



**TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DRESDEN**



---

**Fakultät Erziehungswissenschaften**

Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

---

Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik

**Studiengang**  
**„Lehramt an Berufsbildenden Schulen**  
**Fachrichtung Gesundheit und Pflege“**

**Leitfaden für das**  
**Block B Praktikum**  
**und**  
**Hinweise zu den**  
**Anforderungen an die Prüfungsleistung**

Erste Fassung: Juli 2016

Erstellt von Prof. Dr. Roswitha Ertl-Schmuck, Jonas Hänel, Christopher Dietrich

Überarbeitet: Februar 2020 von Prof'in Dr. Roswitha Ertl-Schmuck

# INHALTSVERZEICHNIS

1. Zielsetzung .....	2
2. Aufgaben.....	3
3. Theoriegeleiteter Planungsentwurf einer komplexen Lernsituation	3
3.1 Bedingungsanalyse .....	4
3.2 Berufs(feld)didaktische Analyse.....	4
3.3 Sachanalyse und Didaktische Reduktion.....	5
3.4 Lernsequenzen.....	5
3.5 Zugänglichkeit und Darstellbarkeit.....	6
3.6 Lehr-Lernprozess-Struktur.....	6
4. Reflexion des selbst gehaltenen Unterrichts .....	6
5. Reflexion des gesamten Blockpraktikums.....	7
6. Elemente der Prüfungsleistung .....	7
6.1 Hinweise zur Präsentationsleistung.....	7
6.2 Präsentationsinhalte und -gestaltung.....	9
6.3 Bewertungskriterien .....	11
Literatur.....	12
Anhang.....	14

## 1. Zielsetzung

Das Modul EW-SEBS-GPF-SPS3 Blockpraktikum B ist Teil der Schulpraktischen Studien<sup>1</sup> und umfasst ein vierwöchiges Schulpraktikum in berufsbildenden Schulen, in denen Bildungsgänge der Gesundheitsfachberufe angeboten werden. Das Blockpraktikum B wird in der vorlesungsfreien Zeit **frühestens nach dem 6. Fachsemester** absolviert.

Mit dem Begriff „Schulpraktische Studien“ wird zum Ausdruck gebracht, dass diese Studienelemente weiter gefasst sind als ‚Praktika‘, denn diese bilden zusammen mit den universitären Lehrveranstaltungen eine zielbezogene Einheit, in der eine theoriegeleitete und reflexive Einbettung der Schulpraktika erhoben wird. Im Vordergrund steht die „Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus“, der mit forschendem Lernen als wesentliche Zielsetzung verbunden ist (Weyland/Busch 2009: 3). Demnach geht es nicht ausschließlich um die Bewältigung der komplexen Unterrichtswirklichkeit und die Einübung in praktisches Handeln, sondern vielmehr darum, dass Studierende lernen, ihr theoretisches Wissen reflexiv auf die Schulpraxis zu beziehen. Dabei können eigene problemhaltige Fragestellungen, die sich aus der Wahrnehmung der komplexen Unterrichtswirklichkeit erschließen, theoretisch distanziert reflektiert werden. Darüber eröffnen sich neue Gestaltungsmöglichkeiten und Perspektiven für die eigene pädagogische Tätigkeit.

Die **Zielsetzung** des **Blockpraktikums B** besteht somit in der Anbahnung pädagogischer Professionalität, um den Studierenden die Möglichkeit zur Entwicklung einer kritisch-reflexiven Berufsidentität zu eröffnen. In diesem Zusammenhang ist ein Bewusstsein für die dem Lehrer\_innenhandeln zugrunde liegenden widersprüchlichen Strukturen und den damit einhergehenden Spannungsverhältnissen in Lehr-/Lernsituationen zu entwickeln. Diese Widersprüche lassen sich nicht einseitig auflösen, sie sind vielmehr reflexiv zu handhaben. Eine „reflexive Könnerschaft“ zeichnet sich durch das „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis aus (vgl. Neuweg 2004: 24).

Genau dieses Wechselspiel kann am Lernort Schule erfahren werden. Die Studierenden erleben die gegebene strukturelle Differenz von theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen und reflektieren diese gemeinsam mit Mentor\_innen (vgl. Weyland/Busch 2009: 2). Darüber hinaus geht es um die Reflexion und Veränderung von Subjektiven Theorien der Studierenden, um ggf. „blinde Flecken“ im Handeln aufzudecken und einer Reflexion zugänglich zu machen.

---

<sup>1</sup> Zu den Schulpraktischen Studien gehören folgende Studienelemente: Blockpraktikum A, frühestens nach dem 3. Semester, wird in den Bildungswissenschaften verortet, das Modul EW-SEBS-GPF-SPS2 Schulpraktische Übungen und das Modul EW-SEBS-GPF-SPS3 Blockpraktikum B, die von der Fachrichtung Gesundheit und Pflege begleitet werden.

## 2. Aufgaben

Der hier vorliegende **Leitfaden** dient als **Orientierung** zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lernsituationen bzw. zusammenhängenden Unterrichtseinheiten. Jede/-r Studierende sollte in einem Bildungsgang unterrichten, der der gewählten Vertiefungsrichtung (Gesundheit **oder** Pflege) zuzuordnen ist. Der/die Studierende muss mind. 18 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) planen, durchführen und in Zusammenarbeit mit dem/der Mentor\_in reflektieren. Von diesen 18 Unterrichtsstunden **muss eine zusammenhängende Unterrichtseinheit von mind. 8 Unterrichtsstunden** (à 45 Minuten) geplant, durchgeführt und mit dem/der Mentor\_in reflektiert werden. Falls kein lernfeldstrukturierter Rahmenlehrplan bzw. Schulcurriculum vorliegt, dann sollten zumindest fächerintegrierte Elemente in einer Unterrichtseinheit zusammengeführt werden und in ihrer Bedeutung für das berufliche Handlungsfeld, für das ausgebildet wird, reflektiert werden. Ein beruflicher Handlungsbezug muss in jedem Fall hergestellt werden.

Zu Beginn des Praktikums werden eigene Ziele und Erwartungen, bspw. Erwartungen an die eigene Rolle als Lehrende, als Praktikantin und Erwartungen an die Mentorin, Schüler\_innen etc. schriftlich formuliert. Sie können sich dazu ein sog. **Portfolio** anlegen, in dem Sie Ihre eigene Kompetenzentwicklung sowie die erlebten Stolpersteine und Irritationen schriftlich festhalten. Diese Aufzeichnungen können durch relevante Dokumente ergänzt werden wie bspw. Unterrichtsausarbeitungen, Unterrichtsverlaufspläne sowie Hospitationen mit entsprechenden Kommentaren, zielgerichtete Erkundungen und Darstellungen von exemplarischen Lehr-Lernwirkzusammenhängen, Protokollen von Teambesprechungen, die Sie besonders beeindruckt haben etc. Darüber können Sie kontinuierlich Ihren eigenen Lernprozess reflektieren und bei der Block B Präsentation für die Reflexion der Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus nutzen.<sup>2</sup>

## 3. Theoriegeleiteter Planungsentwurf einer komplexen Lernsituation

Die nachfolgenden Ausführungen geben Ihnen eine Orientierung für die Planung, Durchführung und Reflexion von Lernsituationen bzw. zusammenhängenden Unterrichtseinheiten. Diese dienen der Orientierung und **nicht zum Abarbeiten der einzelnen Gliederungspunkte**.

Für die theoriegeleitete Planung von Lernsituationen bzw. fächerintegrativen Unterrichtseinheiten können folgende pflegedidaktischen Theorien herangezogen werden:

- Interaktionistische Pflegedidaktik (Darmann-Finck 2010)
- Subjektorientierte Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck 2010)
- Pflegen gestalten lernen (Fichtmüller/Walter 2007/2010), insbesondere die Lerngegenstände: Aufmerksam-Sein und Urteilsbildung
- Pflegedidaktische Kategorialanalyse (Greb 2010)
- Phänomenologischer Ansatz (Walter 2013).

---

<sup>2</sup> Im Anhang 1, 2 und 3 sind Fragen, die Sie für die Reflexion nutzen können, eingefügt.

Diese werden mit dem Perspektivenschema nach Klafki (1993) ergänzt bzw. erweitert.  
In Bezug auf die Methodenfrage können

- das handlungstheoretisch fundierte Pflegedidaktikmodell (Schwarz-Govaers 2005) - insbesondere Problemorientiertes/Problembasiertes Lernen (POL/PBL)
- Elemente des Szenischen Lernens (Oelke/Ruwe/Scheller 2000)
- weitere Methoden der Fallorientierung (Fallmethode, Fallarbeit, Falldialog, Einzelfallprojekt)
- Methoden zum kollaborativen Lernen
- Methoden bspw. zu Dilemmadiskussionen sowie
- klassische Methoden zum lehrerzentrierten Unterricht herangezogen werden.

### 3.1 Bedingungsanalyse

Die Bedingungsanalyse ist zentral, um Entscheidungen in Bezug auf die Auswahl der Inhalte, Ziele, Methoden und Medien treffen zu können. Jank/Meyer bestimmen den Begriff als „Ermittlung der Voraussetzungen des Lehrens und Lernens“ (Jank/Meyer 1991: 93). Wesentlich sind bspw. die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden, die praktischen Erfahrungen der Auszubildenden, die sie in ihren beruflichen Praxiseinsätzen machen, Migrationshintergründe etc.. Aber auch Veränderungen im Aufgabenbereich des Berufes werden ebenso reflektiert wie politisch-gesellschaftliche Postulate.

### 3.2 Berufs(feld)didaktische Analyse

Hier können Sie die o.g. gesundheits- und pflegedidaktischen Theorien wählen. Bei allen nimmt die Fallorientierung den Ausgangspunkt zur Entwicklung von Lernsituationen.

#### Handlungssituation bzw. Fall (authentisch)

Ausgangspunkt ist eine möglichst authentische Situation aus dem jeweiligen Beruf, für den ausgebildet wird. Diese basiert auf einer **Problemhaltigkeit und Mehrperspektivität**. Das Auffinden einer beruflich relevanten Situation erfolgt bspw. über eigene berufliche Erfahrungen, die in einem Erzählstil schriftlich festgehalten werden oder die Lernenden werden gebeten, ihre Erfahrungen als Erlebnisschilderung aufzuschreiben. Darüber hinaus gibt es auch einschlägige Literatur oder auch Filme, aus denen Fallsituationen entnommen werden können. Auch empirische Forschungsstudien, bspw. Interviews mit Patient\_innen, bieten eine Fülle an Material, die für die Planung einer Lernsituation genutzt werden können. Ebenso können Sie Handlungssituationen aufgreifen, die von dem/der Mentor\_in im Unterricht schon eingeführt wurden. Falls die Handlungssituation (HS) von der Mentorin schon als Lernsituation eingeführt wurde, so müssen Sie die HS dennoch theoriegeleitet reflektieren, um ggf. weitere Bildungsziele zu entdecken.

Der gewählte Fall wird in einem weiteren Schritt im Kontext verschiedener Analysekategorien, je nach gewählter Theorie, reflektiert. Die theoriegeleitete Reflexion dient dazu, einen tieferen Verstehensprozess für die dargelegte Situation anzuregen sowie die vorgegebenen Inhalte und Ziele des Rahmenlehrplans zu interpretieren, zu erweitern und zu konkretisieren (Muths 2013: 159). In diesen Reflexionsschleifen kann die **Exemplarizität** herausgearbeitet werden. Dabei gilt es, allgemeine Prinzipien zu

erschließen, Mehrperspektivität wahrzunehmen, unterschiedliche Handlungslogiken und Wissenszugänge zu erkennen, sowie Widersprüche aufzudecken. die einen Transferwert für andere Situationen haben. Mit dieser Reflexionsarbeit kann der Bildungsgehalt ermittelt werden.

### 3.3 Sachanalyse und Didaktische Reduktion

Die inhaltliche Ausarbeitung zu den einzelnen Themen (Sachanalyse) ist für Sie von zentraler Bedeutung, darüber machen Sie sich „fit“ für die zu bearbeitenden Inhalte. Zu berücksichtigen ist: **Aktuelle Forschungsstudien heranziehen**, denn Lehrbücher reichen zur Vorbereitung nicht aus. Nach der Sachanalyse lassen sich unter Rückbezug der Bedingungsanalyse Inhalte reduzieren. Hier wird geklärt, über welche praktischen Erfahrungen, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lernenden bereits verfügen. Nach dieser Prüfung lassen sich einige formulierte Ziele und Inhalte streichen. Die verbleibenden Ziele und Inhalte werden dann neu geordnet und zu Lernsequenzen (Sinneinheiten) zusammengeführt. Hier erfolgt eine Begründung, wie die einzelnen Lernsequenzen zueinander stehen. Die Lernsequenzen müssen in ihrer Abfolge nachvollziehbar sein. Eine Lernsituation bezieht sich auf die gesamte Einheit und kann je nach Umfang mehrere Lernsequenzen umfassen.

Danach können Ziele und Inhalte konkretisiert und Unterrichtsmethoden bestimmt werden. Bei der Zielformulierung entscheiden Sie, welches Kompetenzmodell Sie als Orientierungsrahmen heranziehen. Bspw. Kompetenzdimensionen der KMK (2018) oder domänenspezifische Kompetenzprofile (z.B. „Stuttgarter Modell“, CosMed Studie“).

Für den **Unterricht in Ausbildungsgängen der Pflege** müssen Sie die Kompetenzen, die im Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG formuliert sind, berücksichtigen. **Zu beachten:** Es geht in den Lernsituationen um die Anbahnung von **Pflegeprozessverantwortung**, um den Pflegeprozess als Problemlösungs- und Beziehungsprozess mit differenzierten Handlungsverständnissen und einer breiten pflegewissenschaftlichen Fundierung.<sup>3</sup> Das **exemplarische Lernen** steht im Vordergrund, d.h. allgemeine Prinzipien und Einsichten erschließen, in Situationen denken, Kompetenzen anbahnen und Kompetenzen bewerten.

### 3.4 Lernsequenzen

Die einzelnen Überschriften der Lernsequenzen sind handlungs- oder erlebensorientiert zu formulieren. Bspw. „Pflegerisches Handeln am Schmerzmanagement ausrichten“ oder „Patientin bei diagnostischen Maßnahmen in der Arztpraxis betreuen“ oder „Die Patientin tat mir so leid ...“ Den einzelnen Lernsequenzen werden Zeitrichtwerte zugewiesen.

Für die Aufteilung der Lernsequenzen kann folgendes Schema als Orientierung gelten (vgl. Muths 2013: 168):

- Einstiegsphase
- Wissens und Kompetenzerweiterung in mehreren Lernsequenzen
- Phase der Ergebnissicherung bzw. Rückbezug zum Fall in der Einstiegsphase.

---

<sup>3</sup> Siehe dazu die Begleitmaterialien der Fachkommission nach § 53 PflBG, die Online beim BiBB zugänglich sind.

### 3.5 Zugänglichkeit und Darstellbarkeit (Klafki 1993)

Zugänge können berufliche Handlungssituationen, Ausschnitte aus Patient\_innenforen, Materialien von Interviewausschnitten, Erkundungen, Filme etc. sein.

### 3.6 Lehr-Lernprozess-Struktur (Unterrichtsphasen)

Damit ist die Phasengliederung des Unterrichts angesprochen. Diese ist abhängig von der Zielsetzung und der methodischen Gestaltung des Unterrichts. Bspw. gibt es beim PBL folgende Phasen: Problemanalyse, Problembearbeitung, Problemverständnis und Transferphase.

Für die Initiierung von Lernprozessen auf der Wissens- und Fertigkeitsebene eignen sich bspw. Methoden, die eine strukturierte Auseinandersetzung mit Wissen oder ein Training von Fertigkeiten erfordern (bspw. Problembasiertes Lernen nach dem 7-Schritt bzw. 8er-Schritt). Auf der Ebene des Fallverstehens können erfahrungsorientierte Methoden eingesetzt werden (bspw. Rollenschreiben, Standbilder). Hierbei können sich die Lernenden mit sich selbst und den Deutungen Anderer auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen auseinandersetzen. Darüber hinaus können Lernende dazu angeregt werden, Widersprüche aufzudecken, auszuhalten, zu eigenen und fremden Positionen auf Distanz zu gehen, unterschiedliche Meinungen gegeneinander abzuwägen und zu Kriterien für ein reflektiertes Urteil zu kommen. Methoden wie bspw. Dilemmadiskussion oder ethische Fallreflexion können zum Einsatz kommen.

#### Beispiel:

Für das zu unterrichtende Thema stehen bspw. 8 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Auch wenn das Thema - aufgrund der engen Vorgaben - auf der Wissensebene angesiedelt ist, so werden fallorientierte Elemente in den Unterricht integriert. Darüber kann das Verstehen und Erleben der handelnden Akteure - zumindest partiell - berücksichtigt werden, da dieses eine bedeutsame Rolle einnimmt. Hier lassen sich die unterschiedlichen Wahrnehmungen der verschiedenen Akteure im Pflegeprozess reflektieren. In Anlehnung an Gudjons/Pieper/Wagener (1996: 34ff.) werden folgende Phasen gewählt: Fallpräsentation (unterschiedliche Deutungen, Biografien ...), Verstehen und Reflexion (mittels Analyse auf der Basis von Regelwissen ...), Verallgemeinerung (Erkenntnisse werden auf vergleichbare Situationen übertragen) ...

Grundlegend für den gesamten Lehr-Lernprozess sind Aushandlungsprozesse (Subjektorientierung) zwischen Schüler\_innen und Lehrer\_in in Bezug auf Ziele Inhalte und Methoden (Lehr-Lernvertrag).

**Zum Unterrichtsverlaufsplan** können Sie verschiedene Varianten von Verlaufsplänen nutzen.

## 4. Reflexion des selbst gehaltenen Unterrichts

Die Reflexion bezieht sich auf den durchgeführten Unterricht. Der Schwerpunkt der Reflexion wird von Ihnen gewählt. Bspw. Reflexion des didaktischen Implikationszusammenhangs, Reflexion der Zielerreichung, gelungene Anteile im Lehr-Lernprozess, Lernhindernisse, „Stolpersteine“ im Unterricht, Widerstände der Lernenden gegenüber

Arbeitsaufträgen etc.. Die erlebten Antinomien im Unterricht können zum Thema der Reflexion werden (z.B. Adressatenantinomie). Darüber hinaus werden Bezüge zu den gewählten Theorien und Konzepten hergestellt, die zur Ausdeutung der Fallsituation von Bedeutung sind. Die Reflexion erfolgt gemeinsam mit der Mentorin und zentrale Punkte können als empirisches Material in die Präsentation integriert werden.

**Achtung:**

**Unterricht ist so komplex und entzieht sich einer umfassenden Beobachtung.**

## **5. Reflexion des gesamten Blockpraktikums**

Die Gesamtreflexion des Blockpraktikums erfolgt in Bezug auf die eigene pädagogische Kompetenzentwicklung, inwieweit ein wissenschaftlicher Habitus angebahnt werden konnte. Machen Sie sich dazu während des gesamten Praktikums Notizen (Memos), denn diese können Sie in der Präsentation einbringen.

## **6. Elemente der Prüfungsleistung**

Als **Prüfungsleistung** wird eine Präsentation gefordert, die im Folgesemester an der Universität absolviert werden muss. **Die zentralen Bausteine für die Präsentation müssen jedoch schon während des Praktikums entwickelt werden.**

### **6.1 Hinweise zur Präsentationsleistung**

#### **Theoriegeleitete Reflexion einer durchgeführten Unterrichtssequenz**

Neben der theoriegeleiteten Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts ist das Ziel des Blockpraktikums B einen wissenschaftlichen Habitus anhand der theoretischen Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis anzubahnen. Zielsetzung der Präsentationsleistung ist es daher, mittels theoriegeleiteter Beobachtungen der selbst durchgeführten Unterrichtssequenz wissenschaftsbasierte und reflexive Fähigkeiten bezüglich der Bildungspraxis einzuschätzen und weiter zu entwickeln.

Parallel zur berufsfelddidaktischen Planung des Unterrichts werden auf der Grundlage der gewählten gesundheits- und pflegedidaktischen Modelle und Konzepte gemeinsam mit dem/der Mentor\_in theoriebasierte Beobachtungskriterien entwickelt, die bei der Durchführung der gewählten Lernsequenz vom Mentor\_in als Reflexionsrahmen genutzt werden. Die folgende Abb. 1 zeigt den gesamten Prozess zur Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Das Konstrukt des *Habitus* (Bourdieu) beschreibt die Inkorporation biographisch-sozialstruktureller Erfahrungen. Der Habitus einer Person ist stark abhängig von historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen sowie insbesondere von der jeweiligen Kapitalausstattung (ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital) des Herkunftsmilieus. Mit dem Begriff des Habitus wird die grundlegende soziologische Fragestellung nach dem Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft, von Person und Struktur bearbeitet, welcher auch für Bildungsprozesse zentral ist. Der Habitus ist ein vielschichtiges System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, das die Ausführung und Gestaltung individueller Handlungen und Verhalten mitbestimmt, welches einen gesellschaftlichen Ursprung in auch Bildungsprozessen wirksam wird (Liebsch 2010: 69-74).

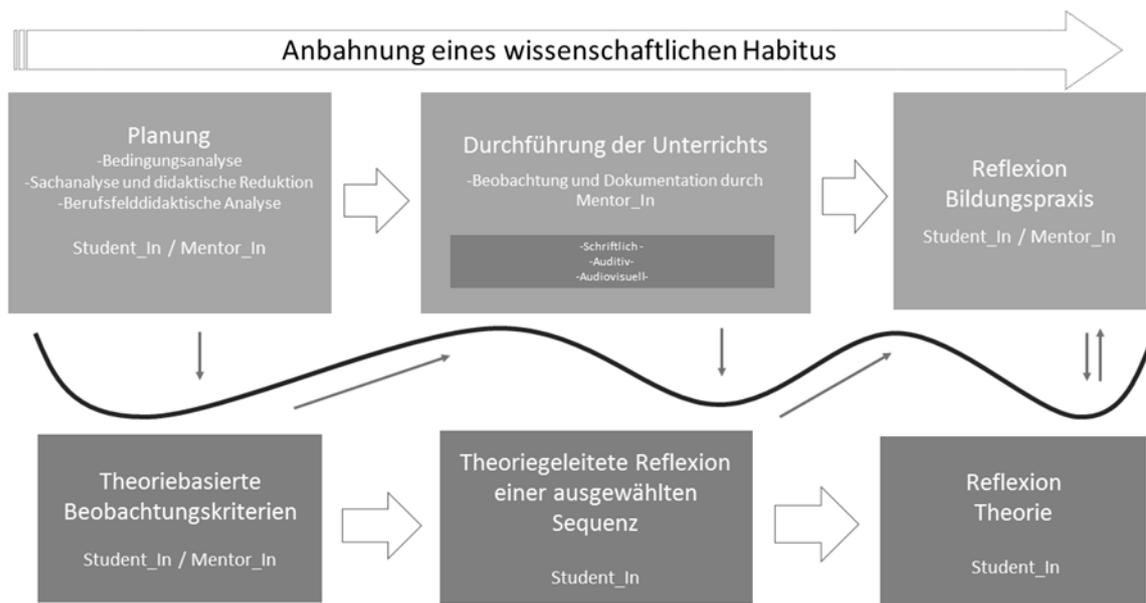


Abb. 1: Anbahnung eines wissenschaftlichen Habitus

Neben schriftlichen Beobachtungs- oder Hospitationsbögen, in welchen der/die Mentor\_in während des Unterrichts schriftlich seine Beobachtungen festhält, sind auch Audio- oder Videoaufzeichnungen denkbar, da diese eine differenziertere Analysetiefe hinsichtlich des gehaltenen Unterrichts ermöglichen. Dabei werden mindestens 90 min. Unterricht beobachtet bzw. dokumentiert. In die Reflexion der durchgeführten Unterrichtssequenz (Bildungspraxis am Lernort Schule) fließen sowohl die theoriebasierten Kriterien als auch weitere Anliegen des Mentors\_in mit ein.

Bei der weiteren theoriegeleiteten Reflexion bietet es sich an, einen exemplarischen Zusammenhang innerhalb des Unterrichts zu fokussieren und hinsichtlich der vorliegenden Beobachtungen problembezogen zu theoretisieren. Die Bearbeitung und Auswertung des empirischen Materials bedarf keiner wissenschaftlichen Auswertungsmethodik, sondern kann nach inhaltlich-pragmatischen Schlüssen erfolgen. Neben der im Anschluss an die Unterrichtssequenz erfolgten Reflexion mit dem/der Mentor\_in wird zugleich von dem/der Studierenden in Vorbereitung der Präsentation eine stärker theoretisch ausgerichtete Reflexion im Stil eines hermeneutischen Zirkels zwischen dem, was im Unterricht passierte und der theoriegeleiteten Reflexion im Sinne eines höheren Verstehens<sup>5</sup> fokussiert (siehe Abbildung 1).

<sup>5</sup> Hermeneutisches Verstehen im wissenschaftlichen Sinn ist ein Verstehen höherer Ordnung, das auf die Entschlüsselung von übergeordneten Sinnzusammenhängen abzielt (Ertl-Schmuck u.a. 2015: 154). Ausgehend von einem Vorverständnis wird über die Auseinandersetzung mit der Sache über einen zirkulären Prozess das Vorverständnis zunehmend erweitert und ausdifferenziert, so dass ein höheres Verstehen zustande kommt. Zur hermeneutischen Methode bedarf es eines fundierten Kontextwissens und differenzierten Sprachvermögens sowie ein Gespür für die Bedeutungsvielfalt der zu erforschenden Sache.

## 6.2 Präsentationsinhalte und -gestaltung

Die Präsentation beginnt mit der curricularen Verortung der Unterrichtseinheit. Dabei werden berufsfelddidaktische Entscheidungen anhand des Lerngegenstandes sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Diese beinhalten die Erläuterung des didaktischen Implikationszusammenhangs<sup>6</sup>. Neben der **berufsfelddidaktischen Perspektive** wird erwartet, dass die Studierenden sich mit aktueller einschlägiger Fachliteratur beschäftigen, um so den Anforderungen eines Unterrichts gerecht zu werden und aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Die Auswahl der Quellen wird begründet dargelegt.

Das Herzstück der Präsentation stellt die ausgewählte Unterrichtssequenz dar. Die Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus wird stellvertretend an dieser Sequenz aufgezeigt, deshalb liegt das Hauptaugenmerk in der **fokussierten und theoriegeleiteten Reflexion** dieser Sequenz. Wenn es möglich ist, können Sie das empirische Material (z.B. Hospitationsnotizen des/der Mentors\_in) einfließen lassen. Hier erfolgt eine Feinanalyse einer ausgewählten Textpassage des Hospitationsprotokolls.

In der Einzelpräsentation ist den Studierenden ein Zeitrahmen von **30 Minuten** gesetzt, die mit einer anschließenden **15 minütigen Diskussion** ergänzt wird. Die Art und Weise der Diskussion ist ebenso Teil der Prüfungsleistung. Der Schwerpunkt liegt zum einen auf der Selbstreflexion, inwieweit ein wissenschaftlicher Habitus bislang entwickelt werden konnte und Themen, die für den Studierenden im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Teil der Präsentation relevant sind.

Als Darstellungsform kann eine Posterpräsentation, kreative PPP, die Arbeit mit einer interaktiven Tafel oder sonstige kreative Präsentationsformen gewählt werden. Zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit Methoden und im Sinne einer spannenden und aktivierenden Präsentation ist von einer *wissenslastigen* PowerPoint-Präsentation Abstand zu nehmen.

---

<sup>6</sup> Der didaktische Implikationszusammenhang beschreibt ein „dialektische[s] Gefüge von Relationen zwischen Zielen, Inhalten und Verfahren von Lehr-Lernprozessen“ (Buchmann/Huisinga 2006: 4). Zu beachten ist dabei, dass die verschiedenen Entscheidungsdimensionen zwar wechselseitig voneinander abhängen, jedoch eher im Sinne qualitativ unterschiedlicher Beziehungen (Klafki 1996: 259).

**Ablauf der Präsentation:**

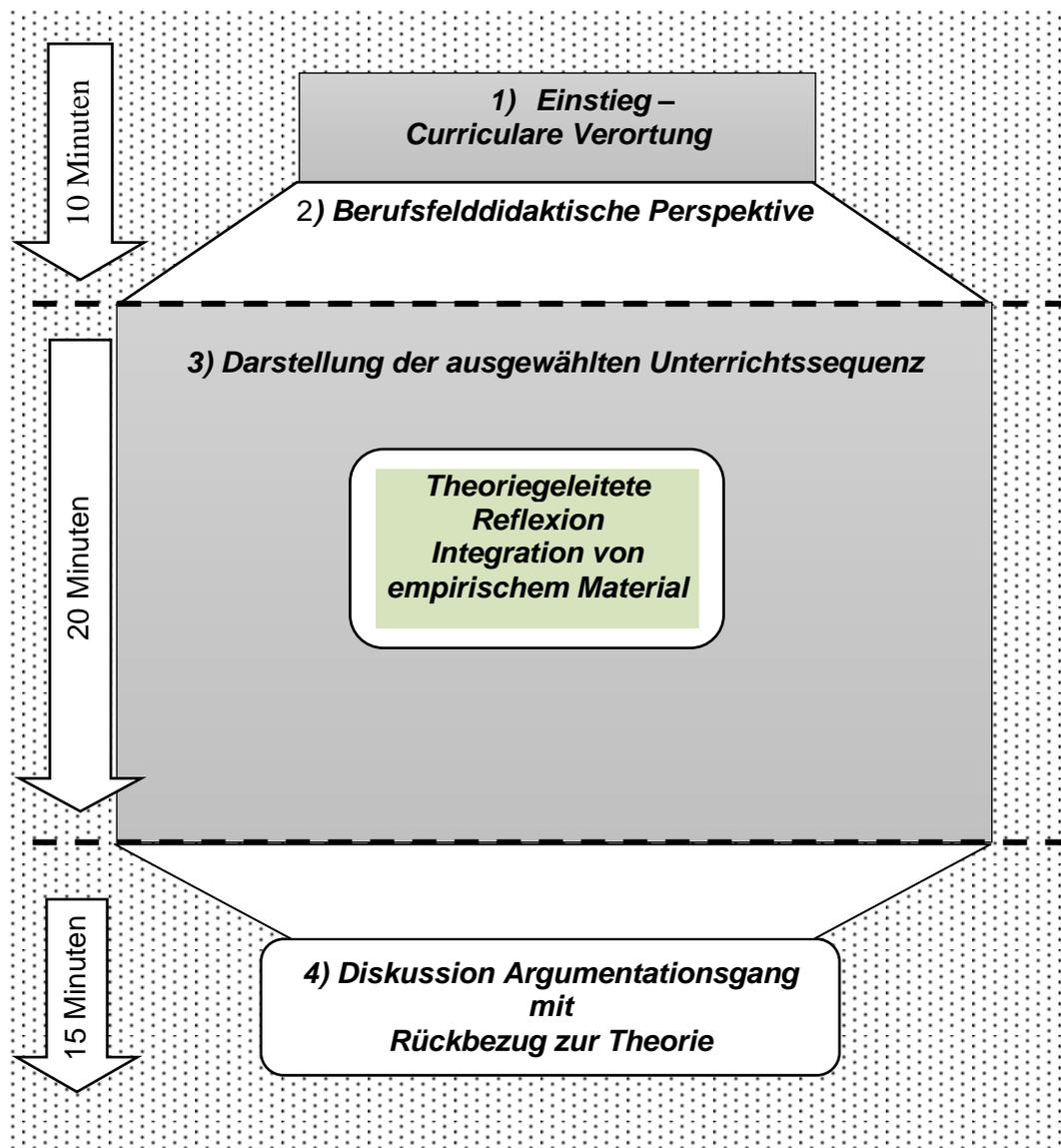


Abb. 2: Elemente der Präsentation

### 6.3 Bewertungskriterien

Bewertungskriterien		
<i>Formal</i> <div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; text-align: center;">30 %</div>		
		Sprach- und Vortragsstil
		Präsentationsform
		Zeitmanagement <b>Bitte beachten:</b> Bei einer Überschreitung von mehr als fünf Minuten erfolgt eine Abstufung der Note bis zu 10%.
<i>Inhalt</i>		
<div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; text-align: center;">70 %</div>	Wissenschaftliche Fachperspektive	Aktualität und Relevanz der Literatur Berufsfelddidaktische Fachsprache
	Berufsfelddidaktische Perspektive	Auswahl eines gesundheits- und pflegedidaktischen Modells oder Konzepts inklusive Begründung
		Aufzeigen des Problemzusammenhangs zwischen Lerngegenstand und gewähltem Modell bzw. Konzept; Aufzeigen von Grenzen der Reichweite des Modells
		Reflexion der erstellten theoriebasierten Beobachtungskriterien, Feinanalyse einer ausgewählten Textpassage des Hospitationsprotokolls
		Begründung der Wahl der diskussionswürdigen Inhalte
	Selbstreflexion	Einschätzung der Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus
Diskussion	nachvollziehbarer Argumentationsgang mit Rückbezug auf das gewählte Modell	

## Literatur:

- Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard (2006): Qualifikationsentwicklung und –forschung für die berufliche Bildung. Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung. In: bw@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (11). [http://www.bwpat.de/ausgae11/buchmann\\_huisinga\\_bwpat11.shtml](http://www.bwpat.de/ausgae11/buchmann_huisinga_bwpat11.shtml) (Abruf. 10.11.2015)
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 13-54
- Darmann-Finck, Ingrid (2009): Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier: 1-21
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 55-90
- Ertl-Schmuck, Roswitha u.a. (2015): Wissenschaftliches Arbeiten in Gesundheit und Pflege. Konstanz: UVB Verlagsgesellschaft
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener, Birgit (1996): Auf meinen Spuren. Hamburg. Bergmann und Helbig
- Greb, Ulrike (2010): Die Pflegedidaktische Kategorialeanalyse. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 124-165
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 521-569
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. 5., überarb. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin, Stand Dezember 2018
- Liesch, Katharina (2010): Identität und Habitus. In: Korte, Hermann/Schäfers Bernhard (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS: 69-74
- Muths, Sabine (2013): Lerninseln. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: 152-185

- Neuweg, Hans-Georg (2004): Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“: Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In: Backes-Haase, Alfons; Frommer, Helmut (Hg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Diskussion Berufsbildung Band 6, hrsg. von Bernhard Bonz/ Heinrich Schanz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 14-32
- Oelke, Uta/Ruwe, Gisela/Scheller, Ingo (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Bern u.a.: Huber
- Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Bern: Huber
- Weyland, Ulrike/Busch, Jutta (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: [www.bwpat.de/ausgabe17/weyland\\_busch\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf) (Zugriff: 12. Juli 2013)

# Anhang

---

- 1) Zielsetzungen an das Blockpraktikum
  - 2) *Leitfragen für das Planungsgespräch mit dem/der Mentor\_in*
  - 3) *Kriterien für die Reflexion von Unterrichtsversuchen*
  - 4) *Bewertungsbogen für die Präsentation*
-

### **Anhang 1: Zielsetzungen an das Blockpraktikum B**

<p><i>Welche Kompetenzdimensionen möchte ich im Blockpraktikum erweitern?</i></p>	
<p><i>Welche Ziele setze ich mir in Bezug auf die</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>theoriegeleitete Planung</i></li> <li>- <i>Durchführung</i></li> <li>- <i>Interaktionsprozesse zwischen Lehrer_in und Schüler_innen</i></li> <li>- <i>Deutungskompetenz im Unterricht</i></li> <li>- <i>Reflexion von Unterricht</i></li> <li>- <i>Wissenschaftliche Distanz zum Geschehen im Unterricht?</i></li> </ul>	
<p><i>Inwieweit gelingt es mir, Phänomene aus einer interdisziplinärer Perspektive zu reflektieren und diese zu theoretisieren?</i></p>	
<p><i>Was möchte ich in Bezug auf Schulentwicklung und curricularer Arbeit lernen?</i></p>	
<p><i>Was möchte ich hinsichtlich Unterrichtsdiagnostik kennen lernen?</i></p>	
<p><i>Was kann ich selbst zum guten Gelingen dieser Praxisphase beitragen?</i></p> <p><i>In welcher Hinsicht benötige ich</i></p>	

<p><i>Unterstützung von Anderen und von wem?</i></p>	
<p><i>Wie erlebe ich mich in der eigenen Rolle? Bin ich ein/eine Lehrer_in, ein Lehrer_in-Schüler_in oder sehe ich mich noch als Schüler_in/Auszubildende oder als MFA / Pflegende etc.?</i></p>	

Anhaltspunkte hinsichtlich der Unterrichtsplanung und theoretischen Reflexion sowie zur Absprache mit dem/der Mentor\_in finden Sie unter Punkt 5.

**Anhang 2: Leitfragen für das Planungsgespräch mit dem/der Mentor\_in**

<p><i>Was will ich über die Schule wissen?</i></p>	
<p><i>Was ist der Schulleitung und dem/der Mentor_in für mein Praktikum wichtig?</i></p>	
<p><i>Was sind besondere Lernangebote der Schule?</i></p>	
<p><i>Wo kann ich Einblick bekommen? Was kann ich mir intensiver anschauen?</i></p>	
<p><i>Wo kann ich mich selbst aktiv einbringen?</i></p>	
<p><i>Gibt es besondere Ereignisse im Zeitraum meines Praktikums?</i></p>	
<p><i>Dokumentieren Sie Ihre Zielvereinbarungen, die Sie mit dem/der Mentor_in getroffen haben und erstellen einen Ablaufplan, in dem die Vorgehensweise zur Erreichung der Ziele festgehalten wird.</i></p> <p><i>Führen Sie ein Zwischengespräch mit dem/der Mentor_in.</i></p> <p><i>Am Ende Ihres Praktikums besprechen Sie Ihre erreichten Ziele mit dem/der Mentor_in und dokumentieren, welche Ziele Sie erreicht haben.</i></p>	

### Anlage 3: Kriterien für die Reflexion von Unterrichtsversuchen

Kriterien	Inhalte der Nachbesprechung/Antworten/Kommentare
<i>Zielsetzung der Lernsituation</i>	<p><i>Ist diese in der Durchführung deutlich geworden?</i></p> <p><i>Konnten die Lernenden bei der Zielformulierung mitbestimmen?</i></p>
<i>Inhaltliche Entscheidungen</i>	<p><i>War die Auswahl der Inhalte in Bezug auf Ziele und Methoden angemessen?</i></p>
<i>Methodische Entscheidungen</i>	<p><i>War die Auswahl der Methoden der Lerngruppe angepasst?</i></p> <p><i>Inwieweit konnten selbstbestimmte Anteile im Lernen gefördert werden?</i></p>
<i>Verlauf des Unterrichts</i>	<p><i>Gab es Abweichungen vom Plan und wenn ja, aus welchen Gründen?</i></p> <p><i>Welche Auswirkungen haben diese auf das Erreichen der Ziele?</i></p>
<i>Medieneinsatz</i>	<p><i>Was funktionierte gut?</i></p> <p><i>Gab es beim Medieneinsatz Irritationen und wenn ja, welche?</i></p> <p><i>War das Medium dem Lerngegenstand angemessen?</i></p>
<i>Interaktion mit den Lernsubjekten</i>	<p><i>In welchen Unterrichtsphasen konnte die Mitbestimmung der Lernenden realisiert werden?</i></p> <p><i>In welchem Maße haben sich die Lernenden im gesamten Lehr-Lernprozess beteiligt?</i></p> <p><i>Wie haben Sie die unterschiedlichen Deutungen der Lernenden im Lehr-Lernprozess integriert?</i></p> <p><i>Wie haben Sie die Heterogenität der Lernenden erlebt? Konnte eine Binnendifferenzierung zu einem förderlichen Lernverhalten führen?</i></p> <p><i>Welche Rückmeldungen haben die Lernenden von Ihnen erhalten?</i></p> <p><i>Welche Problembereiche haben Sie erlebt? Wie erlebten Sie Ihren Umgang damit?</i></p> <p><i>Welche Antinomien im Lehrer_innenhandeln erlebten Sie? Wie haben Sie diese im Nachgang des Unterrichts reflektiert?</i></p>

<p><i>Lehrkompetenz</i></p>	<p><i>Welche Fähigkeiten konnten Sie gut im Lehr-Lernprozess einbringen?</i></p> <p><i>Was ist Ihnen leicht gefallen? Was weniger?</i></p> <p><i>Welche Aspekte haben Sie bei der Planung der Lernsituation zu wenig bedacht?</i></p> <p><i>Wurden Grenzen der Planbarkeit von Unterricht erkennbar?</i></p> <p><i>Welche Erkenntnisse erzielten Sie aus der Feinanalyse einer ausgewählten Textpassage des Hospitationsprotokolls unter Berücksichtigung des gewählten berufsfelddidaktischen Modells?</i></p> <p><i>Welche Konsequenzen lassen sich aus der gesamten Reflexion für die weitere Planung und Durchführung ziehen?</i></p>