beratung und Unterstützung im Team (Parveen & Mirza, 2012; Tindowen et al., 2019). Insbesondere die gemeinsame Auseinandersetzung mit biographisch geprägten Haltungen und Wertvorstellungen (Ribaeus, Enochsson & Hultmann, 2020) soll durch eine kooperative Haltung erleichtert und gefördert werden (Steinmann, 2015).

6.2.2 Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag (PLeA)

Rund 30 Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag arbeiten im Rahmen einer kleinen Anstellung in der Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Berufspraktischen Ausbildung am PH-Institut NMS Bern mit. Sie verfügen über ein Lehrdiplom, mehrjährige Unterrichtserfahrung auf der entsprechenden Stufe und haben einen Zertifikatskurs (CAS) für Praxislehrpersonen absolviert (bspw. «Berufspraxis kompetent begleiten» an der PHBern). Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag übernehmen in der BPA die Rollen von Mentorierenden und Stufenbegleitenden.

Mentorierende (ME)

Während die Praxislehrpersonen die Studierenden während eines Praktikums begleiten, erstreckt sich die Aufgabe der Mentorierenden über die gesamte BPA. Ihnen kommt als Vertrauensperson bei der Auseinandersetzung mit der Berufswahl, dem Berufsauftrag und der Berufseignung eine wichtige Rolle zu. Bei schwierigen Situationen während eines Praktikums sind sie erste Ansprechperson und vermitteln zwischen Studierenden, Praxislehrpersonen und Institutsmitarbeitenden (siehe bspw. «Berufseignungsverfahren» oder «Prozessablauf schwierige Situationen»). Als Expert*innen für die Begleitung von Berufspraxis führen sie mit den Studierenden Standortgespräche, Besprechungen der Grobplanungen und Unterrichtsbesuche durch. Sie sind zudem als Vertreter*innen des Berufsfelds in die Entwicklung der BPA eingebunden und können auch in die Lehre miteinbezogen werden.

Die Aufgaben und Begleitgefässe der Mentorierenden sind im Dokument «Praxisbegleitung im Mentorat» ausführlicher beschrieben.

Stufenbegleitende (SB)

Die Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag nehmen im Rahmen des Aufbaupraktikums B (Teil des Praxissemesters) und im Abschlusspraktikum im Sinne der Mehrperspektivität die Rolle von Stufenbegleitenden mit Fokus auf die zu unterrichtende Stufe ein.

6.2.3 Fachbegleitende Erziehungswissenschaften (FB ESW)

In mehreren Praktika werden von Dozierenden Aufträge zu Inhalten aus dem Studienbereich ESW erteilt. Diese werden von Fachbegleitenden ESW eingeführt, begleitet und beurteilt (s.o.). Die Studierenden erhalten dadurch die Möglichkeit, sich vertiefter mit Themen aus den Modulen des Studienbereichs ESW zu befassen und diese mit ihrem Handeln als Lehrperson zu verbinden. Für die Fachbegleitenden ESW ergeben sich durch diese Aufträge Einblicke in die Reflexionsfähigkeit der Studierenden. Sie können sich zudem ein Bild machen, wie die Inhalte aus den Modulen von den Studierenden verarbeitet werden.

6.2.4 Fachbegleitende der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (FB FW/FD)

Ab dem Stufenwechselpraktikum wird den Studierenden in jedem Praktikum mindestens ein fachdidaktischer Schwerpunkt zugeteilt. Die Studierenden werden dabei von den Fachbegleitenden FW/FD mit ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise in Form von fachspezifischer Beratung, Besprechungen der Grobplanungen, Unterrichtsbesuchen mit kriteriengeleiteten Rückmeldungen sowie der Beurteilung von mündlichen und schriftlichen Reflexionsarbeiten begleitet. So erhalten die Dozierenden Einblick in die Kompetenzentwicklung der Studierenden und können deren Lernprozesse unterstützen. Im Rahmen von Unterrichtsreflexionen mit Studierenden werden Begriffe und Konzepte aus der fachwissenschaftlichen Ausbildung nochmals geklärt, veranschaulicht und differenziert. Die Fachbegleitenden sind durch die Unterrichtsbesuche im Austausch mit den Praxislehrpersonen und können Einblicke in den Schulalltag gewinnen. Dadurch wird einerseits der Berufsfeldbezug in den Modulen gefördert, andererseits können sich die Praxislehrpersonen niederschwelliger auf Modelle, Konzepte und Begriffe aus den Lehrveranstaltungen einlassen.

Tabelle 10: Fachpersonen während der BPA

	Begleitende Fachpersonen
Einführungspraktikum 1. Semester	- Praxislehrperson - Fachbegleitende Modul «Theaterpädagogik» - Fachbegleitende ESW Modul «Entwicklung und Lernen» - Mentorierende
Aufbaupraktikum 2. Semester	- Praxislehrperson - Mentorierende
Projekt Lernbegleitung 3. Semester	- Dozierende Modul «Mathematik unterrichten» - Dozierende Modul «Lernbegleitung und Beurteilung»
Stufenwechselpraktikum 4. Semester	- Praxislehrperson - Fachbegleitende - Mentorierende
Quartalspraktikum 5. Semester	- Praxislehrperson - 2 Fachbegleitende - Fachperson ESW Modul «Umgang mit sozialer und leistungsbedingter Heterogenität» - Mentorierende
Abschlusspraktikum 6. Semester	- Praxislehrperson - Fachbegleitende - Stufenbegleitende - Mentorierende

6.3 Reflexion in der BPA

Das PH-Institut NMS erachtet Reflexion bereits ab den ersten Praxisphasen als unverzichtbar für den Aufbau professioneller Kompetenzen (Combe & Kolbe, 2008; Korthagen et al., 2002; Košinár, 2014; Schreder, 2007) und pflegt den gemeinsamen Diskurs mit allen Akteur*innen. Kritische und objektive Reflexion über das eigene Handeln und die eigene Schulbiografie gilt dabei als Schlüsselement in der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Fischer, Bach & Rheinländer, 2018), insbesondere wenn die Studierenden Gelegenheit erhalten, sich aktiv an Gruppendiskussionen, Feedbackrunden und am Aushandeln von Überzeugungen zu beteiligen (Häkkinen et al., 2017; Lorencová et al., 2019).

Zu Beginn des Studiums wird darauf Wert gelegt, dass die Studierenden eine theorie- und forschungsbasierte Sprache entwickeln können, um die Berufspraxis, die eigene Lebensgeschichte und die Theorie miteinander verbinden zu können und eine Verständigung darüber zu ermöglichen. Cochran-Smith et al. (2017) folgend sollen so die Entwicklung und Veränderung von Lehr- und Lernpraktiken angestossen, die blinde Reproduktion von Schulkulturen und Praktiken vermieden und die Entwicklung der Reflexivität als Teilkompetenz der Professionalisierung gefördert werden (Wyss & Mahler, 2021; Schnebel, 2009).

6.3.1 Konzeptionelle Verortung der Reflexion

Nach Korthagen et al. (2002) ist Reflexion eine aktive, fortlaufende und zielgerichtete Form des Nachdenkens, um Erkenntnisse, Erfahrungen, Probleme oder bereits vorhandenes Wissen zu (re)strukturieren. Sich darauf beziehend postulieren Gesenhuis und Denner (2023) Reflexion als mentalen, zyklischen Prozess, mit dem Ziel wachsender Professionalisierung (S. 59). Bezugnehmend auf das lebenslange Lernen verstehen Reusser und Fraefel (2017) Reflexion als ein berufliches Selbstverständnis zur persönlichen Weiterentwicklung auf der Grundlage eigener und fremder Erfahrungen und Erkenntnisse (S.17). Im Studienplan des PH-Instituts NMS wird auf der Ebene der 10 Standards auf die Reflexion von Unterricht wie folgt Bezug genommen (S. 6-7):

Standard I: Unterrichtsplanung und-durchführung

Lehrerinnen und Lehrer können Unterricht basierend auf einem differenzierten Verständnis der Unterrichtsfächer, stufenspezifischen Bildungszielen und einem professionellen Lehr-/Lernverständnis planen, adaptiv durchführen, auswerten und reflektieren.

Standard X: Persönliche und professionelle Weiterentwicklung

Lehrerinnen und Lehrer können die eigene Berufsarbeit reflektieren, ihre Ressourcen und Kompetenzen realistisch einschätzen und verfügen über die Grundlagen, sich fachlich, unterrichts- und schulbezogen professionell weiterzuentwickeln. Sie können berufspolitische und professionelle Diskurse mitverfolgen.

6.3.2 Reflexionsanlässe in der BPA

Während der gesamten Ausbildung setzen sich die Studierenden mit der Wirkung von Reflexion auseinander und üben sie in diversen Kontexten ein. Tabelle 11 zeigt, welche Reflexionsanlässe während der BPA geplant sind (siehe auch «[Übersicht Reflexionsanlässe am PH-Institut NMS](#)»). Den Begleitpersonen stehen auf der Lernplattform [ILIAS](#) zur Unterstützung Hilfsmittel wie Beobachtungsbögen, Gesprächsbausteine, reflexionsförderliche Fragen, strukturierende Leitfäden und Beurteilungskriterien zur Verfügung (Nesje & Lejonberg, 2022).

Journal BPA

Die Studierenden dokumentieren die gesamte Berufspraktische Ausbildung im Journal BPA. Die Arbeit mit dem Journal BPA ermöglicht den Studierenden das Schreiben als wirkungsvollen Weg zur Reflexion zu erkennen, bei welchem die Verarbeitung von Gedanken zu geschriebenem Text metakognitive Prozesse erfordert (Bassot, 2013). Im Journal BPA beschreiben und dokumentieren die Studierenden ihre berufspraktischen Erfahrungen während der gesamten BPA und setzen sie in Bezug zu Modulhalten. Das Journal BPA wird im Modul «Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung» eingeführt.

Persönliches Lernziel

Nach dem [Einführungspraktikum](#) legen die Studierenden für jedes Praktikum ein persönliches Lernziel zum eigenen Unterrichten und Lehrpersonenhandeln im Bereich „Berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten“ fest. Entlang eines Reflexionszirkels (vgl.

Abbildung 1) beschreiben sie darin die Ausgangssituation und begründen ihre Wahl des Lernziels mit den Unterrichtserfahrungen aus dem vorangehenden Praktikum und theoretischen Bezügen aus bereits besuchten Modulen, die in einem Zusammenhang mit dem persönlichen Lernziel stehen. In einem Handlungsentwurf beschreiben die Studierenden, wie das persönliche Lernziel erreicht werden soll. Dadurch sollen sich die Studierenden über alle Praktika hinweg übergeordnet mit persönlichen

Entwicklungsaufgaben im Rahmen der BPA auseinandersetzen und ihre Handlungsentwürfe von den Praxislehrpersonen begleitet erproben und reflektieren.

Die persönlichen Lernziele sind Gegenstand jedes Mentoring-Gesprächs. Für das Aufbaupraktikum bildet die persönliche Auseinandersetzung mit der Zielerreichung unter Bezugnahme auf Literatur aus dem Modul «Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung» als Reflexion zugleich den Leistungsnachweis.

Tabelle 11: Übersicht Reflexionsanlässe in der BPA

	Reflexionsanlässe Mit expliziten Bezügen zum Praktikum <i>Praktikumsbezogene LNW sind kursiv gesetzt</i>
Einführungspraktikum (EP) 1. Semester	<ul style="list-style-type: none"> – Journal BPA mit Auswertungen im Modul „Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung“ – Reflexionsgespräche mit der Praxislehrperson – Selbstbeurteilungsbericht (schriftlich) mit vergleichender Besprechung im Kontext des Fremdbeurteilungsberichts mit der PL – Beobachtungsauftrag aus dem Modul „Entwicklung und Lernen“ (schriftlicher LNW) <hr/> <p>1. Mentoring-Gespräch mit dem Auftrag, die Ergebnisse aus „Fit für den Lehrberuf“ zu besprechen, und Formulierung eines Persönlichen Lernziels für das AuP auf der Basis der Praxiserfahrungen im EP</p>
Aufbaupraktikum (AuP) 2. Semester	<ul style="list-style-type: none"> – Journal BPA mit Auswertungen im Modul „Didaktische Konzepte und Unterrichtsplanung“ – Reflexionsgespräche mit der Praxislehrperson – Reflexionsgespräch mit den Mentorierenden im Rahmen des Unterrichtsbesuchs – Selbstbeurteilungsbericht (schriftlich) mit vergleichender Besprechung im Kontext des Fremdbeurteilungsberichts mit der PL – Reflexionsauftrag zum persönlichen Lernziel (schriftlicher LNW)
Projekt Lernbegleitung 3. Semester	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Auswertung im Journal BPA – Parallele Begleitung der Studierenden in den Modulen „Lernbegleitung und Beurteilung“ und „Fachdidaktik Mathematik“ – Fallbasierte Modulprüfung (schriftlicher LNW) <hr/> <p>2. Mentoring-Gespräch mit der Formulierung eines Persönlichen Lernziels für das SWP auf der Basis der Praxiserfahrungen im AuP</p>
Stufenwechselpraktikum (SWP) 4. Semester	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Auswertung im Journal BPA – Reflexionsgespräche mit der Praxislehrperson – Reflexionsgespräch mit Mentorierenden im Rahmen des Unterrichtsbesuchs – Selbstbeurteilungsbericht (schriftlich) mit vergleichender Besprechung im Kontext des Fremdbeurteilungsberichts mit der PL – Fachdidaktischer Reflexionsauftrag (schriftlicher LNW)
Quartalspraktikum (QP) 5. Semester	<ul style="list-style-type: none"> – Journal BPA – Reflexionsgespräche mit der Praxislehrperson – Reflexionsgespräch mit Fachbegleitenden im Rahmen des Unterrichtsbesuchs – Selbstbeurteilungsbericht (schriftlich) mit vergleichender Besprechung im Kontext des Fremdbeurteilungsberichts mit der PL – Fachdidaktischer Reflexionsauftrag (mündliche Gruppenreflexion) – Fachauftrag Heterogenität aus dem Modul „Umgang mit sozialer und leistungsbedingter Heterogenität“ (4. Semester) (schriftlicher LNW) <hr/> <p>3. Mentoring-Gespräch mit der Formulierung eines Persönlichen Lernziels für das AP auf der Basis der Praxiserfahrungen im QP und Ausblick auf den Berufseinstieg</p>
Abschlusspraktikum (AP) 6. Semester	<ul style="list-style-type: none"> – Journal BPA mit Reflexionsauftrag zum Berufsauftrag als Gruppenreflexion mit der Stufenbegleitung (mündlicher LNW) – Reflexionsgespräche mit der Praxislehrperson – Reflexionsgespräch mit den Fach- und Stufenbegleitenden im Rahmen des Unterrichtsbesuchs – Selbstbeurteilungsbericht (schriftlich) mit vergleichender Besprechung im Kontext des Referenzschreibens mit der PL

6.3.3 Reflexionszirkel

In Anlehnung an die Phasen des Erfahrungslernens nach Kolb (1984) hat Schön (1987) die Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung entscheidend geprägt. Er betont das «Framing» (die theoretische Rahmung) als Fokus jeder gezielten Reflexion und planungsrelevanten Ausgangspunkt, Das PH-Institut NMS versteht sowohl fachwissenschaftliche und fachdidaktische Schwerpunkte als auch die persönlichen Lernziele der Studierenden als Framing mit meist subjektiv bedeutsamen Praxiserfahrungen als Bezugspunkte, (Combe 2010; Košinár 2014; 2017), welche anhand der Theorie und einer konkreten Situation analysiert und interpretiert werden (Korthagen et al., 2002; Denner & Gesenhuis, 2013). Besonders lernwirksam wird Reflexion in der Praxis, wenn sie über die Triade von Rückblick, Fokus und Ausblick (Wyss & Ammann, 2015) hinausgeht, indem mögliche Handlungsalternativen gemeinsam mit der Praxislehrperson oder den Fachbegleitenden geprüft und tatsächlich erprobt und wieder (entlang des Reflexionszyklus) reflektiert werden.

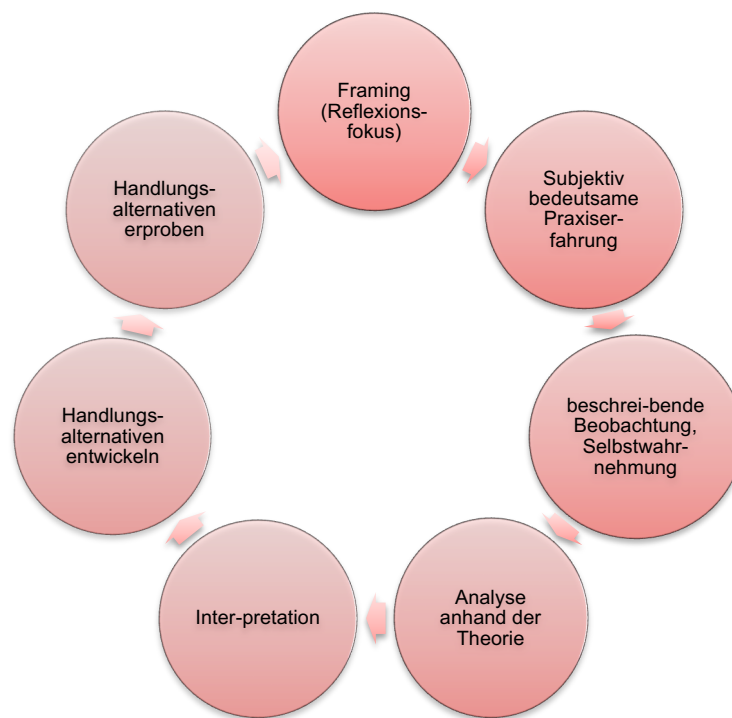


Abbildung 1: Reflexionszirkel (eigene Darstellung nach Cramer et al., 2019; Guisenhuis & Denner, 2013; Korthagen et al., 2002; Kilimann, Krüger & Winter, 2019)

6.3.4 Professionelle Handlungsfähigkeit (Agency) in der BPA

Das PH-Institut NMS legt Wert darauf, dass die Studierenden in der BPA mit zunehmender Verantwortungsübernahme in neuen Situationen zunehmend adäquat und lernförderlich agieren und im Sinne von «Agency» wissensgeleitet, individuell, situativ und erfahrungsbasiert (intuitiv) entscheiden und berufsethisch und professionell handeln (Witt & Leineweber, 2022). «Agency» als professionelle Handlungsfähigkeit ist sozusagen das Ziel der Ausbildung und entscheidend für die Entwicklung einer positiven, professionellen Identität.

Biesta, Priestly und Robinson (2015, S. 3) definieren «Agency» im Kontext der Schule als wissensbasierte, professionelle und autonome Entscheidungs- und Handlungskompetenz von Lehrpersonen in komplexen Unterrichtssituationen. Ihr Verständnis von «Agency» unterstreicht, dass Handlungsfähigkeit durch konkrete Erfahrungen aufgebaut wird, und aus dem Zusammenspiel von individuellen Bemühungen, verfügbaren Ressourcen und kontextuellen und strukturellen Faktoren resultiert, die in bestimmten, und in gewissem Sinne immer einzigartigen Situationen zusammenkommen (Biesta & Tedder, 2007, S. 137). So sind beim Unterrichten immer wieder Improvisation und kontextbezogene Handlungsentscheide gefordert (Hargreaves & Fullan, 2012).

Über die Praxisphasen hinweg werden die Studierenden immer stärker Teil der Gemeinschaft Schule und identifizieren sich immer mehr mit ihrer Berufsrolle und den damit verbundenen Fähigkeiten, Wissensformen und Praktiken (Cochran-Smith, 2010). Insbesondere die Praxislehrpersonen und Mentorierenden, selbst Mitglieder der Gemeinschaft Schule, begleiten die Studierenden am PH-Institut NMS auf dem anspruchsvollen Weg hin zu «Agency».

7. Beurteilung in der Berufspraktischen Ausbildung

Eine Herausforderung im Kontext der BPA ist die Beurteilung der Arbeit der Studierenden in den Praktika, da sie zwei Funktionen erfüllen soll. Primär soll die berufspraktische Arbeit durch das Aufzeigen von Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsmöglichkeiten formativ beurteilt werden (Bäuerlein, Senn & Fraefel, 2019). Als berufsausbildende Institution hat das PH-Institut NMS aber auch einen qualifizierenden und somit selektiven Auftrag, welcher auch summative Beurteilungen der professionellen Kompetenzen und der Berufseignung verlangt. Letztere basieren auf den Empfehlungen von swissuniversities (COHEP, 2005), und sind am PH-Institut NMS um entwicklungsorientierte Kriterien nach Schaarschmitt, Kieschke & Fischer (2017) erweitert worden.

Idealerweise unterstützen die Beurteilungen in der BPA immer auch die Weiterprofessionalisierung im Rahmen des berufsbiographischen Prozesses. Košinár (2022) hat sich mit grundlegenden Entwicklungsaufgaben angehender Lehrpersonen auseinandergesetzt und ihre Erkenntnisse empirisch überprüft. Dabei konnte sie folgende fünf Bereiche ausmachen (S. 482 f.), welche im inhaltlichen Aufbau der BPA am PH-Institut NMS und in den jeweiligen Selbst- und Fremdbeurteilungsberichten eine Entsprechung finden:

1. Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses (identitätsstiftende Rollenfindung)
2. Adressat*innenbezogene Vermittlung
3. Anerkennende Klassenführung
4. Zusammenarbeit mit verschiedenem Akteur*innen (mitgestaltende Kooperation)
5. Sich in Ausbildung befinden und den Berufseinstieg meistern

Die Entscheidung für eine summative Beurteilung der berufspraktischen Arbeit setzt Messbarkeit voraus, d.h. zumindest anhand einer ordinalen Skala. Für die Berufspraxis am PH-Institut NMS bestehen auf der Grundlage des Studienplans in den Wegleitungen, Aufträgen und Kriterienblättern für die Unterrichtsbesuche operationalisierte Beurteilungskriterien. Die Bilanzierung in Form von Noten würde eigentlich bedingen, dass die Prädikate auf einer Intervallskala lägen. Hier stösst die summative Beurteilung einer nicht normierbaren Berufspraxis an Grenzen.

Um den Gütekriterien einer summativen Beurteilung trotzdem möglichst gerecht zu werden, wird am PH-Institut NMS grösstmögliche *Objektivität* durch standardisierte Abläufe der Unterrichtsbesuche und verbindliche Beobachtungskriterien angestrebt. Zusätzlich wird der Unterricht jeweils von zwei Beurteilenden gleichzeitig ausgewertet, damit die Beurteilung unabhängiger vom Urteil einzelner wird. Durch die Anzahl der Beurteilenden, welche ihre Einschätzung mündlich erklären müssen, und die Verwendung vergleichbarer Instrumente über alle Praktika hinweg wird *Reliabilität* beabsichtigt. Die Abstimmung der Beurteilungsinstrumente auf die zu erreichenden Kompetenzen erhöht die *Validität* im Sinne von Gültigkeit (Bäuerlein, Senn & Fraefel, 2019).

Durch den Doppelauftrag von Selektion und Förderorientierung können Rollen- und Zielkonflikte entstehen (Müller, 2011), welchen am PH-Institut NMS mit Zieltransparenz und Klärung der jeweiligen Funktion der Beurteilung begegnet wird. Entsprechende verbindliche Hinweise finden sich in den Wegleitungen der Praktika und werden an den Informationsveranstaltungen thematisiert. So sollen ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis und Befangenheit gegenüber der Praxislehrperson abgeschwächt werden (Arnold et al., 2011, S. 63f.). Beurteilungsanlässe unter Einbezug von Fachbegleitenden und Mentor*innen des PH-Instituts NMS sichern zusätzlich den Qualitätsanspruch und die Validität der Beurteilungen (Bäuerlein, Senn & Fraefel, 2019, S. 407).

7.1 Beurteilungsanlässe

Ein Beurteilungsanlass mit hoher beruflicher Relevanz ist der Unterrichtsbesuch, bei welchem die Wechselwirkungen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sichtbar werden (Den Ouden, Frölich-Steffen & Giessmann, 2019). Im Verlauf der Berufspraktischen Ausbildung am PH-Institut NMS werden die Studierenden fünf Mal an ihrer Praktikumsstelle besucht und beurteilt. Bei vier Besuchen erfolgt die Beurteilung aus der Perspektive Praxislehrperson und der Perspektive Fachbegleitung des Instituts.

Die Gesamtbeurteilung eines Praktikums in Form einer Note setzt sich dann aus der Beurteilung verschiedener Teilleistungen zusammen. Die Gewichtung der Teilnoten erfolgt gemäss den Angaben im Studienreglement. Einen Überblick über die Beurteilungen gibt Tabelle 12, detaillierten Einblick bietet das Dokument «[Praktikumsbegleitungen und -beurteilungen](#)». Ist die Gesamtnote eines Praktikums ungenügend, muss das Praktikum wiederholt werden. Während der gesamten Ausbildung darf nur ein Praktikum ungenügend sein; ein zweites ungenügendes führt zu einem Studienausschluss.

7.2 Fremd- und Selbstbeurteilungsbericht

Zum Abschluss eines Praktikums wird die Arbeit der Studierenden von der Praxislehrperson im Fremdbeurteilungsbericht und von den Studierenden im Selbstbeurteilungsbericht beurteilt. Die Fremd- und Selbstbeurteilungsberichte verfügen über identische formative und summative Beurteilungskriterien, damit auf Grundlage derselben Kriterien beurteilt werden kann. Die Berichte sind in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil «Beobachtungen und Beurteilungen» variiert von Praktikum zu Praktikum und orientiert sich an den jeweils zu erreichenden Kompetenzen. Der zweite Teil «Einschätzung der Berufseignung» ist in den Berichten eines jeden Praktikums identisch und erhöht die Vergleichbarkeit der Einschätzungen sowie die Aussagekraft über die professionelle Entwicklung der Studierenden.

Die Fremd- und Selbstbeurteilungen werden für jedes Praktikum verfasst und geben so den Studierenden selbst auch als auch ihren Mentorierenden Einblick in den Entwicklungsverlauf.

Der Beurteilung im [Abschlusspraktikum](#) kommt durch das Referenzschreiben (zusätzlich zur Note) die von Bäuerlein, Senn und Fraefel (2019, S.402) beschriebene prognostische «Gatekeeper-Funktion» zu. Mit der «Gatekeeper-Funktion» bezeichnen sie (ebd.) die Möglichkeit für anstellende Schulen, über die

Beurteilung Rückschlüsse auf die zu erwartende professionelle Handlungskompetenz der Bewerber:innen zu erhalten.

Tabelle 12: Übersicht Beurteilung

	Beurteilende Person	Beurteilungsgegenstand	Beurteilungsinstrument	Beurteilungsergebnis
Einführungspraktikum 1. Semester	FB ESW	Schriftlicher Beobachtungsauftrag aus dem Modul „Entwicklung und Lernen“	Beurteilungskriterien	Einschätzung der Zielerreichung <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
	PL Stud	Professionalisierung während des gesamten Praktikums	schriftlicher Fremdberichtsbericht schriftlicher Selbstberichtsbericht	Schriftliche Rückmeldung zur Kompetenzerreichung Feedbackgespräch (Selbst- und Fremdberichtsbericht) <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
Aufbaupraktikum 2. Semester	ME	Unterrichtsbesuch mit Fokus Professionelles Handeln in Bezug auf die Berufseignung während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	ME	Schriftliche Arbeit zum Reflexionsauftrag „ <u>Persönlichen Lernziel</u> “	Beurteilungskriterien	Einschätzung der Zielerreichung <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
	PL Stud	Professionalisierung während des gesamten Praktikums	schriftlicher Fremdberichtsbericht schriftlicher Selbstberichtsbericht	Schriftliche Rückmeldung zur Kompetenzerreichung Feedbackgespräch (Selbst- und Fremdberichtsbericht) <i>Note</i>
Stufenwechselpraktikum 4. Semester	PL	Professionelles Handeln in Bezug auf die Berufseignung während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischer Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	ME	Professionelles Handeln in Bezug auf die Berufseignung während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischer Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	FB	Schriftliche Arbeit zum Reflexionsauftrag zum fachdidaktischen Schwerpunkt	Beurteilungskriterien	Schriftliche Rückmeldung zur Kompetenzerreichung <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
	PL Stud	Professionalisierung während des gesamten Praktikums	schriftlicher Fremdberichtsbericht schriftlicher Selbstberichtsbericht	Schriftliche Rückmeldung zur Kompetenzerreichung (Selbst- und Fremdberichtsbericht) <i>Note</i>

	Beurteilende Person	Beurteilungsgegenstand	Beurteilungsinstrument	Beurteilungsergebnis
Quartalspraktikum 5. Semester	FB	Professionelles Handeln in Bezug auf die fachdidaktischen Kompetenzen während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischen Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	PL	Professionelles Handeln in Bezug auf die fachdidaktischen Kompetenzen während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischen Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	FB	Mündliche Gruppenreflexion zum fachdidaktischen Schwerpunkt B	Beurteilungskriterien zum Auftrag	Einschätzung der Zielerreichung <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
	FB	Schriftliche Arbeit zum Auftrag Heterogenität	Beurteilungskriterien zum Auftrag	Einschätzung der Zielerreichung <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
	PL	Professionalisierung während des gesamten Praktikums	schriftlicher Fremdbeurteilungsbericht	Schriftliche Rückmeldung zur Kompetenzerreichung
	Stud		schriftlicher Selbstbeurteilungsbericht	Feedbackgespräch (Selbst- und Fremdbeurteilungsbericht) <i>Note</i>
Abschlusspraktikum 5. Semester	SB	Professionelles, stufenadäquates Handeln in Bezug auf die fachdidaktischen Kompetenzen während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischer Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	PL	Professionelles Handeln in Bezug auf die fachdidaktischen Kompetenzen während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischer Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	FB	Professionelles Handeln in Bezug auf die fachdidaktischen Kompetenzen während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischer Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	PL	Professionelles Handeln in Bezug auf die fachdidaktischen Kompetenzen während einer Lektion bzw. Sequenz	Beobachtungsbogen mit Kriterien - fachdidaktischer Schwerpunkt - Berufseignung	Unterrichtsbesuch mit standardisiertem Feedbackgespräch <i>Note</i>
	SB	Mündliche Gruppenreflexion zum Journalauftrag „Berufsauftrag“	Beurteilungskriterien	Einschätzung der Zielerreichung <i>Prädikat «erfüllt» / «nicht erfüllt»</i>
	PL	Professionalisierung während des gesamten Praktikums	schriftlicher Fremdbeurteilungsbericht	Schriftliche Rückmeldung zur Kompetenzerreichung
	Stud		schriftlicher Selbstbeurteilungsbericht	Feedbackgespräch (Selbst- und Fremdbeurteilungsbericht) <i>Note</i>

8. Kooperation unter den Akteur*innen der Berufspraktischen Ausbildung

Viele der erläuterten Aspekte der Berufspraktischen Ausbildung verlangen nach einer hohen Kooperation unter den Beteiligten: Das Sicherstellen einer inhaltlichen Kohärenz (Kap. 4), die Begleitung der Studierenden durch verschiedene Fachpersonen (Kap. 6) sowie die mehrperspektivische Beurteilung (Kap. 7) setzen die Zusammenarbeit unter den Akteur*innen voraus. Unterschiedliche Perspektiven, Verständnisse und Begrifflichkeiten müssen aufeinander abgestimmt werden. Der Fokus liegt darauf, die Perspektiven der unterschiedlichen Anspruchsgruppen einzubinden und in ein produktives Zusammenwirken zu bringen (vgl. Stadelmann, 2006; Bach, 2020).

Das PH-Institut NMS legt daher besonderen Wert auf eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen den Praktikumsorten und der Hochschule. Gemäss Hascher (2014) hängt die Qualität der Lehrer*innenbildung wesentlich von der Kooperationsbereitschaft der Schulen und ihrer (Praxis-) Lehrpersonen ab. Praxislehrpersonen und Mentor*innen, die eng mit der Ausbildungsinstitution zusammenarbeiten, unterstützen die Professionalisierungsprozesse der Studierenden besonders gut (Darling-Hammond, 2006; Stadelmann, 2006).

8.1 Kooperation mit den Praxislehrpersonen

Die Praxislehrpersonen vor Ort verbringen während den Praktika viel Zeit mit den Studierenden. Ihnen kommt für den Kompetenzerwerb der Studierenden eine zentrale Bedeutung zu, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit biographisch geprägten Haltungen und Wertvorstellungen (Ribaeus, Enochsson & Hultmann, 2020) und bei der Verbindung von Ausbildungs- und Berufswissen (Neuweg, 2018; Stadelmann, 2006; Krattenmacher, 2014; Sahlberg 2015). Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Hochschule, Schule und Studierenden scheint entscheidend für eine erfolgreiche Lehrer*innenausbildung zu sein (Steinmann, 2015).

Für den Professionalisierungsprozess der Studierenden ist es wichtig, dass Praxislehrpersonen bereit sind, Erkenntnisse zur Unterrichtsqualität und zu Lehr-Lern-Prozessen in die Vor- und Nachbesprechungen der Unterrichtslektionen der Studierenden einfließen zu lassen. Dass dies nur teilweise geschieht, zeigen beispielsweise Baer et al. (2011) für schweizerische Verhältnisse auf. Ein wissenschaftliches Verständnis des Lernens und Lehrens, wie es an Pädagogischen Hochschulen vermittelt wird, kommt in den Praktika oftmals nicht zur Sprache. Baer et al. (ebd.) betonen deshalb die Notwendigkeit, Praxislehrpersonen im Hinblick auf ihr Unterrichtsverständnis und dessen Umsetzung mit den Studierenden in den von ihnen betreuten Praktika weiterzubilden. Dass gut ausgebildete Praxislehrpersonen eine professionelle Beziehung zu ihren Studierenden aufbauen und die Entwicklung der Lehrpersonenidentität fördern können, ist verschiedentlich nachgewiesen (Cochran-Smith & Villegas, 2015; Darling-Hammond, 2006; Yoon & Kelly, 2018).

Aus diesem Grund setzt das PH-Institut NMS bei der Rekrutierung und Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen auf eine hohe Bereitschaft, sich auf die forschungs- und theoriegeleiteten Lehrinhalte

des Instituts einzulassen und diese in der Praxisreflexion aufzugreifen.⁶ Dafür sind das Absolvieren entsprechender Weiterbildungen für Praxislehrpersonen und die Teilnahme an den Einführungsveranstaltungen vor den jeweiligen Praktika entscheidend. Hier können sich die Praxislehrpersonen mit wirk-samer Unterrichtsbesprechung auseinandersetzen und diese einüben.

8.2 Grundausbildung der Praxislehrpersonen im Modul 1 des CAS BKB

Eine Grundausbildung zur Praxislehrperson findet am PH-Institut NMS im Modul 1 des CAS «Berufs-praxis kompetent begleiten» (BKB) der PHBern statt. Dieses Modul wird vom Bereich BPA des PH-Instituts NMS verantwortet. Hier können sich an der Aufgabe als Praxislehrperson interessierte Lehr-personen das notwendige Wissen für diese Aufgabe erwerben. Sie lernen das Drei-Ebenen-Modell von Niggli (2005) kennen, nach welchem eine «erfahrene Lehrperson» (PL) die «angehende Lehrperson» (Studierende) auf dem Weg in den Beruf unterstützt und begleitet, und zwar durch Rückmeldungen zum (allgemeinen) praktischen Tun in einer konkreten Unterrichtssituation (Ebene 1), durch die Klä-rung spezifischer theoretischer und praktischer Aspekte (Ebene 2) und durch das Eingehen auf das berufliche Selbstkonzept und dessen Reflexion (Ebene 3). Das Modul 1 richtet sich aus am Studien-plan «CAS Berufspraxis kompetent begleiten» der PHBern. Er gibt folgende Kompetenzen und Inhalte vor:

Tabelle 13: Kompetenzen und Inhalte des Moduls 1 des CAS BKB gemäss Studienplan

Kompetenzen Modul 1	Inhalte Modul 1
<p>Die Absolvierenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufbau und Schwerpunkte des Studiums des Grundausbildungsinstituts, insbesondere der berufspraktischen Ausbildung, erläutern und diese mit ihrer Arbeit als Praxislehrpersonen verbinden, - ihre Aufgabe und Rolle als Praxislehrperson bewusst wahrnehmen und reflektieren, - Studierende im Rahmen von Praktika begleiten, beraten und beurteilen, - Studierende bei der Verbindung von Theorie und Praxis begleiten, - mit den Studierenden praktikumsspezifische Lernumgebungen entwickeln, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler fokussiert sind, - Kommunikations- und Interaktionsmodelle im Kontext der berufspraktischen Ausbildung lösungsorientiert anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Konzept der berufspraktischen Ausbildung und ausgewählte Inhalte aus dem Studiengang - Berufsbiographie und Rolle als Praxislehrperson - Spezifische Aufgaben einer Praxislehrperson - Berufseignungsthemen - Beurteilung der Berufsarbeit der Studierenden in den Praktika im Rahmen des Beurteilungskonzepts des jeweiligen Instituts - Qualitätskriterien von Unterricht - Formen des Lernens im Praktikum - Kooperieren in Arbeits- und Lerngemeinschaften im Rahmen eines Praktikums - Konflikte und schwierige Situationen, Konfliktmanagement und Interventionen

⁶ Das Modell von Kooperationsschulen bringt es unter Umständen mit sich, dass Lehrpersonen entgegen ihrer Bereitschaft verpflichtet werden, an ihren Klassen Praktika für Studierende durchzuführen. Für die Durchführung der Praktika verzichtet das PH-Institut NMS daher auf eine formalisierte Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen.

8.3 Praktikumsbezogene Informationsveranstaltungen für die Praxislehrpersonen

In der Wegleitung zu den Praktika sind die jeweiligen Aufgaben der Praxislehrpersonen festgehalten. Ziel der Informationsveranstaltungen ist es, den Praxislehrpersonen die Ziele und Schwerpunkte sowie ihre Aufgaben für das jeweilige Praktikum zu erläutern. So werden beispielsweise Art und Umfang der Begleitung, die zu erwerbenden Kompetenzen, Vor- und Nachbesprechungen, Begleitung und Praktikumsbesuche durch Fachpersonen, zu erwartende Voraussetzungen, Beurteilungskriterien, Umgang mit schwierigen Situationen usw. thematisiert.

8.4 Kontinuierliche Weiterbildung der Praxislehrpersonen

Zweimal pro Jahr finden Weiterbildungsveranstaltungen für diejenigen Praxislehrpersonen statt, die in einem Praktikum des PH-Instituts NMS aktuell engagiert sind. Ziel dieser Weiterbildungen ist es u.a., die Praxislehrpersonen mit Konzepten der Fachdidaktiken oder Inhalten der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Ausbildung vertraut zu machen. Ein weiteres Ziel ist, den Praxislehrpersonen Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu geben, die am PH-Institut NMS durchgeführt werden.

9. Qualitätssicherung und -entwicklung im Studienbereich BPA

Das PH-Institut NMS Bern verfügt über ein umfassendes Konzept für die Qualitätssicherung und -entwicklung, das auf dem EFQM-Modell 2013 basiert. Auch für die Qualitätssicherung und -entwicklung im Studienbereich BPA bildet dieses Konzept die Basis. Sämtliche Instrumente des Qualitätsmanagements für den Studienbereich BPA sind im Qualitätsentwicklungssystem abgebildet. Vier zentrale Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung werden im Folgenden beschrieben.

9.1 Interne Evaluation der Praktika

Mit dem Ziel der kontinuierlichen Verbesserung der BPA werden die Praktika unter Einbezug der am Praktikum beteiligten Personen intern evaluiert.

Die Zuständigkeit für die Durchführung, Auswertung und Ergebnispräsentation der Evaluation liegt bei den Praktikumsleitenden. Diese können dazu auf einen ausgearbeiteten Fragenkatalog zurückgreifen und die Fragen beliebig im Hinblick auf die einzelnen Praktika spezifizieren und ergänzen.

Die Evaluation der Praktika erfolgt frühestens zwei bis drei Wochen, spätestens einen Monat nach Praktikumsende via Umfragetool. Die Ergebnisse werden allen am Praktikum beteiligten Personen gestellt. Auch werden die Ergebnisse an Bereichssitzungen eingebracht, je nach Situation Handlungsoptionen diskutiert und anschliessend implementiert.

Die Bereichsleitung BPA ist für die Ergebnispräsentation gegenüber dem Institut bzw. der Geschäftsleitung zuständig. Praktikumsübergreifende Massnahmen fliessen durch die Bereichsleitung BPA in die längerfristige Strategieplanung ein. Die internen Evaluationen der Praktika unterliegen seit 2022 einem neuen Format, das in der Verantwortung der Bereichsleitung BPA laufend ausgebaut und weiterentwickelt wird.

9.2 Externe Evaluation

Im Studienbereich BPA findet in der Regel im Vierjahresrhythmus eine externe Evaluation durch das Zentrum für Bildungsevaluation (ZBE) der PHBern statt. Es handelt sich um Fokusevaluationen, die jeweils auf aktuelle Fragestellungen zugeschnitten werden und verschiedene Personengruppen einbeziehen.

Ausgangspunkte für die Festlegung des Themenbereichs der Fokusevaluation können bspw. Ergebnisse aus den standardisierten internen Evaluationen oder informelle Rückmeldungen aus dem Bereich BPA oder von Mitarbeitenden sein. Sobald das Themengebiet und die Fragestellung festgelegt sind, wird die Evaluation vom ZBE und der Bereichsleitung BPA und ggf. weiteren Bereichsmitarbeitenden konzipiert. In der Planungsphase wird unter anderen auch ein Ausschuss aus der Qualitätskommission des PH-Instituts NMS Bern einbezogen, beispielsweise um Rückmeldungen zum entwickelten Evaluationsinstrument einzuholen.

Durchführung und Auswertung der Evaluation erfolgen durch das ZBE. Die Ergebnisse werden mit der Bereichsleitung BPA, der Leitung des Ressorts Qualität, den Mitarbeitenden des Bereichs BPA und der Geschäftsleitung besprochen. Die Bereichsleitung BPA legt fest, welchen weiteren Personengruppen die Ergebnisse in welcher Form präsentiert werden. In den von den Ergebnissen betroffenen Personengruppen wird der Bericht diskutiert und bei Bedarf Handlungsoptionen ausgelotet. Die Bereichsleitung BPA legt konkrete Entwicklungsaufgaben und einen Aktionsplan fest.

9.3 Kommunikation und Dokumentenablage

Am Studienbereich BPA sind viele Anspruchsgruppen beteiligt, weshalb die Kommunikation einen essenziellen Faktor für die Qualitätssicherung und -entwicklung darstellt. Damit die internen, wie auch die externen Personen gleichermaßen erreicht werden, erfolgt die Kommunikation mehrheitlich per E-Mail.

Studierende

An den Orientierungstagen zum Start des Studiums erhalten die Studierenden Einblick in den Studienbereich BPA. Im Verlauf des Studiums werden die Studierenden punktuell per E-Mail oder Blog zu organisatorischen Eckpunkten wie bspw. Praktikumsanmeldungen, Dokumentenablagen, Terminen informiert. Für die Kommunikation zwischen den Bereichsmitarbeitenden BPA und den Studierenden bilden die ein bis zwei Foren vor den Praktika das wichtigste Austauschgefäss. In diesen werden die Studierenden durch die Praktikumsleitenden über Organisation und Inhalte des jeweiligen Praktikums informiert.

Praxislehrpersonen

Die ca. 500 beteiligten Praxislehrpersonen erhalten vierteljährlich einen BPA-Newsletter per E-Mail. Informationsveranstaltungen und Weiterbildungen bilden wichtige Gefässe für die Kommunikation und den Austausch von Bereichsmitarbeitenden BPA und Praxislehrpersonen.

Mentorierende und Stufenbegleitende

Zweimal jährlich findet ein sogenanntes PLeA-Treffen mit den Mentorierenden und Stufenbegleitenden statt. Diese Austauschgefässe dienen dazu, den Informationsfluss sicherzustellen, Erfahrungen rund um die BPA auszutauschen, das Wissen zu vertiefen, Evaluationsergebnisse zu besprechen und die Weiterentwicklung der BPA zu beraten.

Fachbegleitende

Interne Informationen für Fachbegleitende und weitere Mitarbeitende des PH-Instituts NMS Bern zu übergeordneten Themen aus dem Studienbereich BPA werden mittels ILIAS-Mitarbeitendenblog geteilt oder an Instituts- oder Bereichskonferenzen traktandiert.

Praktikumsunterlagen

Ein wichtiges Element für alle an der BPA beteiligten Personen sind die Praktikumsunterlagen. Diese finden sich für alle Personen auf der Plattform ILIAS. Der interne Bereich ist zugänglich für Studierende, Fachbegleitende und PLeAs, im öffentlichen Bereich finden sich Unterlagen für die

Praxislehrpersonen. Die Zugänge zu den entsprechenden Ablagen werden per E-Mail mit einem URL-Link geteilt.

Es gibt Praktikumsunterlagen, die über die gesamte BPA hinweg von Relevanz sind (bspw. Vorlagen für Situationsanalysen) sowie Unterlagen, die sich auf ein Praktikum beziehen (bspw. die Wegleitungen und fachdidaktische Aufträge). In den Wegleitungen sind die zu erwerbenden Kompetenzen und Lerninhalte gemäss Studienplan erfasst (2023, S. 87–96), zudem Termine, Verweise auf das Studienreglement sowie konkrete Handlungsanweisungen für die Studierenden, die Praxislehrpersonen und für allfällige weitere Fachpersonen.

9.4 Prozessbeschreibungen

Sämtliche für den Ablauf der BPA wichtigen Prozesse sind beschrieben, ggf. modelliert und sowohl auf dem Server als auch auf dem QM-Pilot abgelegt. Sie werden periodisch überprüft und von den zuständigen Mitarbeitenden des Bereichs BPA angepasst. Laufende Entwicklungen werden direkt nachgetragen.

Einmal jährlich werden die Prozesse an einer Bereichskonferenz BPA einer Ist-Analyse unterzogen. Der Status quo wird erfasst, gleichzeitig wird nach Verbesserungsmöglichkeiten und nach den Ursachen allfälliger Probleme gesucht. Daraus werden Massnahmen abgeleitet und als Ziele formuliert. Mögliche Verbesserungen werden zeitnah umgesetzt und entsprechend in einem Prozessbeschrieb festgehalten.

10. Literaturverzeichnis

- Anderson, E. M. (2014). Transforming early childhood education through critical reflection. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 81–82.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner R., Niggli, A., Patry, J. L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education*. Münster: Waxmann.
- Artmann, M.; Berendonck, M.; Herzmann, P.; & Liegmann, A. B. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baer, M., Beck, E., Brühwiler, Ch., Guldemann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2001). Unterrichten lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 62–81.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14, 85–117.
- Bassot, B. (2013). *The Reflective Journal*. Basingstoke: Palgrave
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–52.
- Bäuerlein, K., Senn, & S., Fraefel, U. (2019). Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3), 401–420.
- Bühlmann, M., Dinsleder, C. & Tettenborn, A. (2023). Kooperative Praktikumsformate: Flexible Rollengestaltung im Arbeitsbündnis zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL*, 41 (2), 316–334.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In Bolle, R. (Hrsg). *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59–119). Band 8: Schriftreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2).
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–223.
- Bruner, J. S. (2006). In Search of Pedagogy Volume 1: *The Selected Works for Jerome S. Bruner*. London: Routledge.
- Collins, A., Brown, S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 38–46.
- Collins, A. (2006). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Hrsg), *The Cambridge handbook of: The learning sciences* (pp. 47–60). Cambridge University Press.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung, Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.

- Cramer, C. (2020a). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kuchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cochran-Smith, M.; Gleeson, A.M. & Mitchell, K. (2010). Teacher education für social justice: What's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, Vol. 1 No. 1, pp. 35-61
- Cochran-Smith, M., & Maria Villegas, A. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379–394.
- Cochran-Smith, M.; Baker, M.; Burton, S.; Chang W-C.; Cummings Carney, M.; Fernández, M. B.; Stringer Keefe, E.; Miller, A. F & Sánchez, C. G. (2017) The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward, *European Journal of Teacher Education*, 40:5, 572-588
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. 2 (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. *Pädagogik*, 62(7/8), 72–77.
- Czerwenka, K. & Nölle, K., 01.08.2012, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet Schulpädagogik. Rahm, S. & Nerowski, C. (eds.). Weinheim, München: Beltz Juventa Verlag, 52 p.
- Darling-Hammond, Linda. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 57, 300-314.
- Deed, C. Cox, P.; Dorman, J.; Edwards, D.; Farrelly, C.; Keeffe, M.; Lovejoy, V.; Mow, L.; Sellings, P.; Vaughan, P.; Waldrip, B. & Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 66-75.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoptionen. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59–119). Barleben: Leipziger Universitätsverlag.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/202452?ln=de> (05.02.2024)
- Edwards, S. (2017). Play-based Learning and Intentional Teaching: Forever Different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11.
- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 152–167.
- Flutter, J. (2007). Teacher Development and Pupil Voice. *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343–354.
- Fraefel, U. (Hrsg.). (2012). Berufspraktische Studien. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 185-199.
- Fraefel, U. (2022). Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. *Journal für LehrerInnenbildung* 22(3), 16-29.
- Führer, F-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In: G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. (113-126). Münster: Waxmann
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geck, H., Weckend, D. & Zierer, K. (2020). Schulpädagogische Lehre braucht Unterrichtspraxis. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 106–117.

- Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 32-46.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53, 5–26.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Psychologie*, 27 (1-2), 77-86.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Harring, M.; Rohlf, C.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652-664). Münster: Waxmann
- Gröschner, A. & Hauk, D. (2018). Review “Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate“, edited by Fraefel U. & Seel, A. *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 1, 145–146.
- Gröschner, A. & Klass, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), 8–16.
- Hagger, H.; Burn, K.; Mutton, T. & Brindley, S. (2008). Practice makes perfect? Learning to learn as a teacher. *Oxford Review of Education*, 34, 159-178.
- Heikkinen, H.L.T.; Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Teacher education and development as lifelong and lifewide learning*. Routledge, 1st edition.
- Häkkinen, P.; Järvelä, S.; Mäkitalo, K.; Ahonen, A.; Näykki, P. & Valtonen, T. (2016). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23, 1-17.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 40-46.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, 2. Auflage (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptualisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxmann.
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020a). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In Hesse, Florian & Lütgert, Will (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 129-144). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020b). (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 3(1), 620–637.
- Keller-Schneider, M. (2022). Lehrprofession und/oder Professionen im Bildungsbereich –ein 40-jähriger Diskurs. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 40(3), 334–348.
- Kilimann, V., Krüger, S., & Winter, K. (2020). Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 325–344. Verfügbar über <https://doi.org/10.4119/hlz2502> (07.02.2024).
- Kolb, David. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development* Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- König, J. & Seifert, A. (2012). *Lehramtstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer.
- König, J., & Blömeke, S. (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kap. 20. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- König, B. & Sautter, S. (2021). Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar – ein Modell für die Lehrer*innenbildung?. In Ch. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzeambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 37–50). Münster: Waxmann.
- Korte, R. F. (2007). A Review of Social Identity Theory with implications for Training and Development. *Journal of European Industrial Training*, 31 (3), 166-180.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005): Levels in Reflection. Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB.
- Košinár, Julia (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), 120-137.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2), 268-285.
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum?* Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kreis, A. & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.
- Kucharz, D. (2009). Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 183-198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lorencová, H.; Jarosova, E, Avigitidou, S. & Dimitriadiou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in higher education*, 44, 1-16.
- Leggett, N., & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning framework. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42–50.
- Mcnamara, O., Murray, J., & Jones, M. (2014). Workplace Learning in Pre-service Teacher Education: An English Case Study. In *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy* (pp. 183-206). Springer Nature.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225 — 248.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2021). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172
- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 2 – 11.

- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 2, 343-364.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nesje, K. & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and teacher education*, 111.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Nölle, K. (2002). Problem der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 48–67.
- Den Ouden, H., Frölich-Steffen, S. & Gießmann, U. (2019). Kompetenzorientiert prüfen und bewerten: Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Parveen, S. & Mirza, N. (2012). Internship Program in Education: Effectiveness, Problems and Prospects. *International Journal of Learning and Development*, 2, 487-498.
- PHBern (2013). *Orientierungsrahmen*. Bern: PHBern.
- Philpott, C. (2014). A pedagogy for initial teacher education in England. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 6 (3). pp. 4-16. Verfügbar über <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1589/> (05.02.2024)
- Porsch, R. & Gollub, P. (2021). Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium: Ein systematisches Review. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14, 241-269.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2016). Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17–26.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–496). Münster: Waxmann.
- Reusser K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11-40). Münster: Waxmann.
- Ribaeus, K.; Enochsson A-B & Löfdahl Hultman, A. (2022), Student teachers' professional development: early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 2–16.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lesson 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY. Teachers College Press.
- Scarpapolo, Gemma & Subban, Pearl. (2021). A systematic review of pre-service teachers' self-efficacy beliefs for differentiated instruction. *Teachers and Teaching*. 27. 1-14.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. & Fischer, A. W. (2017): Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheidig, F. (2020). Unterrichtsvideos. Neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(1), 28–41.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–93). Hohengehren: Schneider Verlag.

- Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrerbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, K. & Haas, E. (2019). Schulische Lerngelegenheiten als ein Ort des Aufbaus pädagogischen Wissens. Eine Analyse der Emotion von Studierenden im Schulpraktikum I in der Lehrer/innenbildung West. *Erziehung und Unterricht*, 169 (9–10), 825–832.
- Schreder, G. (2007). Wirksames Lernen in der Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 99(4), 480–488.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8).
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung?* Bern: Haupt.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonen-ausbildenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33 (3), 366–379.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 3(3), 8–19.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messungen* (S. 425–437). Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.; Schulze-Stocker, F.; Kunina-Habenicht, O.; Dicke, T.; Förster, D.; Lohse-Bossenz, H.; Gößling, J.; Kunter, M.; Baumert, J. & Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des Bil-Wiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 96–106.
- Tindowen, D. J., Bangi, J., & Parallag, C. (2019). Pre-service teachers' evaluation on their student internship program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(10) 279 - 291.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, Kap. 1. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.
- Wiese, E.; Riksaasen Hatlevik, I.K. & Daza, V. (2024). How can universities ensure Quality of practice in initial teacher education? *Teaching and Teacher education*, 139, 2 -10.
- Witt, C. & Leineweber, C. (2020). Zur Bedeutung des Nichtwissens und die Suche nach Problemlösungen. Bildungstheoretische Überlegungen zur Künstlichen Intelligenz. In Herzig, Bardo; Klar, Tilman-Matthies; Martin, Alexander & Meister, Dorothe M. (Hrsg.): *Orientierungen in der digitalen Welt*. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft 39, 32–47.
- Wyss, Corinne und Daniel Ammann. 2015. «Rundum reflektieren: Von der praktischen Erfahrung zum planvollen Handeln.» In Schreiben und Reflektieren: Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf, hrsg. v. Monique Honegger, Daniel Ammann u. Thomas Hermann, 23–34; 28. Bern: hep Verlag.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25.
- Yoon, H.S. & Kelly A. L. (2018). When tensions between ideology and practice become personal: Unpacking mentorship in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39, 50–72.