Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Wissenschaft

be Berlin

Handbuch
Vorbereitungsdienst

Materialien für den reformierten
Berliner Vorbereitungsdienst

Impressum

Herausgeber
Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Wissenschaft
Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin

www.berlin.de/sen/bildung

Redaktion
Aleksander Dzembritzki
Anja Herpell
Roswitha Kneer-Werner
Jens Kühne
Andreas Stephan

Autoren
Dr. Jörg Kayser
Anja Herpell
Jens Kühne
unter Mitarbeit von Seminarleiterinnen
und Seminarleitern des Berliner Vorbereitungsdienstes

Druck
Druckerei Hermann Schlesener KG

Auflage
5 000, Juli 2014
4. überarbeitete Auflage

V.i.S.d.P.
Tom Stryck
Abteilung VI - Unterrichtsfächer, Qualitätssicherung, Lehrerbildung

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Landes Berlin.

Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
A Grundlagen	
1. Der Berliner Vorbereitungsdienst vor dem Hintergrund der Reformen im deutschen Bildungssystem - *Bildungsstandards* - *Schulstrukturreform* - *Lehramt an Grundschulen* - *Lehramt an ISS / Gymnasium* - *Inklusion* - *Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst und Quereinstieg*	5
2. Rückschlüsse aus der Evaluationsstudie	8
3. Die Modularisierung des Berliner Vorbereitungsdienstes - *Module, Bausteine, Modulprüfungen* - *Didaktische Grundsätze des Vorbereitungsdienstes*	9
4. Die Organisation des Berliner Vorbereitungsdienstes - *Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an den Lernorten Schule und Seminar* - *Funktionen und Aufgaben der Ausbilderinnen und Ausbilder* - *Seminarleiterinnen und -leiter* - *Fachseminarleiterinnen und -leiter* - *Schulleiterinnen und -leiter* - *Organisationsformen* - *Ausbildungsunterricht* - *Vernetzungen (extern, intern)* - *Zentrale Ausbildungswerkzeuge*	13
B Anregungen	
5. Die Kompetenzorientierung im Berliner Vorbereitungsdienst (Jörg Kayser) - *Kompetenzen, Domänen, Schlüsselkompetenzen, Kompetenzentwicklung, Bildungsstandards, Niveaukonkretisierungen*	21
6. Die Entwicklung der Lehrkräfteprofessionalität (Jens Kühne) - *Professionswissen,* - *Coactiv-Studie* - *Berufsbiographische Forschung* - *Konsequenzen für die Ausbildung*	26
C Materialien	
7. Die Module für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter - *Module „Unterrichten" und „Erziehen und Innovieren"* - *Module für LAA mit sonderpädagogischen Fachrichtungen*	33 43
8. Kompetenzen und Standards im Berliner Vorbereitungsdienst - *Leitbild kompetenzorientierter Unterricht* - *Kompetenzorientierte Unterrichtsentwürfe* - *Hinweise zu Beurteilungen im Berliner Vorbereitungsdienst* - *Bescheinigungen / Modulprüfungsformulare* - *Kerncurriculum Schulrecht für die Arbeit im Allgemeinen Seminar*	53
D Anhang - *Glossar* - *Kompetenzbeschreibungen für Beurteilungen* - *Beobachtungs- und Planungskriterien „Kompetenzorientiertes Lernen"* - *KMK-Standards Lehrerbildung (Bildungs- bzw. Berufswissenschaften)*	71

Vorwort

Die Lehrerausbildung in Berlin hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Wesentliche Schritte dazu waren die Umstellung der universitären Lehrerausbildung auf modularisierte lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge und die im Anschluss daran im Jahr 2011 erfolgte Überführung des Vorbereitungsdienstes in eine modularisierte Struktur.
Mit dem neuen Lehrkräftebildungsgesetz (LBiG) vom 07. Februar 2014 wurden weitere Schritte zu einer modernen Struktur der Lehrerbildung eingeleitet, die über die Einführung eines Praxissemesters während des Masterstudiengangs stärker die Verknüpfung der universitären Ausbildungsphase mit der Phase des Vorbereitungsdienstes forciert. Gleichzeitig wird durch die neue Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO vom 09.07.2014) die einheitliche Dauer des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate festgelegt, was ein Umdenken in der Seminargestaltung erfordert. In der Kombination der gestrafften Ausbildungsdauer für die (S)-Seminare mit der strukturell angelegten Modularisierung ergeben sich für die Seminarleitungen gleichzeitig neue Herausforderungen und Chancen hinsichtlich der Arbeit in den Schulpraktischen Seminaren. Um die Ausbildung qualitativ zu sichern, ist es notwendig, die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Seminarstandorten und in den Regionen zu verstärken.

Das hier vorliegende Handbuch zum Vorbereitungsdienst fasst alle notwendigen Informationen und Unterlagen auf der Basis der VSLVO zum veränderten Vorbereitungsdienst zusammen. Damit ist das Handbuch nicht nur ein Nachschlagewerk, sondern der verbindliche Handlungsrahmen für eine vergleichbare Ausbildung. Diese Verpflichtung auf gemeinsame Grundlagen schafft eine begriffliche Verständigung und ermöglicht die angestrebte Selbständigkeit und Eigenverantwortung für Lernende und Lehrende an den Ausbildungsorten.

Das Handbuch Vorbereitungsdienst besteht aus einem Grundlagenteil, einem Teil mit Anregungen und einem Materialteil. Im Grundlagenteil werden zunächst die Grundzüge der Reform des Berliner Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen betrachtet und die Möglichkeiten der Umsetzung der Modularisierung als wesentliche Maßnahme dieser Reform erläutert. Anschließend werden die Auswirkungen auf die Organisation des Vorbereitungsdienstes beschrieben, wobei u.a. die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie die Aufgaben der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Blick genommen werden. Im neu aufgenommenen Teil mit Anregungen für die Ausbildung findet sich der Basistext zur Kompetenzorientierung im Vorbereitungsdienst von Jörg Kayser wieder (S.21), der nach wie vor nichts von seiner Aktualität verloren hat und sowohl bewährten als auch neuen Seminarleiterinnen und Seminarleitern als Orientierungshilfe für die Kompetenzorientierung der Berliner Lehrkräfteausbildung dienen kann. Da sich das Rad der Lehrkräftebildung jedoch stetig weiter dreht, hat Jens Kühne, langjähriger Seminarleiter in Berlin, die aktuellen Diskussionen zu Themen der Ausbildung zu Papier gebracht (S.26). Beide Texte können einen guten Zugang zu Praxisfragen der Ausbildung bieten und sollen gleichzeitig auch Anregung für inhaltliche Dikussionen sein. Im Materialteil werden die zentralen Werkzeuge und Informationsunterlagen für die Ausbildung bereitgestellt. Das Handbuch soll ein Arbeitsmittel sein, das einen einheitlichen, verbindlichen Rahmen für die Ausgestaltung der gesetzlichen Grundlagen, insbesondere der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung der Lehrämter (VSLVO), in der Praxis des Vorbereitungsdienstes bildet. Vor allem die Kompetenzen und Standards der Bausteine sowie auch die sich im Materialteil befindenden Formulare besitzen verbindlichen Charakter für alle Ausbilderinnen und Ausbilder.

Dank gilt insbesondere den Seminarleiterinnen und Seminarleitern sowie den Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern sowie auch den in die Überarbeitung der Formulare eingebundenen Schulleitungen, die zur Entstehung dieses Handbuches beigetragen haben.

Handbuch Vorbereitungsdienst

A Grundlagen

1. Der Berliner Vorbereitungsdienst vor dem Hintergrund der Reformen im Bildungssystem

Die Struktur und inhaltliche Ausrichtung des Berliner Vorbereitungsdienstes ist vor dem Hintergrund von übergreifenden bildungspolitischen Entwicklungen zu sehen:

1. Einführung von Bildungsstandards als Reaktion auf die Probleme des Bildungssystems in Deutschland,

2. Berliner Schulstrukturreform mit der Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems, das Gymnasien und Integrierte Sekundarschulen als gleichberechtigte Schulformen etabliert,

3. Reform der Lehrerbildung mit der Ausbildung für ein gemeinsames Lehramt an ISS und Gymnasien sowie ein einheitliches Lehramt an Grundschulen,

4. Forderungen nach einer Inklusiven Schule sowie

5. steigende Anzahl der zukünftigen Lehrkräfte, die berufsbegleitend den Vorbereitungsdienst ableisten und damit derer, die kein lehramtsbezogenes Studium absolviert haben („Quereinsteiger").

Im Folgenden sollen diese Entwicklungen kurz nachgezeichnet und ihre unmittelbaren Auswirkungen auf die Struktur der Lehrerausbildung sowie die damit verbundenen Herausforderungen verdeutlicht werden.

<u>Bildungsstandards als Reaktion auf Probleme des Bildungssystems in Deutschland</u>

Seit der Veröffentlichung der **TIMSS**-Ergebnisse (Baumert, Lehmann et al. 1997, Baumert, Bos und Lehmann 2000) und der **PISA**-Studie (OECD 2001, Baumert et al. 2001, Baumert et. Al. 2002) wurde in Bildungspolitik und -verwaltung eine grundsätzliche Wende eingeleitet: Bildungsstandards, die allgemeine Bildungsziele aufgreifen, legen fest, welche Kompetenzen Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen und bieten damit die Grundlage für Evaluationen.

Im Bereich der Lehrerbildung beschloss die KMK 2004 verbindliche Standards für die Lehrerbildung/Bildungswissenschaften und überarbeitete diese 2014 hinsichtlich des Einbezugs der Inklusion. Bildungswissenschaften sind dabei die „wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen." In Berlin umfassen die Bildungswissenschaften die Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken) und die schulpraktischen Studien. Die bundesweit geltenden ländergemeinsamen Anforderungen sowohl an die Fächer und Fachdidaktiken als auch an den Vorbereitungsdienst und die 2013 festgelegten Mobilitätsbeschlüsse der KMK sind Ausdruck des politischen Willens, Bildung und Lehrerbildung zu standardisieren und damit vergleichbar und überprüfbar zu gestalten.

All diese länderübergreifenden Vereinbarungen bilden damit auch in Berlin die Grundlage für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge und den Vorbereitungsdienst sowie die Evaluation der Lehrerausbildung.

Im Januar 2014 hat das Abgeordnetenhaus von Berlin ein neues Lehrkräftebildungsgesetz verabschiedet, das die 2010 begonnene Schulstrukturreform konsequent weiterführt.

Schulstrukturreform

Durch die Schulstrukturreform gibt es seit dem Schuljahr 2010/2011 nur noch zwei weiterführende Schularten im Anschluss an die Grundschule: die Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium. Die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen wurden in einer Schulart, der Integrierten Sekundarschule, zusammengefasst. Bereits begonnene Jahrgänge der ehemaligen Haupt-, Real- und Gesamtschulen wurden regulär zu Ende geführt und mit den Schulabgängern des Schuljahres 2013/2014 beendet sein.

Das Berliner Schulsystem ist durch die Reform überschaubarer geworden. Die neue Integrierte Sekundarschule verbindet nun das gemeinsame Lernen mit dem Angebot des Ganztagsbetriebs bis zur 10. Klasse. Das bedeutet, Schüler mit unterschiedlichen Bildungsempfehlungen profitieren voneinander und sind gleichzeitig stärker und selbstbewusster in der Gemeinschaft. Es bleiben außerdem genügend Raum und Zeit, auf die individuellen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen und sie bestmöglich zu fördern. Für die unterrichtenden Lehrkräfte bedeutet dieses eine Herausforderung in Hinsicht auf die Heterogenität der Schülerschaft und den daraus erwachsenden **Anspruch zu Differenzierung und Individualisierung** des Unterrichts.

Ein einheitliches Lehramt für die Grundschulen

Für die Grundschule gibt es nach dem neuen Lehrkräftebildungsgesetz ein einheitliches Lehramt für die Jahrgangsstufen 1 bis 6. Die zukünftigen Lehrkräfte werden bereits im Studium für drei Fächer qualifiziert und entsprechend im Vorbereitungsdienst auch für drei Fächer für den Grundschulunterricht befähigt. Die Studierenden werden verpflichtend in Mathematik, Deutsch und einem weiteren Fach im Umfang von mindestens 60 Leistungspunkten ausgebildet, wobei ein Fach vertieft studiert werden muss. Statt des weiteren Faches können auch zwei sonderpädagogische Fachrichtungen gewählt werden; in diesem Fall kann Deutsch oder Mathematik auch mit einem anderen Fach kombiniert werden. In drei Fächern ausgebildete Lehrkräfte bringen eine höhere Fachlichkeit in den Grundschulunterricht, der Anteil des fachfremden Unterrichts, gerade in der Schulanfangsphase, in der ein fachliches Fundament gelegt werden soll, soll dadurch deutlich reduziert werden. Ebenfalls neu ist, dass das Fach Sachunterricht entweder mit einem naturwissenschaftlichen oder mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt studiert werden kann, damit also eine Lehrbefähigung für die Jahrgangsstufen 1 - 6 erworben wird. Im Vorbereitungsdienst wird die Dreifächerregelung mit dem Ausbildungsjahrgang 2014/2015 bereits umgesetzt und alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter erhalten eine Ausbildung in drei Fächern.

Ein Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien

Die veränderte Schulstruktur macht auch ein Umdenken hinsichtlich der Ausbildung des Lehrkräfte-Nachwuchses erforderlich. Da beide Schulformen zum Abitur führen, ist es sinnvoll, auch alle zukünftigen Lehrkräfte grundsätzlich entsprechend gleichartig zu qualifizieren. Diesem Anspruch wird das neue Lehrkräftebildungsgesetz vom 07. Februar 2014 gerecht, indem es einen **gemeinsamen Masterabschluss für beide Schulformen** postuliert. In der universitä-

ren Ausbildung lernen die Studierenden zu großen Teilen gemeinsam und besuchen gemeinsame Seminare sowohl in den Berufs- als auch in den Fachwissenschaften. An einigen Stellen wird hier Profilbildung betrieben; die Studierenden entscheiden sich im Studium für eine Schwerpunktbildung in Richtung ISS oder Gymnasien. Das Praxissemester wird in der Regel im 3. Semester des Masterstudienganges entweder an einer ISS oder einem Gymnasium absolviert. Im Ergebnis werden alle Studierenden für beide Schulformen gleichzeitig und gleichwertig ausgebildet, können den Vorbereitungsdienst an einer der beiden Schularten ablegen und später auch an beiden Schulformen unterrichten.

Im Vorbereitungsdienst werden alle zukünftigen Lehrkräfte, die das Lehramt an ISS/Gymnasium anstreben, **auch in der gymnasialen Oberstufe ausgebildet und geprüft**.

Konsequente rechtliche Verankerung und Umsetzung der Inklusion

„In der Behindertenrechtskonvention geht es nicht mehr um die Integration von "Ausgegrenzten", sondern darum, von vornherein allen Menschen die uneingeschränkte Teilnahme an allen Aktivitäten möglich zu machen. Folglich hat sich nicht der Mensch mit Behinderung zur Wahrung seiner Rechte anzupassen, sondern das gesellschaftliche Leben Aller muss von vornherein für alle Menschen (inklusive der Menschen mit Behinderungen) ermöglicht werden." (http://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/

Im Zwischenbericht des Berliner Abgeordnetenhauses zur Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen konsequent in Berlin umsetzen) vom 10.06.2011 wird ein 10-Punkte-Plan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 festgelegt, der das Land Berlin verpflichtet, das **Gesamtkonzept einer inklusiven Schule in den nächsten Jahren umzusetzen**. Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen sollen nicht einem Automatismus folgend an Förderschulen unterrichtet werden, sondern das gesamte Bildungssystem einschließlich der weiterführenden Schulen soll ihnen geöffnet werden. Diesem Ansatz trägt das neue Lehrkräftebildungsgesetz Rechnung, indem Berlin ab dem Schuljahr 2015/2016 nicht mehr für ein Lehramt an Sonderschulen ausbildet, sondern innerhalb der drei neuen Lehrämter (Grundschule, ISS/Gymnasium und Berufliche Schulen) das Studium und die Ausbildung in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen ermöglicht, wodurch eines der Unterrichtsfächer ersetzt werden kann. Für den Vorbereitungsdienst heißt das, dass die **Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Fachrichtungen zukünftig, sobald die Studierenden die entsprechenden Studiengänge absolviert haben, an allen Schulformen - je nach Lehramt -** ausgebildet werden können. Da es bislang z.T. an Erfahrung mit dem Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen an weiterführenden, allgemeinbildenden Schulen mangelt, wird hier von allen Beteiligten viel konzeptionelle Grundsatzarbeit, Kreativität und Mut zu individuellen Lösungen verlangt.

Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst / Quereinstieg

Das System der Lehrkräftebildung in Berlin öffnet sich Studienabgängern und Berufstätigen, die zwar einen universitären Abschluss besitzen, jedoch nicht mit Lehramtsbezug studiert haben. Bei Erfüllung von in § 12 (1) des Lehrkräftebildungsgesetzes festgelegten Bedingungen können diese bei einer unbefristeten Anstellung an einer Berliner Schule berufsbegleitend den Vorbereitungsdienst absolvieren. Für diese Auszubildenden und ihre Ausbilderinnen und Ausbilder ist der Vorbereitungsdienst eine besondere Herausforderung, denn in der Staatsprüfung müssen die gleichen Lehrerbildungsstandards erfüllt werden wie die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im regulären Vorbereitungsdienst, die sich bereits während des Studiums mit didaktischen, methodischen und pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen konnten. Um den besonderen Bedürfnissen dieser Zielgruppe gerecht zu werden, werden in Berlin Semi-

narleiterinnen und Seminarleiter für den Schwerpunkt Quereinstieg qualifiziert, die Einführungswoche mit individualisierten Angeboten gestaltet und ein Portal auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg (BSCW) unter dem Link http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/zielgruppen.html eingerichtet, das Neueinsteigern in das Lehramt den beruflichen Einstieg erleichtern soll.

Die beschriebenen Entwicklungen finden ihren Niederschlag im Berliner Vorbereitungsdienst:

- **Kompetenzbeschreibungen und verbindliche Bildungsstandards** sind Ausdruck der Kompetenzorientierung des Berliner Vorbereitungsdienstes, definieren die angestrebte Professionalisierung und ermöglichen deren **Evaluation**.
- Die **Modularisierung** dient der verstärkten Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsorten und damit der Qualitätsentwicklung.
- Die Modulstruktur und die zielgerichtete Qualifizierung der Seminarleiterinnen und Seminarleiter trägt auch den besonderen Bedürfnissen der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger Rechnung und bietet allen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern Raum für individuellere Ausbildungspläne, Zusatzangebote und Unterstützungsstrukturen.

2. Rückschlüsse aus der Evaluationsstudie

Der Berliner Vorbereitungsdienst wurde in den Jahren 2010 — 2012 einer externen Evaluation unterzogen. Die Ergebnisse dieser Studie sind unter dem Link http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/fibs_evaluationsbericht.pdf?start&ts=1366963903&file=fibs_evaluationsbericht.pdf im Internet zu finden. Das Ergebnis der Evaluation zeigt, dass der Vorbereitungsdienst wirksam zur Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter beiträgt Die Evaluation zeigt allerdings sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht Handlungsfelder auf, die es zu optimieren gilt.

Die Evaluation weist nach, dass der Vorbereitungsdienst wirksam ist. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter profitieren deutlich von der professionellen Begleitung während ihrer Ausbildung in den Seminaren und an den Schulen. Vor allem im Bereich Unterrichtsgestaltung (Unterricht planen, durchführen und analysieren) zeigen sich sowohl in der Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als auch in der Fremdeinschätzung seitens der Seminarleitungen und Schulleitungen deutliche Kompetenzzuwächse.
Die LAA erfahren durch den Vorbereitungsdienst durchweg eine Stärkung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung in Hinsicht auf die Bereiche Elternarbeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen und der Förderung problematischer Schülerinnen und Schüler. Eine wichtige Funktion übernehmen dabei die Ausbilderinnen und Ausbilder: Dem Feedback der Ausbildenden im Vorbereitungsdienst wird von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern sowohl für den Erwerb professionellen Wissens (Fachwissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, allgemeindidaktisches Wissen, fachdidaktisches Wissen) als auch für die berufsbezogenen Handlungskompetenzen (Klassenführung und Leistungsbeurteilung) sowie für die Selbstkompetenz Organisation und Zeitmanagement eine wichtige Rolle zugeschrieben. **Inhaltliche Verbesserungen werden notwendig im Bereich der Formen Selbstständigen Lernens, der Diagnostik und Beurteilungskompetenz sowie der Differenzierung im Unterricht**. Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter der Schulpraktischen Seminare sind aufgefordert, auf diese Bereiche bei der Ausgestaltung der Bausteine und der Auswahl der in den Seminaren zu behandelnden Inhalte ihr besonderes Augenmerk zu richten und nach neuen Wegen der Kompetenzvermittlung zu suchen.

Die im Zuge der Evaluationsstudie zutage getretenen noch weiter zu entwickelnden Felder **in der Ausbildungsstruktur betreffen vor allem das Zusammenwirken der an der gesamten Ausbildung beteiligten Protagonisten an den Universitäten, den Schulen und den Schulpraktischen Seminaren**. Die Kompetenzorientierung ist laut Evaluationsbericht aus Sicht der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nicht an allen Schulen gleichermaßen im Unterrichtsalltag ablesbar. Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter der Schulpraktischen Seminare sollten an dieser Stelle die Schlüsselfunktion der betreuenden Lehrkräfte an den Schulen stärken, indem sie entsprechende Fortbildungsangebote unterbreiten. Die Qualifizierung sowohl der Mentorinnen und Mentoren sowie auch die Auswahl und Qualifizierung von Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern muss als Führungsaufgabe zur Personalentwicklung und Qualitätsentwicklung der Ausbildung verstanden und umgesetzt werden.

3. Die Modularisierung des Berliner Vorbereitungsdienstes

Die **Modularisierung** des Berliner Vorbereitungsdienstes wird durch die Strukturierung in Module und Bausteine vollzogen:

Module sind thematisch, in sich geschlossene und zeitlich abgerundete Einheiten von Inhaltsbereichen bzw. Stoffgebieten, die in verschiedenen Lehr- und Lernformen vermittelt werden. Sie weisen Kompetenzen und Bildungsstandards aus und bilden die Grundlage für die Reflexion und die Evaluation der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Der erfolgreiche Abschluss eines Moduls wird durch eine Modulprüfung dokumentiert.

Ausbildungsmodule und die Inhalte gemäß der gültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Vorbereitungsdienst zukünftiger Lehrkräfte bilden den übergreifenden, verbindlichen Rahmen für die Gestaltung der Ausbildung in Schule und Seminar.

Diese Module werden in **Bausteine** untergliedert, welche die Charakteristika von Modulen erfüllen, jedoch nicht mit einer eigenen Prüfung versehen sind. Vielmehr wird die kumulativ-vernetzte Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst dadurch unterstützt, dass die Modulprüfungen sich auf die jeweils bis zur Modulprüfung besuchten Bausteine eines Moduls beziehen. Entsprechend finden sich unter den Prüfungsformen gerade solche, die eine derartige Zusammenführung ermöglichen und die außerdem in der Schulpraxis Anwendung finden können, z. B. Portfolio (auch als Weiterführung der ersten Phase der Lehrerbildung) und Präsentationen.

Grundlage des Berliner Vorbereitungsdienstes sind **zwei Module, das Modul „Unterrichten" und das Modul „Erziehen und Innovieren",** die aus sechs bzw. vier Pflichtbausteinen bestehen (Sonderreglungen für das Lehramt des Lehrers an Sonderschulen/für Sonderpädagogik s. u.). Die im Handbuch dokumentierten Pflichtbausteine weisen Standards und mögliche Inhalte aus und sind verbindlich. Es ist die Aufgabe der Seminarleiterinnen und Seminarleiter an den verschiedenen Seminarstandorten unter Berücksichtigung der für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeit sowie der individuellen Voraussetzungen, die die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mitbringen, den Umfang der Bausteine und die inhaltlichen Schwerpunkte zu bestimmen. Hierbei kann es notwendig sein, dass Bausteine bereits im Rahmen des dreißigstündigen Einführungsseminars angeboten werden müssen.

Für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen / für Sonderpädagogik werden aufgrund deren spezifischer Bedingungen die Module „Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)" und „Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung" ver-

pflichtend angeboten. Die im Handbuch dokumentierten Pflichtbausteine weisen ebenfalls Standards und mögliche Inhalte aus. Alle übrigen Festlegungen des Handbuchs gelten auch für diese Zielgruppe.

Das im Anhang zum Handbuch dokumentierte **Kerncurriculum Schulrecht** (S. 68/69) weist mögliche, in die Ausbildung einzubeziehende schulrechtliche Inhalte aus. Es handelt sich um eine aktualisierte Fassung. Als unterstützende Hilfe werden die Bausteine benannt, in denen die Inhalte behandelt werden sollen.

Um sicherzustellen, dass alle Pflichtbausteine im Rahmen der für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeit mindestens einmal angeboten werden, erarbeiten die Seminarleiterinnen und Seminarleiter an ihren Standorten für die jeweiligen Ausbildungsgruppen einen **Ausbildungsplan, der innerhalb der Region abgestimmt wird**. Hierbei können, soweit das vom Umfang der Ausbildungszeit und der Bausteine möglich ist, L- und S-Seminare kooperieren. Kooperieren an den Standorten verschiedene Schulpraktische Seminare miteinander, so können z. B. bei drei Seminaren in jeder Woche bis zu sechs verschiedene Bausteine parallel angeboten werden. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter müssen mindestens zwei der zehn Bausteine bei der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter belegen, dem sie zugewiesen sind. Auch mehrfaches Wechseln zwischen verschiedenen anbietenden Schulpraktischen Seminaren nach Beendigung einzelner Bausteine ist möglich und gewünscht. Darüber hinaus ist auch möglich, dass ganze Seminargruppen einen Baustein von einer anderen Seminarleiterin oder einem anderen Seminarleiter angeboten bekommen, um mögliche Expertise einzelner Seminarleitungen für andere Gruppen nutzbar zu machen. In den Regionen sollte angestrebt werden, die Termine für die Bausteine miteinander zu koordinieren, dass die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter einer Region möglichst realistische Wechselmöglichkeiten offeriert bekommen und gleichzeitig den Belangen der Schulen, an denen im Zuge der Umstellung auf Ganztagsbetrieb auch nachmittags unterrichtet wird, entgegenzukommen.

Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter haben die Verpflichtung, bis zum Beginn des Prüfungszeitraumes alle zehn Pflichtbausteine zu besuchen. Im Rahmen einer stärkeren **Individualisierung von Ausbildung** können die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter an ihrem Standort oder in der mit ihrem Schulpraktischen Seminar kooperierenden Region wählen, wann und bei wem sie welchen Baustein belegen wollen. Je mehr Schulpraktische Seminare an einem Standort oder in einer Region miteinander kooperieren, desto umfangreicher sind die Wahlmöglichkeiten für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Es können, sofern dieses organisatorisch zwingend notwendig wird, in Ausnahmefällen auch zwei Bausteine parallel belegt werden.

An den Standorten oder in zu bildenden Regionen koordinieren die Seminarleiterinnen und Seminarleiter in Absprachen mit den ihnen zugewiesenen Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter die inhaltliche Abstimmung zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten und organisieren die Aufgabenverteilung und Zusammenarbeit der Ausbilderinnen und Ausbildern im Lehrangebot. Weitere Bausteine, die in ihrer Ausrichtung aber der angestrebten Kompetenzentwicklung entsprechen müssen, sind möglich (Wahlbausteine). Wahlbausteine können entwickelt und nach Genehmigung durch die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung angeboten und evaluiert werden.

Jedes Modul wird mit einer **Modulprüfung** abgeschlossen. Themen von noch nicht besuchten Bausteinen können in die Prüfung integriert werden. Zu einer Modulprüfung können sich Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter melden, wenn sie mindestens 4 von 6 der Pflichtbausteine des Moduls „Unterrichten“ und 3 von 4 der Pflichtbausteine des Moduls „Erziehen und Innovieren“ absolviert haben. Bei den Sonderpädagogen gilt die Regelung entsprechend

der für sie zu belegenden Module. Das vorzeitige Ablegen einer Modulprüfung entbindet aber nicht von der Teilnahme an den bis dahin noch nicht besuchten Pflichtbausteinen dieses Moduls.

In den **Modulprüfungsaufgaben**, die von der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter gestellt werden, der oder dem die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter zugewiesen ist, müssen Kompetenzen und Inhalte der bis dahin im Rahmen des Moduls besuchten Pflichtbausteine vernetzt Berücksichtigung finden. Analog zu den Modulprüfungsformen an den Universitäten in Berlin stehen den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern **vier Modulprüfungsformen zur Auswahl: mündliche, schriftliche, multimediale Modulprüfungen oder ein Prüfungsportfolio als Modulprüfung**. Bedingung ist, dass für die beiden Modulprüfungen zwei unterschiedliche Prüfungsformen gewählt werden.

Um ein gleiches **Anforderungsniveau** sicherzustellen, sind die Prüfungsaufgaben so zu konzipieren, dass Themen und Zusammenhänge in dem Prüfungsgebiet gekannt, analysiert und reflektiert werden können. Fragestellungen sollten selbständig entwickelt und Lösungen präsentiert werden. Sie sind so zu formulieren, dass an einem konkreten Beispiel aus der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, aus der Schulentwicklung, aus dem Schulrecht oder aus der politischen Bildung problemorientiert gearbeitet werden kann und Lösungen entwickelt werden können (§ 16 Abs. 1 VSLVO). Der praktische Bezug zum Berufsfeld und zu den im Schulgesetz formulierten Aufgaben der Lehrerin und des Lehrers ist herzustellen. Der Schwerpunkt der Aufgabenstellungen ist einem Pflichtbaustein zu entnehmen und mit Inhalten aus anderen Bausteinen des Moduls zu vernetzen. Näheres wird in den Ausführungen zu den einzelnen Prüfungsformen geregelt.

- **Mündliche Modulprüfung**

In den mündlichen Modulprüfungen weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nach, dass sie die Themen und die Zusammenhänge des Prüfungsgebietes kennen, einzelne Themen analysieren und reflektieren können, selbständig Fragestellungen entwickeln und Lösungen präsentieren können. Die konkrete Aufgabenstellung erhält der Prüfling eine Kalenderwoche vor dem Prüfungstermin schriftlich im Schulpraktischen Seminar.

Neben der traditionellen Form der mündlichen Prüfung sind z. B. auch die Reflexion von Unterrichts- oder Erziehungselementen nach Unterrichtsbesuchen denkbar, wobei nicht der Unterrichtsbesuch, sondern lediglich die anschließende Reflexionsphase in die Bewertung einfließen darf. In der Form handelt es sich nach einer ca. fünfminütigen Einführung durch den Prüfling vorwiegend um ein Prüfungsgespräch.

In Gruppenprüfungen erhöht sich die Zeit für die Einführung je nach Zahl der Teilnehmer/innen entsprechend. Der individuelle Anteil des einzelnen Prüflings muss deutlich werden.

- **Multimediale Modulprüfung**

In den multimedialen Modulprüfungen weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nach, dass sie unter Nutzung unterschiedlicher Medien selbständig Themen aus dem Fachgebiet bearbeiten und Ergebnisse präsentieren und reflektieren können. Die konkrete Aufgabenstellung erhält der Prüfling eine Kalenderwoche vor dem Prüfungstermin schriftlich im Schulpraktischen Seminar.

Der Prüfling präsentiert mit medialer Unterstützung und unter Berücksichtigung von Kriterien einer Präsentationsprüfung die Ergebnisse der Bearbeitung seines Themas. Dafür steht ihm nicht mehr als die Hälfte der Prüfungszeit zur Verfügung. Anschließend führen Prüfling und Prüfer ein vertiefendes Gespräch. In Gruppenprüfungen erhöht sich die Präsentationszeit je nach Zahl

der Teilnehmer/innen um die entsprechende Zeit. Der individuelle Anteil des einzelnen Prüflings muss deutlich werden.

Eine mündliche oder multimediale Einzelprüfung soll nicht länger als 20 Minuten, eine Gruppenprüfung mit bis zu vier Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern nicht länger als 80 Minuten dauern.

- **Schriftliche Modulprüfung**

In den schriftlichen Modulprüfungen weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nach, dass sie die Themen und die Zusammenhänge des Prüfungsgebietes kennen, einzelne Themen analysieren und reflektieren können, selbständig Fragestellungen entwickeln und Lösungen präsentieren können. Eine schriftliche Modulprüfung ist innerhalb von drei Wochen als Hausarbeit zu fertigen und soll einen Gesamtumfang von 10 DIN A 4 Seiten nicht überschreiten. Die konkrete Aufgabenstellung erhält der Prüfling an dem Tag, an dem die Drei-Wochen-Frist beginnt, schriftlich im Schulpraktischen Seminar.

- **Prüfungsportfolio**

Mit einem Prüfungsportfolio dokumentieren die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter durch das Sammeln und Ordnen ausgewählter Produkte ihre Arbeit an einem Prozess wie z. B. einem Unterrichtsvorhaben, einem Projekt zur Schulentwicklung oder ähnliches, reflektieren kontinuierlich ihre Leistungen und machen ihre Lernerfahrungen sichtbar. Die konkrete Aufgabenstellung erhält der Prüfling an dem Tag, an dem das Projekt beginnt, schriftlich im Schulpraktischen Seminar. Der Umfang des Projektes soll vier Wochen nicht übersteigen. Die Länge des Portfolios soll - je nach der Anzahl der dokumentierten Teil- und Endprodukte - 15 Seiten nicht überschreiten.

Grundlage des Portfolios, bei dem es sich hier um ein Prüfungsportfolio handelt, soll ein Prozess sein, dem ein schulbezogenes Vorhaben zugrunde liegt. Das Vorhaben hat zum Ziel, eine Komponente im Rahmen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, der schulinternen Fortbildung oder der schulischen Gremienarbeit z. B. zu verbessern, zu verändern oder zu gestalten. Nachdem die Ausgangslage beschrieben worden ist, sollen in dem Portfolio die Schritte im Prozess zum Ergebnis oder Produkt entwickelt, beschrieben, umgesetzt und immer wieder reflektiert werden. Wesentliches Ziel der Portfolioarbeit ist der Nachweis der Selbstreflexivität, die bei der Beurteilung des Prüfungsportfolios einen höheren Stellenwert hat als das tatsächliche Ergebnis des Prozesses.

Die Modulprüfungen werden vom Schulpraktischen Seminar koordiniert und organisiert. Hier wird unter Verwendung des im Handbuch Vorbereitungsdienst veröffentlichten Laufzettels dokumentiert, wer an welchen Bausteinen teilgenommen hat. Sobald eine Lehramtsanwärterin oder ein Lehramtsanwärter oder eine Gruppe von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern die Voraussetzungen erfüllt und sich zu einer Modulprüfung anmeldet, führt die zuständige Seminarleiterin oder der zuständige Seminarleiter ein Beratungsgespräch, klärt die gewünschte Modulprüfungsform sowie die thematischen Schwerpunkte und stellt anschließend nach den Vorgaben der Verordnung Vorbereitungsdienst das Thema. Zeit und Ort der Modulprüfung ebenso wie Ausgabe- und Abgabemodalitäten bei den schriftlichen Modulprüfungsformen werden vom Schulpraktischen Seminar festgelegt.

Für die Teilnahme an einer mündlichen, multimedialen Prüfung oder für die Korrektur einer schriftlichen Modulprüfung bzw. eines Portfolios wird von der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter eine weitere Person bestellt. Diese weitere Person soll eine Fachseminarleiterin, ein Fachseminarleiter, eine Schulleiterin, ein Schulleiter oder eine andere Seminarleiterin, ein anderer Seminarleiter sein. Bei mündlichen und multimedialen Modulprüfungen wird ein Protokoll

über Verlauf und Ergebnis gefertigt und von den Prüfenden unterzeichnet. Bei schriftlichen und Portfolio-Prüfungen werden Vorzüge und Schwächen spiegelstrichartig am Ende der Arbeit dokumentiert, die tragenden Erwägungen für die Note notiert und von den Prüfenden unterzeichnet. Sofern die Notenvorschläge der beiden Prüfer oder Prüferinnen voneinander abweichen, wird das arithmetische Mittel aus den beiden Notenvorschlägen gebildet. Die Arbeiten werden nach Bekanntgabe des Modulprüfungsergebnisses und einer Einsichtnahme durch die Lehramtsanwärterin oder den Lehramtsanwärter Bestandteil der Prüfungsakte, die für die Staatsprüfung angelegt wird.

Sollte eine Lehramtsanwärterin oder ein Lehramtsanwärter eine Modulprüfung mit der Note „mangelhaft" oder „ungenügend" abschließen, hat er oder sie die Möglichkeit einer Wiederholungsprüfung. In welchem zeitlichen Abstand die Wiederholungsprüfung von der Erstprüfung anzusetzen ist, entscheidet die Seminarleiterin oder der Seminarleiter im Benehmen mit der Lehramtsanwärterin oder dem Lehramtsanwärter. Hierbei sind die Schwere der Schwächen und Mängel genauso zu berücksichtigen wie der Zeitpunkt der Erstprüfung im Abgleich mit dem Beginn des Prüfungszeitraumes. Die Erstprüfungen sollten so gelegt werden, dass Wiederholungsprüfungen vor Beginn des Prüfungszeitraumes noch möglich sind. Um den Kandidatinnen und Kandidaten die Zulassung zur unterrichtspraktischen Prüfung noch zu ermöglichen, kann die Form der Modulprüfung geändert werden. Z. B. kann eine zeitlich aufwändigere Form ersetzt werden durch eine Prüfungsform, die nicht einen längeren zeitlichen Vorlauf erfordert.

Ausbilderinnen und Ausbilder müssen sich außer an den übergreifenden KMK-Bildungsstandards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) an den **didaktischen Grundsätzen des Berliner Vorbereitungsdienstes** messen lassen:

- Es gilt eine grundsätzliche Output- und Kompetenzorientierung.
- Herkömmliche Elemente der Seminar- und Unterrichtsarbeit sind nicht automatisch unbrauchbar.
- Module, Bausteine und Werkzeuge werden beständig evaluiert, weiterentwickelt und ergänzt.
- Ansprüche, die an die auszubildenden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gestellt werden, sind grundsätzlich auch von den Ausbilderinnen und Ausbildern einzulösen (z. B. Einsatz kompetenzorientierter Unterrichtsentwürfe auch durch Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter).
- Ausbilderinnen und Ausbilder werden regelmäßig evaluiert und bilden sich kontinuierlich fort.

4. Die Organisation des Berliner Vorbereitungsdienstes

<u>Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an den Lernorten Schule und Seminar</u>
Im Vorbereitungsdienst sollen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter Gelegenheit erhalten, eigenverantwortlich und praxisbezogen die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit zu entwickeln. Den zentralen Lernort stellt dabei die Schule dar, an der die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter unterrichten. Hier werden sie in Hinblick auf ihre Unterrichtskompetenz individuell von Fachseminarleiterinnen und -leitern betreut, beraten und je nach Ausbildungsstand beurteilt. Dabei dienen die Beurteilungen vor allem als Grundlage für die Absprache über den Fortgang der Ausbildung. Seminarleiterinnen und -leiter stehen dabei beratend zur Seite. Am Lernort Seminar werden die Erfahrungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit reflektiert, theoretisch vertieft und der Bezug zur Praxis hergestellt.

Funktionen und Aufgaben der Ausbilderinnen und Ausbilder

Im Rahmen des modularisierten Vorbereitungsdienstes werden die verschiedenen Veranstaltungsformen und Ausbildungsmaßnahmen im Zusammenwirken von Seminarleiterinnen und Seminarleitern sowie Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern und Ausbildungslehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern an den Lernorten Seminar und Schule organisiert und durchgeführt. Diese übernehmen im Einzelnen die folgenden Funktionen und Aufgaben:

Seminarleiterinnen und -leiter

- koordinieren die modularisierte Ausbildung, d. h., sie regeln das Zusammenwirken der verschiedenen Ausbilderinnen und Ausbilder in einer Region und evaluieren deren Arbeit in der unterrichtspraktischen Ausbildung,
- bilden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus, d. h., sie machen ein fächerübergreifendes Lehrangebot innerhalb der Module und Bausteine,
- konkretisieren die Module des Vorbereitungsdienstes, d. h., sie entwickeln für den jeweiligen Ausbildungsjahrgang in Abstimmung mit den Seminarleiterinnen und Seminarleitern der Region, der sie angehören, einen Ausbildungsplan, legen Umfang und inhaltliche Schwerpunkte sowie die Veranstaltungsformen und Ausbildungsformen innerhalb der Module und Bausteine fest.
- führen im Rahmen des Modulangebots und zur Beratung Unterrichtsbesuche durch,
- koordinieren die interne Evaluation der Ausbildung, wirken bei der externen Evaluation mit und erörtern die Ergebnisse der Seminararbeit und Evaluation in Dienstbesprechungen, d. h., sie sichern die Ausbildungsinhalte und -standards,
- stellen Vernetzungen zwischen den Phasen der Lehrerbildung her,
- sind die Ansprechpartner und Berater sowie die Vorgesetzten der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter,
- können (z. B. im Rahmen von Kooperationsabkommen mit den Universitäten) an der Gestaltung des Studiums der lehramtsbezogenen Berufswissenschaften mitwirken, d. h., sie machen Lehrangebote innerhalb der schulpraktischen und fachdidaktischen Studien und
- können Angebote der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen koordinieren und an deren Durchführung mitwirken,
- gewinnen und qualifizieren Fachseminarleiterinnen und -leiter, d. h., sie bereiten diese auf ihre Mitwirkung in der Ausbildung vor,
- qualifizieren Mentorinnen und Mentoren für den Vorbereitungsdienst, indem sie Veranstaltungen zu ausbildungsrelevanten Inhalten anbieten und durchführen,
- nehmen im Rahmen der Modul- und Staatsprüfungen Prüfungsaufgaben und Prüfungsvorsitze wahr.

Fachseminarleiterinnen und -leiter

- bilden Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie auszubildende Lehrkräfte aus, d. h., sie machen ein fachbezogenes, kompetenzorientiertes Lehrangebot,
- führen Unterrichtsbesuche durch, beraten und beurteilen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung,
- führen mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern innerhalb des Fachseminars Versuche zur Lehr- und Lernprozessgestaltung durch,
- zeigen selbst mindestens eine Unterrichtsstunde pro Halbjahr im Rahmen der Veranstaltungen des Fachseminars,
- erstellen individuelle Ausbildungspläne für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit abweichendem Ausbildungsverlauf,
- reflektieren gemeinsam mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern deren Unterrichts- und Erziehungspraxis,

- veröffentlichen die Ergebnisse der Fachseminararbeit,
- wirken an Modulprüfungen und Staatsprüfungen mit,
- qualifizieren neue Fachseminarleiter und bilden diese fort,
- können (z. B. im Rahmen von Kooperationsabkommen mit den Universitäten) an der Gestaltung des Studiums der lehramtsbezogenen Berufswissenschaften mitwirken, d. h., sie machen ein Lehrangebot innerhalb der schulpraktischen und fachdidaktischen Studien und
- können im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen mitwirken.

Seminarleiterinnen und -leiter sowie Fachseminarleiterinnen und -leiter stimmen in regelmäßigen Dienstbesprechungen des jeweiligen Seminars, des Standortes oder der Region ihre Zusammenarbeit ab. Ad-hoc-Arbeitsgruppen dienen der befristeten, themenbezogenen Zusammenarbeit.

Schulleiterinnen und -leiter

- bilden die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in der Schule aus,
- stellen Ausbildungsunterricht und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule sicher,
- beraten, unterstützen, beurteilen und bewerten die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in der Schule,
- wirken an Modulprüfungen und Staatsprüfungen mit.

Organisationsform

Die Organisation und Koordination des Vorbereitungsdienstes liegt in den Händen der Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Um den hohen Anforderungen der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie der Qualifikation und regelmäßigen Fortbildung der Fachseminarleiterinnen und -leiter gerecht zu werden, sind Kooperationen anzustreben.

An den Seminarstandorten oder in der Kooperation mehrerer Schulpraktischer Seminare in einer Region können die vielfältigen Aufgaben des Vorbereitungsdienstes in kooperativer Zusammenarbeit bewältigt werden. Insbesondere die Vernetzung des Ausbildungsorts Seminar mit dem Ausbildungsort Schule sowie mit den lehrerbildenden Hochschulen kann arbeitsteilig und zielgerichtet erfolgen.

Möglichkeiten der inhaltlichen **Zusammenarbeit** und des Austausches über Ausbildungsfragen zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern der **Schulpraktischen Seminare und den Ausbildungsschulen** oder der Schulaufsicht sind u. a.

- Fortbildungsangebote für Mentorinnen und Mentoren, organisiert durch Seminarleiterinnen und Seminarleiter sowie Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter (z. B. Einführung in die Ziele und Inhalte der Ausbildung, Aufgaben von anleitenden Lehrerinnen und Lehrern, Vorstellen von Ergebnissen der Fachseminararbeit bedarfsorientiert zu Themen wie Differenzierung, Heterogenität, Sprachförderung etc.),
- Angebote für schulinterne Fortbildungen durch Seminarleiterinnen und Seminarleiter bzw. Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter,
- die Gestaltung einzelner Tagesordnungspunkte in Gesamt- und Fachkonferenzen oder in anderen schulinternen Gremiensitzungen durch Seminarleiterinnen und Seminarleiter sowie Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter und durch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter,

- die Durchführung von Veranstaltungen des Allgemeinen Seminars im Rahmen der Modulbausteine an Schulen gemeinsam mit Schulleiterinnen und Schulleitern (z. B. zur Schulentwicklung, zum Schulprogramm, zu schulischen Besonderheiten/Profilbildung),
- der Austausch zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern, der Schulaufsicht und Seminarleiterinnen sowie zwischen Seminarleiterinnen und Seminarleitern (z. B. über Zuweisungsmodalitäten, Ausbildungsschwerpunkte, Entwicklung von schulbezogenen Modulprüfungsaufgaben, Vernetzung von Ausbildung in Schule und Seminar).

Im Zuge der Modularisierung des Vorbereitungsdienstes erhalten die Seminarstandorte einen erheblichen Gestaltungsspielraum und damit verknüpft die Aufgabe der Verantwortungsübernahme. Gemeinsam ist der Handlungsrahmen durch die Erstellung von Ausbildungsplänen, die Festlegung von inhaltlichen Schwerpunkten für die Bausteine, die Entwicklung von Aufgabenformaten, die Planung kooperativer Einführungsseminare und die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Modulprüfungen zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Weiterhin ist es die Aufgabe der Leiterinnen und Leiter der Schulpraktischen Seminare gemeinsam mit den ihnen zugewiesenen Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern Konzepte zu entwickeln, wie die in den Bausteinen dokumentierten Standards und Inhalte fachbezogen in der Arbeit der Fachseminare umgesetzt werden können, so dass es zu einer vernetzten Kompetenzentwicklung kommt.

Waren bisher in den Schulpraktischen Seminaren feste Ausbildungsgruppen der Normalfall, in denen auch während der Seminarveranstaltungen allgemeine Fragen, die die Ausbildung betreffen, erörtert werden konnten, so werden zukünftig auch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter unterschiedlicher Seminare gemeinsam in den Veranstaltungen der Modulbausteine Inhalte erarbeiten. Um dem sicher vorhandenen Gesprächsbedarf Rechnung zu tragen, ist neben den natürlich immer möglichen Einzelgesprächen zwischen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern und den zuständigen Seminarleitern über **neue Austauschformen** zwischen Seminarleitern und Seminarteilnehmern nachzudenken. Hierbei könnte es sich um Jour fixe-Angebote auf freiwilliger Basis ebenso wie um vierzehntägliche oder monatliche Gesprächs- und Abstimmungsrunden handeln, in denen auch organisatorische Fragen behandelt werden können.

<u>Ausbildungsunterricht</u>
Ausbildungsunterricht im Vorbereitungsdienst besteht nach § 9 VSLVO aus

- Hospitationen,
- Unterricht unter Anleitung und
- selbständigem Unterricht.

Im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst besteht der Ausbildungsunterricht nur aus selbständig erteiltem Unterricht.

Der Ausbildungsunterricht umfasst 10 Wochenstunden und soll sich im Verlauf der Ausbildung zu gleichen Teilen auf die Fächer der Auszubildenden verteilen. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter weisen diesen Unterricht im Einzelnen in ihren Wochenplänen nach, die in der Ausbildungsschule gesammelt werden. Selbständiger Unterricht soll in einem Umfang von mindestens 4 Wochenstunden erteilt werden.

Aufgrund des Ausbildungsziels, selbständig in Schule, Unterricht und Erziehung handeln zu können, aber auch aufgrund der Tatsache, dass die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsan-

wärter der Ausbildungsschule mit sieben Stunden angerechnet wird, ist davon auszugehen, dass von der ersten Ausbildungswoche an selbständiger Unterricht zu erteilen ist.

Bei selbständigem Unterricht sind die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für die Erteilung des Unterrichts eigenverantwortlich zuständig. Damit ist aber die Verantwortlichkeit der Ausbilder und der Schulleiterin oder des Schulleiters für die Tätigkeit der Auszubildenden nicht aufgehoben. Die Beauftragung mit selbständigem Unterricht erfolgt durch die Schulleiterin oder den Schulleiter im Einvernehmen mit der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter. Nach Übernahme von selbständigem Unterricht teilt die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter und seinen Fachseminarleitern den Stundenplan mit; Stundenplanänderungen sind den Ausbildern regelmäßig bekanntzugeben.

Sinnvollerweise werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter die Ausbildung mit Hospitationen in ihren Fächern in verschiedenen Klassenstufen beginnen. Unter Umständen sind während der Anfangsphase auch das Hospitieren in fremden Fächern und das Begleiten einer Klasse an einem Schultag förderlich.

Unterricht unter Anleitung meint den Unterricht, der in einer Lerngruppe erteilt wird, für die eine andere Lehrkraft die Verantwortung trägt. Unterricht unter Anleitung erfordert eine regelmäßige Beratung durch die verantwortlichen Lehrkräfte, ohne dass diese ständig im Unterricht anwesend sein müssen.

Der Einsatz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern ist bei plötzlich auftretendem punktuellem Unterrichtsbedarf ohne Vorbereitungsmöglichkeiten nicht als Ausbildungsunterricht anzusehen. Dieser Einsatz sollte die Ausnahme darstellen.

Im Laufe der Ausbildung sollen sich der Unterricht unter Anleitung und der selbständige Unterricht auf beide Fächer sowie auf verschiedene Jahrgangsstufen verteilen. Sofern die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter selbständigen Unterricht in nur einem Fach übernehmen, sollten sie im 2. Fach regelmäßig mindestens 2 Wochenstunden Unterricht unter Anleitung erteilen.

Eine allgemein verbindliche Festlegung des Verhältnisses von Hospitationen, Unterricht unter Anleitung und selbständigem Unterricht erscheint im Hinblick auf die besondere Situation des einzelnen Auszubildenden in seiner Ausbildungsschule nicht zweckmäßig.

Vernetzungen

Externe Vernetzung

Ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau in der Ausbildung von Lehrkräften verlangt ein koordiniertes Zusammenspiel von Hochschule, Vorbereitungsdienst und Schule. Dabei enthalten universitäre Ausbildung und Vorbereitungsdienst sowohl Theorie- als auch Praxisanteile, nur mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase in den schulpraktischen Studien und im Praxissemester die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Damit ist nicht eine Arbeitsteilung, in der an der Hochschule die Theoriebildung und im Vorbereitungsdienst die Unterrichtspraxis stattfindet und die Schule dabei das Testfeld darstellt, gemeint. Vielmehr ist die Schule in beiden Fällen der Ort der praktischen Erfahrungen, an dem die theoretischen Grundlagen erprobt und reflektiert werden.

Vor diesem Hintergrund wird angestrebt, dass Ausbilderinnen und Ausbilder des Vorbereitungsdienstes auch in der ersten Phase tätig sind, z. B. bei der Gestaltung der schulpraktischen Studien sowie des Praxissemesters und bei der Qualifizierung der hierfür benötigten Mentorin-

nen und Mentoren. Ebenso ist vorstellbar, im Vorbereitungsdienst Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer als Expertinnen und Experten einzubeziehen.

Eine weitere Möglichkeit der externen Vernetzung für die Seminare stellen Kooperationen mit der regionalen Fortbildung dar. Seminare können dabei ihre Kompetenzen in der Theorie-Praxis-Verknüpfung und die Ergebnisse ihrer Ausbildungsarbeit für die Fortbildung aller Lehrkräfte zur Verfügung stellen. Durch den unmittelbaren Kontakt mit den Schulen können sie den jeweiligen schulischen Bedarf berücksichtigen und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit und des schulspezifischen Profils leisten.

Interne Vernetzung

Im Vorbereitungsdienst wirken die Ausbildungsorte Schule und Seminar zusammen. Die Vernetzung der Ausbildungsorte wird durch die Modularisierung vollzogen. Die Module weisen die zu entwickelnden Kompetenzen und die zugehörigen Standards aus, die auch die Grundlage für die Beurteilung und Bewertung der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bilden und sich daher in den Gutachten wiederfinden. Die Modulpflege, d. h. die Anpassung der Module in Hinblick auf aktuelle Entwicklungen und Erfahrungen und damit v. a. auf die Ergebnisse der Evaluationen, ist daher auch wichtiger Bestandteil einer sich fortschreibenden Vernetzung.

Zentrale Ausbildungswerkzeuge

Zentrale Ausbildungswerkzeuge sind in diesem Handbuch zusammengefasst und stehen damit allen Seminaren und Schulen - Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern - zur Verfügung. An dieser Stelle werden diese Werkzeuge kurz vorgestellt (im Anhang befinden sich die entsprechenden, in der Ausbildungspraxis einsetzbaren Materialien):

Kompetenzorientierte Unterrichtsentwürfe geben Auskunft über die Planung und die Begründung von Unterricht. Sie machen Aussagen zur vorweggenommenen Konstruktion von Unterricht und weisen die Entwicklungsstände der Lerngruppen, die angestrebte Kompetenzentwicklung und das geplante Arrangement der Lern- und Arbeitsprozesse aus. Unterrichtsentwürfe bilden die Grundlage für die Reflexion und die Evaluation des Unterrichts von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern sowie Ausbilderinnen und Ausbildern. Dabei bilden die im Handbuch dokumentierten Standards für Unterrichtsentwürfe die Vorlage für die Gestaltung und Verwendung von verbindlichen kompetenzorientierten Unterrichtsentwürfen. Es ist darauf zu achten, dass die Ausführungen sich auf das Wesentliche beschränken und den Rahmen von etwa 5 Seiten nicht erheblich überschreiten.

Beurteilungen über den Ausbildungsstand, die von den Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern mindestens zweimal im Jahr gefertigt werden, geben Auskunft über die Kompetenzentwicklung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern innerhalb eines dokumentierten Zeitraumes. Diese Beurteilungen machen Aussagen zur Unterrichts- und Erziehungskompetenz und auch zur personalen Kompetenz. Sie werden auf der Grundlage und mit Hilfe von Standards erstellt. Mit ihrer Hilfe werden die **Beurteilungen** (formativ) und **Bewertungen** (summativ) für alle Beteiligten nachvollziehbar und überprüfbar gemacht. Das wird insbesondere unterstützt durch die regelmäßige Erläuterung und Reflexion der Kompetenz-Beschreibungen in der Seminararbeit, d. h. auch in den Dienstbesprechungen der Seminare.
Die Beurteilungen geben genaue Beratungshinweise und bilden damit die Grundlage für Beratungsgespräche und die Fortsetzung der Ausbildung. Nur die **Abschlussbeurteilung (§ 17 VSLVO)**, die von den Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern gefertigt wird, schließt mit einer Note ab, die in die Ausbildungsnote einfließt. Als Grundlage dient ein vollständig ausgefüllter Beurteilungsbogen. Die Note der Abschlussbe-

urteilung darf jedoch nicht als Durchschnittswert mitgedachter Noten vorheriger Beurteilungen gebildet werden, sondern ausschließlich als Aussage über den Stand der Kompetenzentwicklung am Tage der Fertigung der Beurteilung unter Einbeziehung der Leistungen im Fachseminar. Die Abschlussbeurteilung wird den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern durch die Ausbilderinnen und Ausbilder zur Kenntnis gegeben und anschließend unterschrieben an das Schulpraktische Seminar geschickt.

Portfolios sind geeignet, die Ableistung der zugehörigen Bausteine bzw. der Module durch die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu begleiten und zu dokumentieren. Sofern vorhanden, ist die Weiterführung von Portfolios aus der ersten Phase (Studium) anzustreben. Ausbildungsbegleitende Portfolios, die nicht mit dem Prüfungsportfolio verwechselt werden dürfen, dienen zur Reflexion ausbildungsrelevanter Prozesse.

Evaluationsbögen, z.B. im Selbstevaluationsportal des ISQ, werden verwendet, um das Bildungssystem Vorbereitungsdienst regelmäßig und kategoriengeleitet intern zu prüfen. Vorgesehen sind einerseits Befragungen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter u. a. zum Kompetenzerwerb innerhalb des Vorbereitungsdienstes und zur Betreuung durch die Ausbilderinnen und Ausbilder. Andererseits werden die Ausbilderinnen und Ausbilder hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Vorbereitungsdienstes befragt, besonders hinsichtlich der Abstimmung zwischen den Lernorten Schule und Seminar. Die Ergebnisse der Evaluation bilden die Basis für die Fortentwicklung des Vorbereitungsdienstes und können zum Vergleich mit der bereits erfolgten externen Evaluation herangezogen werden.

B Anregungen

5. Die Kompetenzorientierung im Berliner Vorbereitungsdienst (Jörg Kayser, 2008)

Der Berliner Vorbereitungsdienst ist kompetenzorientiert. Er folgt damit den bundesweiten Veränderungen im Bildungswesen und ist zugleich aktiver Bestandteil dieses Prozesses. Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst muss dabei berücksichtigen, dass sich auch die anderen Akteure und Einrichtungen des deutschen Bildungs- bzw. Schulwesens in einer Phase der Umstellung befinden. Die Verständigung auf Begriffe bzw. mindestens die Positionierung innerhalb entsprechender wissenschaftlicher Diskussionen ist in dieser Situation notwendig.

Im Rahmen der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung - des sogenannten Klieme-Gutachtens - ist ein in sich schlüssiges Begriffssystem vorgelegt worden, das zum Orientierungsrahmen für die Bildungsdiskussion und für Bildungsreformen in den Ländern und so auch für den Berliner Vorbereitungsdienst geworden ist. Es soll daher hier nachgezeichnet werden, wobei der Ansatzpunkt für die Darstellung des Begriffssystems der Kompetenz-Begriff ist, weil die Entwicklung von Unterrichts-, Beurteilungs- und Erziehungskompetenz im Zentrum des Vorbereitungsdienstes steht. Doch soll über die Beschreibung und Erläuterung des Ansatzes im Klieme-Gutachten hinaus der Versuch unternommen werden, die Definitionen so zu vereinfachen, dass diese im Alltag von Schule und Ausbildung leichter anwendbar sind. Aus diesem Grund findet sich im Anhang auch eine Kurzfassung für die Ausbildungspraxis.

Das Begriffssystem des „Klieme-Gutachtens" basiert auf einem kognitionstheoretischen Ansatz. *Klieme u. a.* greifen auf die Definition von *Weinert* zurück:

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

Hier erscheint eine erste Modifikation notwendig. Die Entwicklung und Vermittlung von curricularen Vorschriften, die Unterrichtspraxis sowie die Seminararbeit haben gezeigt, dass die Definition von Weinert in der Praxis nur schwer zu gebrauchen ist. *Tenorth* hat eine Definition vorgelegt, die den Ansprüchen der pädagogischen Praxis näher kommt:

„Eine Kompetenz ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- und Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen."

Doch auch hier ist eine weitere Vereinfachung angebracht. Da der Besitz einer individuellen Fähigkeit die Anlage zu eben dieser Fähigkeit beinhaltet, kann im Sinne eines leichteren Verständnisses und einer praktikablen Anwendbarkeit auf die Doppelung „Disposition zur Fähigkeit" verzichtet werden, auch wenn die Definition von *Tenorth* zweifellos präziser ist.

Fügt man die Erklärungen von *Weinert* und *Tenorth* zusammen, erhält man eine praxisnahe Definition, die dem zentralen kritischen Befund von TIMMS und PISA - wonach das deutsche Bildungssystem Schülerinnen und Schüler nicht genug befähigt, Probleme zu lösen, die typisch für Situationen im täglichen Leben sind und sich nicht einem Schulfach oder einer Disziplin zuordnen lassen - gleichsam entgegentritt und den nachfolgenden Ausführungen zugrunde liegt:

Eine **Kompetenz** ist die (individuelle) Fähigkeit, variable Anforderungen und Probleme in situationsspezifischen (schulischen) Handlungsfeldern erfolgreich zu bewältigen.

Dabei ist gemäß des *Klieme*-Gutachtens zu beachten, dass Kompetenzen im hier betrachteten Kontext von Bildungsstandards zunächst einmal (s. u.) keine fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen sind, wie die OECD-Schlüsselkompetenzen (2002) oder die Schlüsselkompetenzen vor dem Hintergrund des erweiterten Lernbegriffs oder des Lernfeld-Ansatzes (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz), sondern diese Kompetenzen sind fach- (lernbereichs-) spezifisch bzw. domänenspezifisch. **Domänen** sind (dabei) Gegenstandsbereiche (z. B. Inhaltsbereiche von Fächern oder Lernbereichen), in denen die Lernentwicklung stattfinden soll und zu identifizieren ist.

Daraus lässt sich direkt schlussfolgern: Kompetenzbildung (im Kontext von Bildungsstandards) muss stets auf der Grundlage der spezifischen Anforderungen der Domäne geschehen. D. h., der Bildung von Kompetenzen muss die Feststellung der spezifischen Anforderungen der Domäne (des Fach, des Lernbereiches) vorangehen oder zusammengefasst:

Nur auf der Grundlage der Feststellung der originären Aufgaben einer Domäne kann die Bildung der zentralen Kompetenz in der Domäne erfolgen, von der andere domänenspezifische Kompetenzen abzuleiten sind. Im Sinne des kognitionstheoretischen Ansatzes muss dabei der Kompetenzerwerb (im Kontext von Bildungsstandards) stets „beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen' in einer Domäne beginnen".

Dieses Wissen wird dann durch seine Nutzung in vielfältigen Anwendungs- bzw. Handlungssituationen beständig ausgebaut und vernetzt.

Hier können sich nun „durch [die] vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen [...] auch „Schlüsselkompetenzen" entwickeln". **Schlüsselkompetenzen** sind allgemeine Kompetenzen, die durch die Entwicklung einer domänenspezifischen zentralen Kompetenz befördert werden und ihrerseits schließlich die domänenspezifische Kompetenzentwicklung fördern.

D. h.: Dies können auch die o. g. fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen sein.

Dabei werden sowohl die Kompetenzen als auch die Domänen kumulativ erweitert (Wechselwirkung). Kompetenzentwicklung findet statt. **Kompetenzentwicklung** ist der kumulative Ausbau der Fähigkeit, domänenspezifische Anforderungen und Probleme bewältigen bzw. lösen zu können.

Den Stand in der Kompetenzentwicklung für situationsspezifische Handlungsfelder des Lernens (Schule, Ausbildung, ...) beschreiben (überindividuelle) **Bildungsstandards**.

Der (individuelle) Kompetenzzuwachs eines Lernenden kann durch den Vergleich zwischen zwei (allgemeinen) Standards (z. B. Eingangs- und Ausgangsstandards in der gymnasialen Oberstufe oder im Vorbereitungsdienst) messbar gemacht werden. Soll das jeweilige Niveau und die Durchdringungstiefe in der Kompetenzentwicklung verdeutlicht werden, kann dieser über Niveaukonkretisierungen geschehen: **Niveaukonkretisierungen** sind ergänzende Beschreibungen zu Kompetenzen, die den kumulativen und vernetzten Charakter in Kompetenzentwicklungen deutlich machen sollen bzw. in Standards, um Anforderungen in der Kompetenzentwicklung deutlich und bewertbar zu machen.
Dabei werden im Rahmen des Vorbereitungsdienstes der Grad der Anforderungsbewältigung, der Grad der Entwicklung der Selbständigkeit oder der Grad der Kooperationstätigkeit ins Blickfeld genommen. Damit soll Lehrenden eine Unterstützung für die Diagnose und Bewertung der kumulativen, gestuften Lernprozesse der Lernenden an die Hand gegeben werden.

Ein Überblick

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert, 2001; S. 27f.)[1]

↓ Vereinfachung, um den Ansprüchen der Pädagogik gerecht zu werden

„Eine Kompetenz ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- und Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen." (Tenorth, 2003)[2]

↓ Vereinfachung, um den Ansprüchen in der Schul- und Ausbildungspraxis gerecht zu werden

Eine *Kompetenz* ist die (individuelle) Fähigkeit, variable Anforderungen und Probleme in situationsspezifischen (schulischen) Handlungsfeldern erfolgreich zu bewältigen.

Kompetenzen im Kontext von Bildungsstandards sind <u>keine</u> fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen wie die OECD-Schlüsselkompetenzen (2002)

- Kompetenz, erfolgreich selbständig handeln zu können („acting autonomy")
- Kompetenz, mit den Instrumenten des Wissens umgehen zu können („using tools interactivity")
- Kompetenz, in sozial heterogenen Gruppen handeln zu können („functioning in socially heterogeneous groups")

oder die Schlüsselkompetenzen vor dem Hintergrund des erweiterten Lernbegriffs

- Sachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Selbstkompetenz,

sondern sind fach- (lernbereichs-) spezifisch bzw. domänenspezifisch.

Domänen sind Gegenstandsbereiche (z. B. Inhaltsbereiche von Fächern oder Lernbereichen), in denen die Lernentwicklung stattfinden soll und zu identifizieren ist.[3]

⇒ Kompetenzbildung (im Kontext von Bildungsstandards) muss stets auf der Grundlage der spezifischen Anforderungen der Domäne geschehen.

⇒ Kompetenzerwerb (im Kontext von Bildungsstandards) muss stets „beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen' in einer Domäne beginnen".[4]

⇒ D. h., der Bildung von Kompetenzen muss die Feststellung der spezifischen Anforderungen der Domäne (des Fach, des Lernbereiches) vorangehen oder kurz:

[1] Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 2001, S. 17-31.
[2] Tenorth, H.-E.: Fachtagung Rahmenlehrplanarbeit; Berlin 21.08.2003; vgl. auch Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise - vorgestellt von E. Bulmahn, K. Wolff und E. Klieme; Berlin 18.02.2003; S. 59
[3] Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S. 15
[4] ebd.

Nur auf der Grundlage der Feststellung der originären Aufgaben einer Domäne kann die Bildung der zentralen Kompetenz in der Domäne erfolgen, von der andere domänenspezifische Kompetenzen abzuleiten sind.

Hier können sich „durch [die] vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen [...] auch „Schlüsselkompetenzen" entwickeln"[5] D. h.:

Schlüsselkompetenzen sind allgemeine Kompetenzen, die durch die Entwicklung einer domänenspezifischen zentralen Kompetenz befördert werden und ihrerseits schließlich die domänenspezifische Kompetenzentwicklung fördern.

Dies können auch die o. g. fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen sein.

Kompetenzentwicklung ist der kumulative Ausbau der Fähigkeit, domänenspezifische Anforderungen und Probleme bewältigen bzw. lösen zu können (Wechselwirkung).

Dabei werden sowohl die Kompetenzen als auch die Domänen kumulativ erweitert (Wechselwirkung).

Den Stand in der Kompetenzentwicklung für situationsspezifische schulische Handlungsfelder beschreiben (überindividuelle) Standards.

Bildungsstandards beschreiben Kompetenzen, die von dem Lernenden[6] zu einem bestimmten Zeitpunkt mitgebracht oder erreicht werden sollen. D. h., sie bieten überindividuelle und vergleichbare Maßstäbe an, nach denen der jeweilige Kompetenzstand evaluiert werden soll.

Bildungsstandards
- beziehen sich auf die domänenspezifischen Anforderungen (z. B. EPA eines Faches),
- konkretisieren allgemeine Bildungsziele und
- benennen erwartete Lernergebnisse.[7]

Merkmale guter Bildungsstandards sind
- Fachlichkeit,
- Fokussierung,
- Kumulativität,
- Verbindlichkeit für alle,
- Differenzierung,
- Verständlichkeit und
- Realisierbarkeit.[8]

Der (individuelle) Kompetenzzuwachs eines Lernenden kann durch den Vergleich zwischen zwei (allgemeinen) Standards (z. B. Eingangs- und Ausgangsstandards in der gymnasialen Oberstufe oder im Vorbereitungsdienst) messbar gemacht werden.

Niveaukonkretisierungen sind ergänzende Beschreibungen zu Kompetenzen, die den kumulativen und vernetzten Charakter in Kompetenzentwicklungen deutlich machen sollen bzw. in Standards, um Anforderungen in der Kompetenzentwicklung deutlich und bewertbar zu machen.[9]

---

[5] Ebd.
[6] Zur Vereinfachung werden stets die männlichen Formen verwendet.
[7] Vgl. Eckpunkte zur Erarbeitung von Kerncurricula für die Qualifikationsphase. Zur: Länderübergreifende Entwicklung von Kerncurricula für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe in den Ländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. Berlin 2004. S. 3.
[8] Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S. 17f.

In den Niveaukonkretisierungen soll das jeweilige Niveau und die Durchdringungstiefe in der Kompetenzentwicklung verdeutlicht werden. Dabei bietet es sich an, den Grad der Anforderungsbewältigung oder den Grad der Entwicklung der Selbständigkeit ins Blickfeld zu nehmen. Damit kann Lehrenden eine Unterstützung für die Diagnose und Bewertung der kumulativen, gestuften Lernprozesse der Lernenden an die Hand gegeben werden.

Niveaukonkretisierungen	
Grad der Anforderungsbewältigung	Grad der Selbständigkeit
systematisch, durchdringend vertieft, reflektierend umfassend, gewichtend zielgerichtet, kriteriengeleitet	selbständig, sicher weitgehend selbständig ansatzweise selbständig unter Anleitung

Werden diese in der Tabelle dargestellten Kategorien und Kriterien zur Konkretisierung der Eingangs- und Ausgangsstandards einer Ausbildung bzw. eines Lernprozesses eingesetzt, erhalten Lehrende eine Grundlage für die Bewertung der Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Zum Beispiel könnte zum Abschluss des Vorbereitungsdienstes die Erreichung des Standards (vgl. A-Modul Unterrichten und Beurteilen) - Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter wählen systematisch und sicher Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen fach- bzw. lerngruppenbezogen aus - Grundlage für die Bewertung „sehr gut“ sein.

Verwendete Literatur

- Bildungsplan 2004 Baden-Württemberg. : Häufig gestellte Fragen oder Glossar. Zugriff: 8.3.2005
- Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Hrsg. vom Arbeitsstab Forum Bildung. Bonn 2001.
- Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 60. Bonn 1998.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Bonn 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise - vorgestellt von E. Bulmahn, K. Wolff und E. Klieme; Berlin 18.02.2003
- Sonderegger, Jürg, Eignungsüberprüfung in der Ausbildung von Lehrpersonen, 9. Gespräch über Bildung der Heinrich-Böll-Stiftung, 18. März 2005, Berlin
- Tenorth, H.-E.: Fachtagung Rahmenlehrplanarbeit; Berlin 21.08.2003.
- Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 2001, S. 17-31.
- www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/fragen_zum_bildungsplan/index.html (Zugriff: 08.03.2005)

[9] vgl. Bildungsplan 2004 Baden-Württemberg. : Häufig gestellte Fragen oder Glossar. Zugriff: 8.3.2005 http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/fragen_zum_bildungsplan/index.html.

6. Die Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität im Vorbereitungsdienst: Theoretische Grundlagen, Folgerungen, Umsetzung (Jens Kühne, 2014)

„Die Frage, wie Lehrpersonen ihre berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, ist zentraler Ausgangspunkt für die Lehrerbildung." (Dick, 228) Wie allerdings eine Lehrkräfteausbildung entsprechend gestaltet werden sollte, darüber gibt es keine gemeinsame Vorstellung. Stattdessen finden sich unterschiedliche Lehrerbildungsmodelle, die je nach Land, Bundesland oder Universität mehr oder minder verschieden ausgeprägt sind. Vor diesem Hintergrund ist es nützlich, einige Grundannahmen des Vorbereitungsdienstes in Berlin, Gedanken zur Entwicklung von Lehrerprofessionalität und zu Möglichkeiten der organisatorischen und strukturellen Umsetzung dieser Entwicklung im Berliner Vorbereitungsdienst darzulegen.

Professionswissen. Die Lehrerbildung in Deutschland ist in der Regel folgendermaßen gestaltet: In der 1. Phase erlangen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer vorrangig Fachwissen und theoretisches erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen; diese Wissensbestände werden dann in der 2. Phase auf die Praxis bezogen. Hinter diesem Modell steht die Vorstellung, dass Wissen zuerst in den Kopf hinein gebracht werden muss, um danach in Handlungen umgesetzt werden zu können. Dass diese lineare Vorstellung der Generierung von Handlungswissen zu kurz greift, ist nachvollziehbar. Die Erklärung für diese relative Wirkungslosigkeit lieferte Shulman, der drei Wissentypen, aus denen sich das Professionswissen von Lehrern konstituiert, unterschied: Das propositionale Wissen, das Wissensbestände **über die Praxis** umfasst, das kasuistische Wissen, das das Wissen **in der Praxis** als fallbezogenes Wissen bezeichnet, und das praktische Handlungswissen, das als Wissen **für die Praxis** eine Verbindung der beiden oben genannten Wissenstypen umfasst und die wichtigste Komponente des Professionswissens von Lehrern ist. Dass die entscheidende Komponente des Lehrerwissens eine Verschmelzung zweier Wissenstypen ist, macht deutlich, wie problematisch die Auffassung der linearen Verbindung von Theorie und Praxis ist. So hat Bromme herausgearbeitet, dass sich die Lehrkraft das Wissen für die Praxis im praktischen Handeln fall- und situationsbezogen erwirbt. So gesehen kann der effektive Erwerb von Wissen über die Praxis in der 1. Phase angezweifelt werden, weil ein Lernen auf Vorrat in der 1. Phase zwar in der 2. Phase zu einer Kompetenzentwicklung führen kann, aber nicht notwendig und planvoll erfolgen muss. Hier wird deutlich, dass die Ausbildung von Lehrkräften mit dem Problem des Zusammenhangs von Theorie und Praxis konfrontiert ist.

Die Bedeutung von implizitem Wissen. Wenn ein Lehramtsstudium aufgenommen wird und in der 2. Phase seine Fortsetzung findet, begegnet die künftige Lehrkraft ihren Ausbildern nicht als unbeschriebenes Blatt, sondern hatte während der Schulzeit, als sie ungefähr 12 000 Schulstunden Lehrkräften gegenüber saß und diese gründlich studieren konnte, die Gelegenheit, eine fundierte subjektive Theorie darüber auszubilden, wie eine Lehrkraft situations- und fallbezogen Anforderungen zu meistern habe. Da subjektive Theorien nicht bewusstseinsfähig, aber handlungsleitend sind, hat das gravierende Folgen für die Ausbildung und die Ausübung des Lehrberufs: „ Teachers teach as they were taught and not as they were taught to teach." (Messner/Reusser 2000, 157). Da das Unterrichten geprägt ist durch die Gleichzeitigkeit von Ereignissen, deren Bearbeitung keinen Aufschub duldet und diesbezügliche Entscheidungen Folgen haben, handelt die Lehrkraft „unter Druck" - unbewusst geleitet durch ihre subjektiven Theorien. Deshalb gilt es, diese subjektiven Theorien bewusst und damit bearbeitbar zu machen. Dafür entwarf Donald Schön das Ideal der Lehrkraft als „Reflective practitioner", die weiß, was sie tut, und tut, was sie weiß. Schön geht davon aus, dass in Handlungssituationen nicht zwischen Denken und Handeln getrennt wird, sondern dass „tacit knowing-in-action" das Handeln lenkt; das ist der Normalfall, denn den Akteuren bringt es keinen Vorteil, über Dinge, die funktionieren, nachzudenken, gar sich darüber mit einer anderen Person auszutauschen. Bei Störungen im Normalbetrieb und bei Handlungsproblemen tritt die „Reflexion-in-der-Handlung" („Reflection-in-action"), die zu unmittelbaren Veränderungen im Handlungsablauf führt, und die „Reflektion-über-die-Handlung" („Reflection-on-action"), bei der der Handlungsfluss unterbrochen, Daten gesammelt und besprechbar gemacht werden, an die Stelle des „Wissens-in-der-Handlung". Dass Handlungsprobleme identifiziert und theoretisch eingeordnet werden können („naming and framing") setzt voraus, dass die Gesprächspart-

ner über vielfältige Begriffe verfügen. Wenn sich Lehrer bei der Reflexion ihres beruflichen Handelns nicht „im Kreis drehen wollen" ohne weiterzukommen, wenn Reflexion nicht ad infinitum zirkulär und repetitiv bleiben soll, dann braucht es abgestützte und verlässliche „Anstösse von aussen"- sonst wird Reflexion, wie Schön (1991, 10) es formuliert, „a never-ending land where anything goes." Das Theoriewissen ist deshalb für den Praktiker, der sein Lehrerwissen entwickeln und professionalisieren will, unverzichtbar." (Schüpbach 55) Hierbei sind Expertinnen und Expertenen besonders wichtig: „Auch reflexives Lernen aus Erfahrung ist abhängig von den verfügbaren begrifflichen Gesichtspunkten und kognitiven Werkzeugen. Das Lernen von reflektierenden Lehrern in einer geschlossenen Gruppe ohne Unterstützung durch externe Experten bleibt abhängig vom Wissen wie vom Nichtwissen der Gruppenmitglieder." (Staub 2001, 178; zitiert nach Schüpbach 55)

Das Kompetenzmodell der Coactiv-Studie. In der Coactiv-Studie wurde ein Kompetenzmodell entwickelt und empirisch überprüft, das sowohl die subjektiven Theorien der Lehrkräfte berücksichtigt als auch das Professionswissen differenziert und die Verflechtungen von diesen Faktoren für das Handeln von Lehrkräften darstellt. Dabei wurde deutlich, dass Überzeugungen hinsichtlich der „Philosophie" des Faches und darüber, wie sich Lehren und Lernen vollzieht, unmittelbare Auswirkungen auf konkrete Entscheidungen auf der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Ebene haben.

Der Bezug zu den Dimensionen des Professionswissens, wie es Shulman und Bromme beschrieben haben (vgl. oben), ist deutlich; Professionalität von Lehrkräften wird hier jedoch weiter gefasst, indem gemäß dem Kompetenzbegriff nach Weinert nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Bereitschaft zum professionellen Handeln mitgedacht werden. Deshalb sind Werthaltungen, motivationale, selbstregulative und metakognitive Aspekte in dieses Kompetenzmodell integriert; alle diese Aspekte müssen deshalb bei der Ausbildung von Lehrkräften zum Tragen kommen. Überdies bedeutet die Fassung des Professionswissen in Kompetenzen, dass das Professionswissen prinzipiell als vermittelbar und erlernbar zu gelten hat.

Berufsbiographische Forschung. „Die gedankliche Formel von „Studium + Praktika + Referendariat = fertiger Lehrer" muss aufgegeben werden. Es gibt keine „fertigen Lehrer" (...)" (Herrmann/ Hertramph (2000), 187). Zu diesem Befund kam eine empirische Studie; es erwies sich, dass wichtige berufsrelevante Überzeugungen (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung) erst im Kontext der Berufsausübung entwickelt werden. Somit stellt sich die Frage, welcher Kompetenzstand in der 2. Phase angestrebt und erreicht werden sollte. Eine Antwort liefert das „Novizen-Experten-Paradigma", wonach die „Stufe des kompetenten Praktikers" zur Entwicklung bis zum Ende der 2. Phase passen würde. Der „kompetente Praktiker" zeichnet sich dadurch aus, dass er über flexible, auf der Analyse des Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen basierende Handlungspläne verfügt, in schwierigen neuen Situationen allerdings eine Konzentration auf das Wesentliche vermissen lässt. Statt die Ausbildung auf Vollständigkeit auszurichten, sollte angesichts der Forderung nach lebenslangem Lernen die Ausbildung der 2. Phase darauf ausgerichtet sein, für eben dieses lebenslange Lernen die Auszubildenden aufzuschließen und zu qualifizieren. „(...) eine gute Initialausbildung soll die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg im Sinne einer Starthilfe sichern- nicht mehr, aber auch nicht weniger." (...) Sie sichert nicht mehr die Qualifikation für ein ganzes Lehrerleben, sondern schafft die Voraussetzung für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbständige Weiterlernen im Beruf" (Messner/Reusser 277; 279).

Konstruktivistische Positionen über das Lernen haben in weitem Maße in dem Sinn breiten Eingang in die Schule gefunden, als der Lernvorgang nicht mehr als ein von außen initiierter Vorgang verstanden wird, sondern „als sozial gestützter Prozess des eigenständigen, kumulativen Lernens und der Selbstentwicklung begriffen wird." (Messner/Reusser 278) Das gilt nicht nur für das Lernen von Schülern, sondern auch für das Lernen von Lehrkräften. Die Entwicklung der Lehrkraft in ihrem Berufsleben ist kein Vorgang, dem sie passiv unterworfen ist, sondern den sie eigenverantwortlich aktiv selbst gestaltet. Für die Ausbildung in der 2. Phase bedeutet das, dass sie entsprechend individuell organisiert werden muss; für die Haltung der Ausbilder bedeutet das, dass die Ausbildung als Angebot gestaltet

wird, über das Ausbildungskräfte und Auszubildende in den Diskurs treten. So kann erreicht werden, dass das Bild des fertigen Lehrers durch das Bild vom „lebenslang lernenden und reflektierenden Praktiker" (Messner/Reusser 278) ersetzt wird.

Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften in der 2. Phase. Diese ausgewählten Ergebnisse der Professionalisierungsforschung legen nahe, die Ausbildung nach folgenden Prinzipien zu auszurichten:

- Die Kompetenzen, die das Professionswissen der Lehrkraft konstituieren, sind lern- und vermittelbar; das Konstrukt der „Lehrerpersönlichkeit" behindern Auszubildende wie Ausbilder nicht.
- Parallel zum Erwerb von Erfahrungswissen in der Praxis wird dieses neu erworbene Erfahrungswissen theoretisch „gerahmt" und reflektiert.
- Subjektive Theorien werden bewusstseinsfähig gemacht.
- Die Fähigkeit, professionelles Handeln im Berufsfeld lebenslang weiterzuentwickeln, wird angelegt.
- Die Eigenverantwortung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für ihre Ausbildung wird eingefordert.

Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, eignet sich als prinzipielles didaktisches Modell, systematisch subjektive Theorien mit objektiven Theorien zu konfrontieren, „und zwar in Form einer Bewusstmachung subjektiver Theorien anhand konkreter Praxiserfahrungen, der Modifikation dieser Theorien durch objektive Theorien und der handelnden Rückübersetzung der gewonnenen Einsichten in neue Praxiserfahrung." (Neuweg, 11).
Das primäre Ziel der Ausbildung in der zweiten Phase im Sinne einer Initialausbildung im Prozess des lebenslangen professionellen Lernens ist ein „reflexiver Habitus und eine reflexive Kompetenz" (Neuweg, 8).

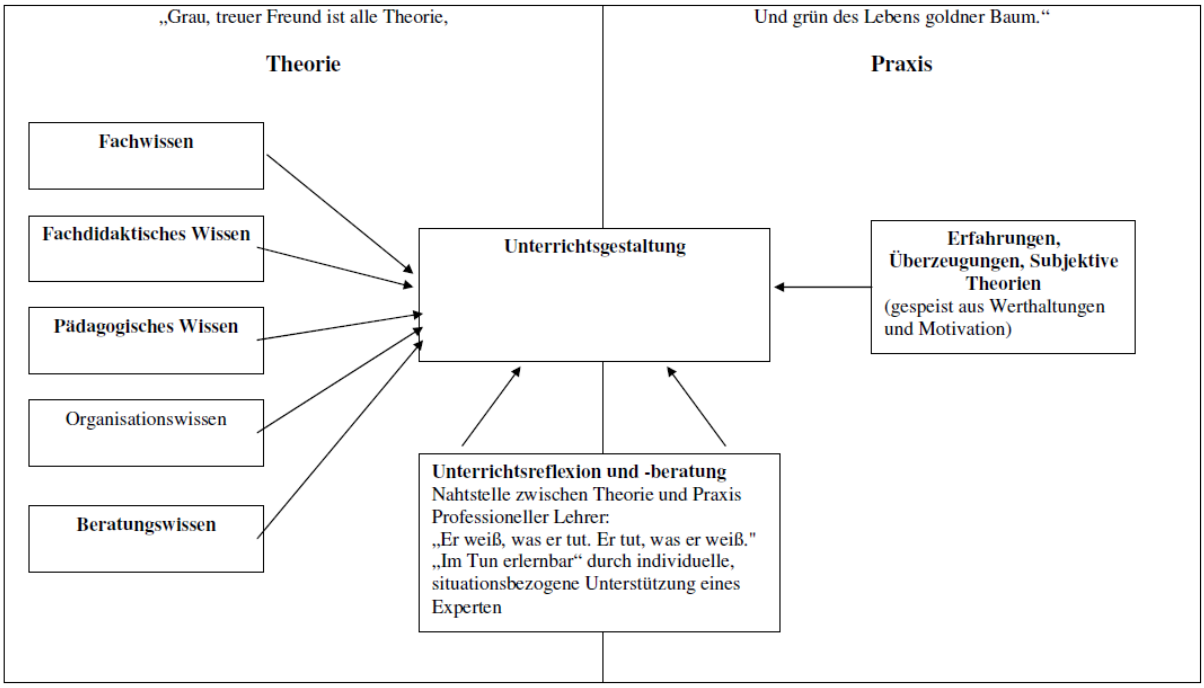
Umsetzungsvorschläge für die 2. Phase

Allgemeines Seminar. Hier werden zwei unterschiedliche Typen von Ausbildungsveranstaltungen angeboten: Einmal eine Lehrveranstaltung im Rahmen der Pflicht- und Wahlbausteine, außerdem eine Veranstaltung im Rahmen der „neuen Austauschformen". Die Lehrveranstaltungen im Rahmen der Pflicht- und Wahlbausteine haben die Funktion, ein für alle Lehrämter und Seminarstandorte verbindliches Theoriewissen praxisorientiert zu vermitteln. Diese Veranstaltungen stellen insofern keine Doppelung zu den Inhalten der 1. Phase dar, als die Lehramtsanwärterinnen und —wärter, die ein Lehramtsstudium an verschiedenen Universitäten absolviert haben, sich hier ein gemeinsames Begriffssystem und damit eine gemeinsame Sprache erarbeiten und mit den eigenen unterrichtlichen Erfahrungen abgleichen. Dieses theoretische Begriffssystem ist somit Arbeitsgrundlage für die Reflexion von Handlungssituationen bei Modulprüfungen, in Fachseminaren und bei Unterrichtsbesuchen.
Veranstaltungen im Rahmen der „neuen Austauschformen" können z.B. der Anwendung der Reflexion von Fallbeispielen dienen. Hier ist möglich, die theoretischen Grundlagen auf die spezifischen Besonderheiten im Unterricht der Lehramtsanwärterinnen und —wärter anzuwenden. Bei der Organisation dieser Veranstaltungen in festen Gruppen kann der für die Ausbildung besonders fruchtbare Ansatz des Lernens unter „Peers" realisiert werden und Elemente der kollegialen Fallberatung und der kollegialen Unterrichtshospitationen in die Ausbildung eingebunden werden, um die Teamfähigkeit und die reflexive Kompetenz besonders zu fördern.

Modulprüfungen. Die Aufgaben, die im Rahmen der Modulprüfungen gestellt werden, haben eine doppelte Funktion: Einmal sind sie Lernaufgaben (forschendes Lernen), die den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern ermöglichen, bei der Bearbeitung von Problemen des Unterrichts, der Erziehung und der Schulentwicklung neues Erfahrungswissen zu erwerben und den Prozess des Erwerbs und der Ergebnisfindung zu reflektieren; zum anderen sind sie Prüfungsaufgaben, die die Handlungsfähigkeit der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nachweisen und ihnen ein Feedback über ihre Handlungsfähigkeit geben.

Fachseminare. In den Fachseminaren erweitern und reflektieren die LAA in kleinen Gruppen, die hinsichtlich ihres Erfahrungswissens heterogen sind, ihre Praxiserfahrungen in ihren Fächern und haben die Gelegenheit, diese in gemeinsam geplantem und durchgeführtem Übungsunterricht zu erproben. Um das lebenslange Lernen vorzubereiten und den reflexiven Habitus zu entwickeln, haben die Fachseminarleiterinnen und -leiter die Verpflichtung, keine Meisterlehre zu etablieren, sondern ein Angebot zur Selbst- und Weiterqualifizierung zu unterbreiten.

Unterrichtsbesuch. Der Unterrichtsbesuch kann als die Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis betrachtet werden. In einer Handlungssituation, bei deren Gestaltung Erfahrungswissen und theoretisches Wissen einfließen, erhält die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter eine situationsbezogene Unterstützung durch Expertinnen und Experten. Diese Unterstützung kann in der Beratung bei der Planung vor dem Unterrichtsbesuch und / oder in der Beratung zur Durchführung nach dem Unterricht bestehen. Weil hier subjektive und objektive Theorien auf eine konkrete Handlungssituation angewendet und für neue Praxiserfahrungen reflektiert und weiterentwickelt werden können, stellt der Unterrichtsbesuch die entscheidende Lernsituation in der Ausbildung der zweiten Phase dar- vorausgesetzt, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Auszubildende gestalten ihn als Lernsituation.



(eigene Darstellung)

Literatur:

Zur schnellen Orientierung:

-Altrichter, Herbert, Handlung und Reflexion bei Donald Schön, in: Georg Hans Neuweg, Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/Wien/München 2000, 201-221.
-Hermann, Ulrich / Herbert Hertramph, Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen, in: Beiträge zur Lehrerbildung 18.2 (2000), 172-191.
-Kunter, Mareike / Uta Klusmann/ Jürgen Baumert, Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell, in: Lehrprofessionalität. Bedingungen, genese, Wirkungen und ihre Messung, hrsg. von Olga Zlatkin-Troitschanskaja/ Klaus Beck/ Detlef Sembill/ Reinhold Nickolaus/ Regina Mulder, Weinheim und Basel 2009, 153-165.

-Messner, Helmut / Kurt Reusser, Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess, in: Beiträge zur Lehrerbildung 18.2 (2000), 157-171.
-Messner, Helmut / Kurt Reusser, Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess, in: Beiträge zur Lehrerbildung 18.3 (2000), 277-294.
-Neuweg, Georg Hans, Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, in : ÖFBW-Newsletter 1/2005, 5-15.

Zur Vertiefung:

-Bromme, Rainer, Das implizite Wissen des Experten, in: Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, hrsg. von Barbara Koch-Priewe/ Fritz-Ulrich Kolbe/ Johannes Wildt, Bad Heilbrunn 2004, 22-48.
-Dick, Andreas, Kognitiv verlässliches *und* sozial robustes Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?, in: Georg Hans Neuweg, Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/Wien/München 2000, 201-221.
-Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, hrsg. von E. Terhart/ H. Bennewitz/ M. Rothland, Münster/New York/ München 2011.
-Herrmann, Ulrich, Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Ratschläge. Mit Beiträgen von Wolfgang Edelstein, Herbert Hertramph, Michaela Horstendahl und Wolfgang Thiem, Weinheim und Basel 2002.
- Leuchter, Miriam, Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen, Münster/New York/ München/ Berlin, 2009.
-Schüpbach, Jürg, Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika- eine „Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis"?, Bern/Stuttgart/Wien, 2007.
-Volpert, Walther, Der Held von Caputh oder die Handlungsformen beim Anwenden, in: Georg Hans Neuweg, Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck/Wien/München 2000, 265-276.
-Wahl, Diethelm, Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, in: Beiträge zur Lehrerbildung 19.2 (2001), 157-174.
-Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn ^{2}2006.

C Material

7. Die Module für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

7.1 Module: „Unterrichten“ sowie „Erziehen und Innovieren“ - Bausteine

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 1: Grundlagen des Lehrerberufes	
Kompetenzen: Die LAA verfügen über einen Orientierungsrahmen in ihrem Berufsfeld.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • entwickeln ein Bewusstsein für die besonderen Anforderungen des Lehrerberufs und verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. • begreifen ihre Rolle als Lehrer als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe im Sinne des Grundgesetzes mit dem Ziel, „junge Menschen zu befähigen, ihre Verantwortung als Bürger/innen in der Demokratie anzunehmen“. • handeln im Rahmen der beamten-, dienst- und schulrechtlichen Vorgaben. • setzen sich mit unterschiedlichen Rollenerwartungen auseinander. • verfügen über eine reflexive Distanz zu ihrem Handeln. • kennen Ziele, Struktur und Organisation des Vorbereitungsdienstes. • Entwickelt ein Selbstverständnis als Lehrkraft, die unterrichtet, erzieht, beurteilt und bewertet, berät und betreut in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule.	• Stellung der Schule und der Lehrkräfte im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung (E4) • Aufgaben, Ziele und Struktur der Berliner Schule • Ganztagsschule, Ganztagslehrer/in • Rechtliche Vorgaben für Unterricht und Erziehung (Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards) (E2) • Aufgaben und rechtliche Stellung der Lehrkräfte • Lehrerpersönlichkeit, Lehrerverhalten • Beamtenstatusgesetz • Gremien der Schule und ihre Aufgaben, • Aufsichtsführung, Schul- und Hausordnung (E3) • Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (E3) • Handlungsrahmen Schulqualität (E4/U2) • Schulinspektion (E4) • Handbuch Vorbereitungsdienst • VO für den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung • Reflexion des eigenen beruflichen Handelns entweder allein, angeleitet oder kollegial (Eigen- bzw. Fremdevaluation) (U5) • Beratungshinweise und Zielvereinbarungen, abgeleitet nach Analysegesprächen nach Unterrichtsbesuchen • Kenntnisse von Angeboten der Berufseingangsphase sowie der Fort- und Weiterbildung
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 2: Grundsätze der Planung von Unterricht	
Kompetenzen: Die LAA planen Unterricht sachgerecht und theoriegeleitet.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • planen Unterricht kompetenzorientiert • wenden Kriterien guten Unterrichts an. • planen rahmenlehrplankonform auf der Grundlage von Arbeitsplänen Unterrichtseinheiten. • verknüpfen in nachvollziehbarer Weise fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente zu einem schlüssigen Konzept. • berücksichtigen den aktuellen wissenschaftlichen Stand hinsichtlich der Lerntheorien und Formen des Lernens bei der Unterrichtsplanung. • wählen begründet Inhalte aus und passen Methoden, Medien, Arbeits- und Kommunikationsformen daran an. • konzipieren und formulieren Aufgabenstellungen anforderungs- und adressatengerecht. • beziehen die Lernenden in die Planung und Gestaltung des Unterrichts mit ein.	• Angebot-Nutzen-Modell • Ergebnisse der Lernforschung und Neurobiologie • Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (U6) • Fachlich/inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Lehr- und Lernprozessen; RLP und Bildungsstandards als fachspezifische Planungsgrundlage • Handlungsrahmen Schulqualität (U1) • Arbeitspläne • Kumulative Strukturierung kurz- und langfristiger Lernprozesse • Aktuelle didaktische Modelle und Konzepte, Konstruktivismus • Individualisierung und Differenzierung (U6) • Heterogenität • Didaktisch-methodische Analyse und didaktische Reduktion • Motivation und der Erwerb von (Lern-)Werkzeugen • Unterrichtsaufbau • Ausgewählte Methoden und Medien, Funktionszusammenhang und Gestaltung • Kompetenzfördernde Aufgabenstellungen (Arbeits- und Lernaufgaben) (U4) • schulrechtliche Vorschriften zum Thema • Entwicklung und Erprobung von Planungsrastern für konkrete Unterrichtsvorhaben und -situationen (U3)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 3: Sprachbildung / Sprachförderung	
Kompetenzen: Die LAA planen und führen Unterricht sprachsensibel, sprach- und kommunikationsfördernd durch, unterstützen durch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernsituationen das sprachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • planen Unterricht durch Lernaufgabenanalysen sprachsensibel, kommunikations- und sprachfördernd. • gestalten Fachtexte und Aufgaben unter Beachtung von Maßnahmen der Textvorentlastung, der sprachsensiblen Aufbereitung und zum Wechsel der Darstellungsformen. • unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen, die die systematische Arbeit am Aufbau eines Fachwortschatzes ermöglichen. • fördern Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum mündlichen und schriftlichen Formulieren von Lernergebnissen.	• Sprachfunktionen, erforderliche Sprachmittel und notwendiger Wortschatz der Lernaufgaben • Entwicklung und Erprobung von Planungsrastern für konkrete Unterrichtsvorhaben und —situationen (U2) • Aufbereitung und Gestaltung von Fachtexten unter Beachtung abgestufter sprachlicher Lernhilfen (U4/U6) • Methoden zum Wechsel der Darstellungsformen und zum Aufbau von Begriffsnetzen (U4) • Umgang mit sprachlichen Fehlern und mündliche und schriftliche Bewältigung sprachlicher Standardsituationen • Entwicklung von abgestuften Lernhilfen zur mündlichen und schriftlichen Formulierung von Erkenntnissen • Sprachförderkonzepte (U6) • Aufgaben der Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren an den Schulen
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 4: Unterrichtsarrangement	
Kompetenzen: Die LAA unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern, motivieren und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden und fördern die Selbständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • wenden ein differenziertes Repertoire an Steuerungstechniken und Methoden der Gesprächsführung zielgerichtet an. • motivieren und unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen. • fördern Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstständigen Lernen und Arbeiten. • zeigen Überblick über die Vorgänge in der Klasse und reagieren situationsangemessen. • setzen Medien funktional ein. • schaffen eine lernförderliche Atmosphäre.	• reflektierte Beobachtung und Durchführung von Unterricht (z. B. Lern- und Motivationspsychologie, Untersuchungen zur Prozessqualität von Unterricht und Lernwirksamkeit von Methoden) (U5) • Individualisierung und Differenzierung (U6/U3) • Heterogenität (U6/U3) • Lehrerverhalten (U1) • Kommunikationstheorien - Körpersprache - verbale und nonverbale Kommunikation - Gesprächstechniken und Impulsgebung - Umgang mit Unterrichtsstörungen (E3) • Mediennutzung • Funktionaler Einsatz von Methoden, Arbeits- und Sozialformen in sinnvoller Balance zwischen direkter Instruktion und Schüleraktivierung (U3) • Ergebnissicherungen • Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten Lernens (offene Formen, Projekte, Lernstationen, Freiarbeit etc.) • Klassenmanagement • schulrechtliche Vorschriften zum Thema • Funktionen von Ergebnissicherungen und Zwischenreflexionen • Evaluation bezogen auf einzelne Lernende wie z. B. Portfolioarbeit, Lerntagebücher und —protokolle (U4)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 5: Leistung, Reflexion und Evaluation	
Kompetenzen: Die LAA erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und gestalten auf dieser Grundlage Reflexions- und Evaluationsprozesse zur Verbesserung von Unterricht und des Lernens	
Standards:	Mögliche Inhalte
Die LAA • wenden differenzierte Bewertungsmodelle und Beurteilungsmaßstäbe transparent, fach- und sachgerecht an. • wenden produkt- und prozessbezogene Kriterien der Leistungsbeurteilung bei der Beurteilung von mündlichen, schriftlichen und anderen Leistungen von Schülerinnen und Schülern an. • begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. • evaluieren ihren Unterricht unter Einbeziehung der Lernenden. • verfügen über ein funktionales Repertoire an Evaluationsinstrumenten und nutzen dies zur Förderung der Lernenden und zur Optimierung des Unterrichts. • reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und setzen sich selbst Arbeitsschwerpunkte.	• Formen der mündlichen und schriftlichen Reflexion und Evaluation von Unterricht • schwerpunktbezogene Evaluation • Evaluation bezogen auf einzelne Lernende wie z. B. Portfolioarbeit, Lerntagebücher und -protokolle (U4) • Feedback, Schülerfeedback • Reflexion des eigenen beruflichen Handelns entweder allein, angeleitet oder kollegial (Eigen- bzw. Fremdevaluation) • Kenntnisse der schulinternen und schulübergreifenden Evaluation (U1) • Schulinspektion (U1) • Bildungsmonitoring • Vergleichsarbeiten • schulrechtliche Vorschriften zum Thema • formative und summative Leistungsbewertung • Bezugsnormen
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 6: Inklusion I - Heterogenität wahrnehmen und berücksichtigen	
Kompetenzen: Die LAA diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, fördern sie und beraten sie und ihre Eltern gezielt.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • berücksichtigen Konzepte inklusiver Pädagogik. • erfassen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte. • stimmen individuelle Lernmöglichkeiten, Lernanforderungen und adäquate Fördermöglichkeiten aufeinander ab. • berücksichtigen Möglichkeiten der Begabungsförderung. • berücksichtigen die Möglichkeiten der Kooperation bei der Erarbeitung von Lernausgangslagen und Fördermöglichkeiten. • erproben und evaluieren Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht. • beachten und nutzen die kulturelle Vielfalt in den jeweiligen Lerngruppen.	• Begabtenförderung • Individualisierung und Differenzierung • Formen der inneren und äußeren Differenzierung (U4) • Individualisierung als Unterrichtsprinzip • Individualisierung und Konstruktivismus • Ebenen der Differenzierung (z.B. Unterrichtsmaterialien, Umfang des Lernstoffes, Anforderungsniveau, Interesse, Zugangsweise) (U4) • Konstruktion von Aufgaben (U2/U4) • Konzept der Bildungssprache (U3) • Diagnose von Entwicklungs- und Lernständen (U2) • Sonderpädagogische Förderung • UN-Behindertenrechtskonvention • Inklusive Pädagogik (verpflichtend) • Theorem der egalitären Differenz • Schule in der Einwanderungsgesellschaft • Konzepte der Interkulturalität, Reflexion subjektiver Theorien (E1) • Sozioökonomische Ursachen für schulische Leistungen und Bildungserfolg • Diagnostische Zugänge: z. B. Lernentwicklungsgespräche, individuelle Lernberatung, Fördergespräche, Elterngespräche (U1) • individuelle Förderung • Index für Inklusion
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 1: Entwicklung	
Angestrebte Kompetenzentwicklung: Die LAA erkennen Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern, können darauf eingehen und soziokulturelle Lebensbedingungen berücksichtigen.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • berücksichtigen die Merkmale unterschiedlicher Entwicklungsstufen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. • erkennen und beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe. • erkennen Begabungen, Lernhindernisse und Benachteiligungen, realisieren pädagogische Hilfen, initiieren spezielle Fördermöglichkeiten und Präventionsmaßnahmen. • beraten Eltern und Schülerinnen und Schülern in allen Fragen der Entwicklung und des Leistungsstandes der Lernenden sowie Fragen der Schullaufbahn. • unterstützen Schülerinnen und Schüler individuell.	• Spezifische Entwicklungsaufgaben und -prozesse beim Unterrichten und Erziehen • Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen • Entwicklungstheorien von Kindern und Jugendlichen (U2) • Lern- und Bildungsgangberatung • Schule in der Einwanderungsgesellschaft (U6/U2) • Umgang mit soziokultureller Heterogenität (Hilfen und Prävention) (U6/U2) • Migrationshintergründe • Interkulturelle Erziehung • Benachteiligung und Behinderung (U6) • Ursachen und Fördermöglichkeiten (U6) • Gender Mainstreaming • Jungenpädagogik • Mädchenpädagogik • Diversity • Sexuelle Vielfalt • Einbeziehung anderer Institutionen: z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendeinrichtungen (U1)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 2: Reflexion und Entwicklung von Werthaltungen	
Kompetenzen: Die LAA reflektieren und vermitteln demokratische Werte und Normen und unterstützen selbständiges Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • entwickeln ein Bewusstsein, dass Erziehung eine Aufgabe aller Lehrkräfte - unabhängig von ihren Fächern - ist. • verkörpern in ihrem Auftreten und in ihrer Arbeit die Werte einer demokratischen Schulkultur. • reflektieren Werte und Werthaltungen. • setzen die vereinbarten Erziehungsziele und Vereinbarungen aktiv um. • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um. • arbeiten im Team.	• Erziehungsziele (E1) • Werteerziehung/Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit • Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen • Umgang mit Moralvorstellungen (U2) • Strategien und Handlungsformen zur Einübung eigenverantwortlichen Urteilens und Handelns (Regeln, Rituale, Klassenmanagement) (U4/U2) • Schule und pädagogisches Klima • Kulturelle und interkulturelle Erziehung • Umgang mit Medien • Medienerziehung • Aufgaben der Politischen Bildung • Beutelsbacher Konsens (E1) • demokratische Schulentwicklung (U1) • Bildung für nachhaltige Entwicklung • Globales Lernen • Einbeziehung anderer Institutionen: z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendeinrichtungen (E1) • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 3: Konflikte und Gewaltprävention	
Kompetenzen: Die LAA können Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Gefährdungen von Schülerinnen und Schülern sowie für Konflikte entwickeln.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • verkörpern in ihrem Auftreten und in ihrer Arbeit die Werte einer demokratischen Schulkultur. • berücksichtigen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, dass Schulen ein Klima brauchen, in dem das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft geübt und entwickelt wird. • setzen geeignete Strategien und Handlungsformen zur konstruktiven Lösung von Konflikten ein. • gestalten Konfliktgespräche mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen lösungsorientiert.	• Kommunikations- und Interaktionstheorien • Umgang mit Disziplin/Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (E2) • Ursachen und Bedeutung von Jugendgewalt • Gewaltprävention in der Schule • Methoden und Formen des präventiven und reaktiven Umgangs mit Störungen und Konflikten/Gewalt • Mediation • Mobbing • Konfliktlotsen/Streitschlichterprogramme • Umgang mit Medien • Medienerziehung • Suchtprophylaxe (verpflichtend) • Sucht und Suchtverhalten • Suchtprävention • Aufgaben der Politischen Bildung • Demokratische Schulentwicklung • Links- und Rechtsextremismus • Antisemitismus • Islamismus • Kooperation mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Institutionen • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 4: Entwicklung der Berliner Schule	
Kompetenzen: Die LAA beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben sowie an der Arbeit der Gremien. • nehmen aktiv an der Gremienarbeit und an schulischen Veranstaltungen teil. • wirken auf der Grundlage ihrer Kenntnisse über Schulentwicklungs- und Schulprogrammprozesse sowie schulinterner Curricula an deren Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung mit. • wirken an Fachkonferenzen, der Entwicklung schulinterner Curricula sowie anderen Themen der Schulentwicklung mit. • nutzen Verfahren sowie Instrumente der internen und externen Evaluation zur Optimierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit.	• Struktur und Entwicklungslinien der Berliner Schule (U1) • Schulprogrammentwicklung (U1) • Handlungsrahmen Schulqualität (U1) • Planung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen und Evaluationsverfahren (U1/U5) • Kennenlernen von Modellschulen • Organisation und Durchführung von schulischen Projekten (U4) • außerschulische Lernorte • Klassenfahrten und Exkursionen • Gremien der Schule, ihre Zusammensetzung und ihre Aufgaben (U1) • Funktion und Aufgaben der Schulinspektion und der Schulaufsicht • schulrechtliche Vorschriften zum Thema • Schulprogramm und schulinterne Curricula
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

7.3 Module für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen: „Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)“ sowie „Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung“ — Bausteine

Modul: Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)	
Pflichtbaustein 1: Grundlagen der Lehrämter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen	
Kompetenzen: Die LAA verfügen über einen Orientierungsrahmen in ihrem Berufsfeld.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. • nehmen sich Menschen mit Behinderung vorbehaltlos an und vertreten ihre Interessen. • erkennen die spezifische Herausforderung ihrer Tätigkeits- und Aufgabenfelder. • verstehen ihre Rolle ganzheitlich als Lehrer, die unterrichten, erziehen, beurteilen und bewerten, beraten und betreuen in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule. • begreifen ihre Rolle als Lehrer als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe im Sinne des Grundgesetzes mit dem Ziel, „junge Menschen zu befähigen, ihre Verantwortung als Bürger/innen in der Demokratie anzunehmen“. • erkennen, dass die Prinzipien und Grundwerte der Verfassung auch Prinzipien und Grundwerte der Berliner Schule, d. h. von Unterricht und Erziehung sind. • handeln im Rahmen der beamten- und schulrechtlichen Vorgaben. • kennen Ziele, Struktur und Organisation des Vorbereitungsdienstes.	• Stellung der Schule und der Lehrkräfte im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung • Aufgaben, Ziele und Struktur der Berliner Schule • Rechtliche Vorgaben für Unterricht und Erziehung (Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards) • Aufgaben und rechtliche Stellung der Lehrkräfte • Lehrerpersönlichkeit, Lehrerverhalten • Beamtenstatusgesetz • Gremien der Schule und ihre Aufgaben, • Aufsichtsführung, Schul- und Hausordnung, • Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen • Handlungsrahmen Schulqualität • Handbuch Vorbereitungsdienst • Handbuch Schulinspektion • VO für den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung • VO Sonderpädagogik
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)	
Pflichtbaustein 2: Grundsätze der Planung von Erziehung, Unterricht und sonderpädagogischer Förderung (Therapie) in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen (Inklusion)	
Kompetenzen: Die LAA berücksichtigen sukzessive relevante fachwissenschaftliche, fachdidaktische, lerntheoretische, entwicklungspsychologische und sonderpädagogische Aspekte innerhalb einer begründeten, konkludenten und kohärenten Darstellung von Unterrichts-, Erziehungs- und Förder- resp. Therapieprozessen.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • erfassen die individuellen Bedingungen und Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf behinderungsspezifisch und lerntheoretisch und setzen sie mit den überindividuellen Maßstäben vorgegebener Kompetenzentwicklung (Bildungsstandards) in Beziehung. • werten die individuellen Bedingungen, um ethisch begründet (Autonomie, Menschenwürde, Hilfe zur Selbsthilfe, größtmögliche Partizipation, Nachhaltigkeit etc.) individuelle Unterrichts-, Erziehungs- und Förder- resp. Therapieziele ableiten zu können. • erstellen eine individuelle Förderplanung, die in allen Formen sonderpädagogischer Förderung Anwendung finden soll. • weisen in der Förderplanung lang- und mittelfristige Ziele (Handlungskompetenz) aus sonderpädagogischer Sicht (individuelles sonderpädagogisches Curriculum) und aus allgemeinpädagogischer Sicht (Rahmenlehrpläne) aufeinander bezogen aus (Duales Curriculum).	• Diagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten (Anamnese, behinderungsspezifische diagnostische Verfahren, fachbezogene Lernstandsanalysen, Förderplanung) • DAZ/Sprachförderung (verpflichtend) • Sprachbildung • Didaktisch-methodische Analyse und didaktische Reduktion • Unterrichtsaufbau • Ausgewählte Methoden und Medien in ihrem Funktionszusammenhang, Aspekte der Mediengestaltung • didaktische Modelle und Konzepte • Kompetenzen und deren Erwerb; Standardkonkretisierungen als überindividuelle Evaluation des Lernerfolgs • Kumulative Strukturierung kurz- und langfristiger Lernprozesse • Duales Curriculum • Umgang mit Unterrichtsstörungen • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)	
Pflichtbaustein 3: Unterrichtsarrangement	
Kompetenzen: Die LAA initiieren und steuern selbstständig und effektiv, auf den Lerngegenstand und die Schülerinnen und Schüler bezogen, individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse und berücksichtigen ausgewiesene Fördermaßnahmen resp. Therapie inhaltlich, intentional und methodisch-medial (immanent, integrativ, additiv). Erziehungs-, Therapie- und Förderkonzepte werden theoretisch und auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen begründet umgesetzt. Unterricht wird gegebenenfalls kooperativ durchgeführt. Pädagogisches Personal wird professionell beraten und angeleitet.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • führen Unterricht fachlich und sachlich korrekt durch. • initiieren und steuern auf den Lerngegenstand und die Schülerinnen und Schüler bezogen individuelle und gruppenbezogene Lern- und Kommunikationsprozesse. • berücksichtigen ausgewiesene Fördermaßnahmen (Therapie) im Unterricht inhaltlich, intentional und methodisch-medial (immanent, integrativ, additiv). • fördern selbstständiges Lernen und Arbeiten und sichern individuell angepasste Hilfe zur Selbsthilfe in größtmöglicher Autonomie bei größtmöglicher Partizipation. • zeigen angemessenes Erziehungsverhalten. • beurteilen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Maßstäbe. • leiten pädagogische Mitarbeiter an und kooperieren mit ihnen. • motivieren und unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen.	• reflektierte Beobachtung und Durchführung von Unterricht (z. B. Lern- und Motivationspsychologie, Untersuchungen zur Prozessqualität von Unterricht und Lernwirksamkeit von Methoden) • Steuerungs- und Kommunikationsverhalten • Mediengestaltung und -nutzung • Methoden, Arbeits- und Sozialformen; Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten Lernens (offene Formen, Projekte, Lernstationen, Freiarbeit etc.) • Sonderpädagogische Förderung resp. Therapie • Duales Curriculum • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)	
Pflichtbaustein 4: Leistung, Reflexion und Evaluation	
Kompetenzen: Die LAA reflektieren theoriegeleitet, schwerpunktbezogen und kriterienorientiert inhaltliche, methodische und organisatorische Elemente von Unterricht/Lernsituationen (auch Studientage, Exkursionen, Projekte etc.) und entwickeln auf dieser Grundlage tragfähige Alternativen zu dessen/deren Optimierung.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • reflektieren und werten Unterricht und Fördermaßnahmen strukturiert, problemorientiert und theoriegeleitet und zeigen gegebenenfalls Alternativen auf. • evaluieren ihren Unterricht unter Einbeziehung der Lernenden. • verfügen über ein funktionales Repertoire an Evaluationsinstrumenten und nutzen dies zur Förderung der Lernenden und zur Optimierung des Unterrichts, der Erziehung, der sonderpädagogischen Förderung und der Therapie. • reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und setzen sich selbst Arbeitsschwerpunkte. • nutzen Verfahren und Instrumente der internen sowie Ergebnisse der externen Evaluation von Unterricht und Schule.	• Formen der mündlichen und schriftlichen Reflexion und Evaluation von Unterricht • schwerpunktbezogene Evaluation • Evaluation bezogen auf einzelne Lernende wie z. B. Portfolioarbeit, Lerntagebücher und -protokolle • Beratungshinweise und Zielvereinbarungen, abgeleitet nach Analysegesprächen nach Unterrichtsbesuchen • Feedback, kollegiale Fallberatung, Supervision • Reflexion des eigenen beruflichen Handelns entweder allein, angeleitet oder kollegial (Eigen- bzw. Fremdevaluation) • Kenntnisse der schulinternen und schulübergreifenden Evaluation • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)	
Pflichtbaustein 5: Reflexion und Entwicklung von Werthaltungen	
Kompetenzen: Die LAA vermitteln demokratische Werte und Normen und unterstützen selbstständiges Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • wissen, dass mündige und demokratisch handelnde Schüler zu erziehen, eine Aufgabe aller Lehrer ist. • erkennen, dass Schule ein Klima braucht, „in dem das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft geübt und entwickelt wird". • verkörpern in ihrem Auftreten und in ihrer Arbeit die Werte einer demokratischen Schulkultur. • reflektieren Werte und Werthaltungen. • stehen als Gesprächspartner in Konfliktsituationen zur Verfügung. • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um.	• Erziehungsziele • Werteerziehung/Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit • Umgang mit Moralvorstellungen • Strategien und Handlungsformen zur Einübung eigenverantwortlichen Urteilens und Handelns (Regeln, Rituale, Klassenmanagement) • Interkulturelle Erziehung • Aufgaben der Politischen Bildung • Beutelsbacher Konsens • demokratische Schulentwicklung • Bildung für nachhaltige Entwicklung Globales Lernen • Einbeziehung anderer Institutionen: z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendeinrichtungen • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie)	
Pflichtbaustein 6: Konflikte und Gewaltprävention	
Kompetenzen: Die LAA können Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Gefährdungen von Schülerinnen und Schülern sowie für Konflikte entwickeln.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • verkörpern in ihrem Auftreten und in ihrer Arbeit die Werte einer demokratischen Schulkultur. • erkennen, dass Schulen ein Klima brauchen, in dem das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft geübt und entwickelt wird. • setzen geeignete Strategien und Handlungsformen zur konstruktiven Lösung von Konflikten ein. • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um. • wenden im konkreten Fall Methoden der Konfliktprävention und -lösung an. • stehen als Gesprächspartner in Konfliktsituationen zur Verfügung.	• Kommunikations- und Interaktionstheorien • Umgang mit Disziplin/Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen • Ursachen und Bedeutung von Jugendgewalt • Gewaltprävention in der Schule • Methoden und Formen des präventiven und reaktiven Umgangs mit Störungen und Konflikten/Gewalt • Mediation • Konfliktlotsen/Streitschlichterprogramme • Umgang mit Medien • Medienerziehung • Suchtprophylaxe (verpflichtend) • Sucht und Suchtverhalten • Suchtprävention • Aufgaben der politischen Bildung • Demokratische Schulentwicklung • Links- und Rechtsextremismus • Antisemitismus • Islamismus • Kooperation mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Institutionen • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung	
Pflichtbaustein 1: Entwicklung - insbesondere aus sonderpädagogischer Perspektive	
Kompetenzen: Die LAA erkennen Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern insbesondere unter Berücksichtigung von Behinderungen, können darauf eingehen und adäquat im Interesse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf handeln.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • können die Merkmale unterschiedlicher Entwicklungsstufen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit berücksichtigen. • erkennen Begabungen, Beeinträchtigungen des Lernens und Verhaltens und soziale Benachteiligungen. • initiieren sonderpädagogische Förderung und Präventionsmaßnahmen und sichern individuell angepasste Hilfe zur Selbsthilfe in größtmöglicher Autonomie bei größtmöglicher Partizipation. • beraten Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen in allen Fragen der Entwicklung, insbesondere bei Entwicklungsstörungen und in Fragen des Leistungsstandes und der Schullaufbahn. • beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe. • sichern die unbedingte Respektierung der Menschenwürde. • sichern eine angepasste Gestaltung der dinglichen und sozialen Umwelt (Input-Orientierung). • qualifizieren sich ganzheitlich (Prozess-Orientierung). • erfüllen den Bildungsauftrag (Output-Orientierung).	• Spezifische Entwicklungsaufgaben und -prozesse beim Unterrichten und Erziehen • Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen • Entwicklungsstörungen, Behinderungen, Habilitation, Rehabilitation, Kompensation • Entwicklungstheorien von Kindern und Jugendlichen • Lern- und Bildungsgangberatung • Schule in der Einwanderungsgesellschaft • Umgang mit soziokultureller Heterogenität (Hilfen und Prävention) • Migrationshintergründe • Interkulturelle Erziehung • Umgang mit Medien • Medienerziehung • Gender Mainstreaming • Jungenpädagogik • Mädchenpädagogik • Diversity • Sexuelle Vielfalt • Einbeziehung anderer Institutionen: z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendeinrichtungen, klinische Einrichtungen
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung	
Pflichtbaustein 2: Sonderpädagogische Diagnostik	
Kompetenzen: Die LAA können einen sonderpädagogischen Förderbedarf fachrichtungsspezifisch feststellen, seine Bedeutung für Unterrichts- und Erziehungsprozesse interpretieren und in Beratungssituationen vermitteln.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • erstellen Gutachten zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und berücksichtigen dabei rechtliche Vorgaben, fachbezogene Lernstandsanalysen, lernprozessbegleitende Diagnosen und Beobachtungen, anamnestische Daten, die adäquate Auswahl fachrichtungsspezifischer Prüfverfahren und Tests (gegebenenfalls Intelligenztests) und Vorgaben außerschulischer Institutionen aus. behinderungsspezifischer Sicht. • führen psychometrische Verfahren (Tests) durch und berücksichtigen dabei aktuelle Gütekriterien (Validität, Objektivität, Reliabilität) insbesondere bei Intelligenztests. • diagnostizieren lernprozessbegleitend behinderungs- und fachspezifisch und vermitteln die Ergebnisse und Konsequenzen.	• Informelle und standardisierte Prüfverfahren fachrichtungsübergreifend (Lesen, Schreiben, Mathematik, Motorik, Sensorik, Sprache, Emotionalität, Sozialität) und fachrichtungsspezifisch (Lernbehinderung, geistige Behinderung, Sprachbehinderung, Sehbehinderung, Blindheit, Körperbehinderung, Autismus, Verhaltensstörungen, Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit) • Intelligenztests (sprachfrei und sprachgebunden) • Verhaltensbeobachtung • Anamnese (behinderungsspezifische Vorgeschichte) • fachbezogene Lernstandsanalysen • schulrechtliche Grundlagen
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung	
Pflichtbaustein 3: Förderplanung	
Kompetenzen: Die LAA können einen sonderpädagogischen Förderplan fachrichtungsspezifisch erstellen, seine Bedeutung für Unterrichts- und Erziehungsprozesse in Beratungssituationen vermitteln.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • erstellen Förderpläne und berücksichtigen dabei unter Beachtung der Interdependenz von Erziehung, Unterricht und sonderpädagogischer Förderung/Therapie die Ergebnisse des sonderpädagogischen Gutachtens, die aktuellen diagnostischen Daten, die sächlichen und personellen Bedingungen und Möglichkeiten (Input-Orientierung) und die strukturellen Bedingungen und Möglichkeiten (Prozessvariablen). • definieren Ziele sowohl auf die Standards des angestrebten Bildungsganges (Rahmenlehrpläne) als auch auf das individuelle Curriculum bezogen (Output-Orientierung), setzen beide Zielebenen in Beziehung (Dualismusproblem) und begründen die getroffenen Entscheidungen.	• Konzepte allgemeiner und sonderpädagogischer Förderplanung und ihre theoretische Fundierung (auch behinderungsspezifisch) • Prozess der Erstellung von sonderpädagogischen Förderplänen unter den Gesichtspunkten von Praktikabilität und Vermittlung (übriges pädagogisches Personal, Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler) • Darstellungsformen • schulrechtliche Vorschriften zum Thema
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul: Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung	
Pflichtbaustein 4: Beratung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern	
Kompetenzen: Die LAA erweitern ihre Kompetenz für Beratungsarbeit in sonderpädagogischen Handlungsfeldern, setzen sich kritisch mit Beratungskonzepten auseinander und wählen unter Beachtung der professionellen Zuständigkeiten adäquat aus.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA • kennen Aufgabenfeld und Zielstellungen der sonderpädagogischen Beratung. • kennen Grundlagen pädagogisch-psychologischer Beratungstheorien. • können pädagogische Beratungsansätze in ihren bezugswissenschaftlichen Kontext einordnen. • kennen verschiedene pädagogische Beratungsansätze und beurteilen sie im Hinblick auf das subjektive Beratungshandeln. • reflektieren Vorgehensweisen und Methoden der Beratung. • reflektieren kommunikationstheoretische Grundlagen im Hinblick auf Methoden der Gesprächsführung in Beratungssituationen. • planen unterstützende Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Beratungsarbeit ein. • nutzen ggf. Angebote der kollegialen Fallberatung	• Überblick über das sonderpädagogische Beratungsfeld • Beratungsstellen für behinderungsspezifische Fragestellungen • Anthropologie (Menschenbild), persönlichkeits- und entwicklungstheoretische Annahmen, Therapie- und Interventionstheorie • Abgrenzung zwischen (sonder-)pädagogischer und psychologischer Beratung • personenzentrierte, systemische lösungsorientierte Beratungsansätze • kooperative Beratung (Mutzeck), Kollegiale Fallberatung etc. • horizontale und vertikale Beratung, Beraterhaltungen, strukturierte und offene Beratungsformen • Gesprächsmethoden: z. B. aktives Zuhören, Dialogkonsens, Konkretisieren etc. • äußere Rahmenbedingungen/Inhaltliche Gesprächsvorbereitung in Abhängigkeit von Beratungsanlässen (z. B. Informations-, Beurteilungs-Beratungsgespräche)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

8. Kompetenzen und Standards im Berliner Vorbereitungsdienst

Leitbild kompetenzorientierter Unterricht

Lernen hat das Ziel, Kompetenzen zu entwickeln. Da Lernen grundsätzlich an Inhalte gebunden ist, ist es von besonderer Wichtigkeit, diese fachgerecht aufzubereiten. Alle weiteren Kompetenzen entfalten sich im Unterricht in der Auseinandersetzung mit Inhalten.

Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht stellt sich die Aufgabe, fachgerecht das Potenzial der Inhalte zur Entwicklung der Kompetenzen zu entdecken und in eine lernfördernde Aufgabenstellung zu überführen.

Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht legitimiert sich nicht dadurch, dass er in jedem einzelnen Lernakt eine Zuordnung zu bestimmten Kompetenzen vornimmt, sondern dadurch, dass er über längere Lernzeiträume hinweg garantiert, dass die von den Schülern geforderten Kompetenzen von diesen entwickelt werden können.

Aufgaben konfrontieren die Lernenden somit mit konkreten Anforderungen zur Förderung der Kompetenzentwicklung.

Grundsätze für den Einsatz kompetenzorientierter Unterrichtsentwürfe im Berliner Vorbereitungsdienst

Unterrichtswürfe sind eine zentrale Anforderung zur Förderung der Unterrichtskompetenz von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern sowie der Lehrkompetenz von Ausbilderinnen und Ausbildern.

Zur Dokumentation von Lehr- und Lernprozessen werden grundsätzlich kompetenzorientierte Unterrichtsentwürfe eingesetzt.

Der Vorbereitungsdienst setzt damit Vorgaben des Schulgesetzes und der neuen Rahmenlehrpläne um.

Damit nimmt die Ausbildung die Aufgabe wahr, den Zugang bildungspolitischer Neuerungen in die Berliner Schule zu unterstützen.

Unterrichtsentwürfe dokumentieren einen Ausschnitt von Unterricht in einem längerfristigen Prozess der Kompetenzentwicklung mit einem Schwerpunkt auf der Gestaltung von tagesaktuellen Lehr- und Lernprozessen.

Unterrichtsentwürfe sollen realitätsnah die Planung von täglichem Unterricht abbilden, d.h. die Planung der tagesaktuellen Lehr- und Lernprozesse dokumentieren.

Unterrichtsentwürfe sollen Angaben zur Entwicklung der Unterrichts- und Erziehungskompetenz der Lehrkräfte enthalten; Kompetenzraster können Anleitung zur Selbsteinschätzung geben.

Die einzelnen Bestandteile von Unterrichtsentwürfen müssen erläutert und nachvollziehbar vernetzt werden. Ihre Auswahl richtet sich nach dem Stand und der intendierten Fortsetzung der angestrebten Kompetenzentwicklung; sie ist nach Möglichkeit im Dialog zwischen Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern und Ausbilderinnen und Ausbildern zu treffen.

Bestandteile eines kompetenzorientierten Unterrichtsentwurfs

- Die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden
  Hier werden Aussagen auf der Grundlage der Gutachten zur Kompetenzentwicklung und der zugehörigen Beratungsgespräche gemacht. Diese werden nur für Ausbildungs- und nicht für Prüfungsentwürfe vorgelegt. Die Ausweisung in einem gesonderten Bogen (z. B. Reflexionsblatt, Gesprächsprotokoll) ist möglich. Kompetenzraster können diese Einschätzungen unterstützen.

- Das Thema der Lehr- und Lernprozesse; Thema der Unterrichtsreihe/-einheit

- Der fachlich-inhaltliche Schwerpunkt
  in den Lehr- und Lernprozessen (z. B. Basaltext, Sachstruktur, Aufgabenanalyse, ...)

- Die Standards des Rahmenlehrplans,
  auf die die angestrebte Kompetenzentwicklung abhebt. Die Entnahme erfolgt aus dem Rahmenlehrplan bzw. dem schulinternen Curriculum und ist bezogen auf die Unterrichtsreihe.

- Die von der Lehrkraft angestrebte, längerfristige Kompetenzentwicklung
  Die Festlegung erfolgt auf der Grundlage des Rahmenlehrplanes, ist aber an den spezifischen Lern- und Lehrvoraussetzungen in der Lerngruppe orientiert, die bei Bedarf näher auszuführen sind. Diese stellt damit keine bloße Entnahme aus dem Rahmenlehrplan dar. Vielmehr wird hier der inhaltsbezogene, kumulativ-vernetzte Aufbau der Kompetenzentwicklung - in Hinblick auf die Unterrichtsreihe und die gesamte Lerngruppe - wiedergegeben.

- Konkretisierung der Standards für die geplanten Lehr- und Lernprozesse
  Diese stellen eine Anwendung der Standards des Rahmenlehrplans bzw. des schulinternen Curriculums - bezogen auf den zu planenden und zu evaluierenden Unterrichtsauschnitt - dar und bilden auch die Grundlage für die überindividuelle Evaluation des Lernerfolgs.

- Die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden
  Hier werden auf der Grundlage der längerfristig intendierten Kompetenzentwicklung (s. o.) und der Heterogenität der Lerngruppe Aussagen - bezogen auf den zu planenden und zu evaluierenden Unterrichtsauschnitt - für z. B. drei Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernerpersönlichkeit getroffen, die exemplarisch für leistungsdifferenzierte Teilgruppen der gesamten Lerngruppe sein können, die aber auch andere Differenzierungsaspekte berücksichtigen können. Diese Prognose hat die Funktion, die diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden zu entwickeln und zu verfeinern.

- Die Begründung der Lehr- und Lernstruktur
  Didaktische Entscheidung und methodische Umsetzung (Lehrprozesse) oder
  Gestaltung von Lernsituationen und ihre Begründung (Lernprozesse).

- Die Konkretisierung der geplanten Lehr- und Lernprozesse
  (z. B. Verlaufsplan einschließlich Impulsen, Aufgaben, erwartete Schülerinnen- und Schülerleistungen)

- Aspekte der Sprachbildung

- Anlagen

Hinweise zu Beurteilungen im Berliner Vorbereitungsdienst

Formulare für Beurteilungen

Nachfolgend sind die Formulare für die Beurteilung der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst abgebildet.

Die Beurteilungen und die Formulare basieren auf

- dem Berliner Lehrerkräftebildungsgesetz und der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter in den jeweils gültigen Fassung,
- den KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften vom 16.12.2004, überarbeitet im Juli 2014.

Als Hilfsmittel für die Erstellung der Beurteilungen stehen zur Verfügung:

- Beobachtungs- und Planungskriterien „Kompetenzorientiertes Lernen" (Anhang C): Diese sollen helfen, die Planung und Durchführung von kompetenzorientiertem Unterricht wahrnehmen, einschätzen und reflektieren zu können. Sie sind v. a. als unmittelbare Hilfen für Unterrichtsbesuche und -beratungen gedacht (mit Beispielspalte, die durch den Nutzer bzw. die Nutzerin genutzt werden kann).
- Kompetenzbeschreibungen für die Beurteilung im Berliner Vorbereitungsdienst (Anhang C): Hier befinden sich Kompetenzbeschreibungen für die Einschätzung der Personal- und Sozialkompetenz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Auch wenn in den Gutachten nicht explizit und umfassend auf diese Bezug genommen wird, dienen sie als Grundlage und Ziel für die Ausbildung, zur Feststellung der Eignung und sollten in Beratungen verwendet werden.

Im Einzelnen werden die folgenden Formulare zur Verfügung gestellt:

1. Stand der Kompetenzentwicklung gemäß § 15 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter in der aktuellen Fassung

2. Gutachten über den Ausbildungsstand gemäß § 17 der o.g. Verordnung in der aktuellen Fassung (Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter)

3. Gutachten über den Ausbildungsstand gemäß § 17 der o.g. Verordnung in der aktuellen Fassung (Schulleiterinnen und Schulleiter)

4. Beurteilung gemäß § 17 Abs. 2 der o. g. Verordnung in der aktuellen Fassung für das Lehramt an ISS / Gymnasien sowie für das Lehramt an beruflichen Schulen

5. Beurteilung gemäß § 17 Abs. 2 der o. g. Verordnung in der aktuellen Fassung für das Lehramt an Grundschulen

Das Formular 1 ist von den Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern,

die Formulare 2 und 3 von den Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern zu verwenden.

Die Formulare 4 und 5 dienen den Seminarleiterinnen und Seminarleitern zur Ermittlung der Ausbildungsnote für das jeweilige Lehramt.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Datum:

. Schulpraktisches Seminar

Fachseminarleiter/in

Stand der Kompetenzentwicklung

gemäß § 15 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter in der aktuellen Fassung

der/des LAA:

Schule:

Fach:

Stärken:
Hinweise zur weiteren Kompetenzentwicklung (gem. § 15 (2)):

.....
Unterschrift des Fachseminarleiters/der Fachseminarleiterin

Kenntnis genommen:

.....
Unterschrift der/des LAA

Der LAA / die LAA

- ist sich der besonderen Anforderung des Lehrerberufs bewusst
- versteht den Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung
- erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht
- arbeitet konstruktiv im Team
- ist flexibel und zeigt sich den inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen des Berufs gewachsen
- diagnostiziert zutreffend Lernvoraussetzungen und bezieht diese in die Planung mit ein
- bettet Unterricht sachlogisch in eine Sequenz ein
- plant Unterricht fach- und sachgerecht und konkretisiert fachlich zutreffend Unterrichtsgegenstände auf einen kompetenzorientierten Schwerpunkt
    - initiiert geeignete Lernprozesse
    - ist den Schülerinnen und Schülern ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift
    - berücksichtigt adäquate Anforderungsniveaus
    - berücksichtigt Aspekte der Sprachbildung
- schafft strukturierte Lerngelegenheiten, die eine individuelle und gruppenbezogene Progression ermöglichen, und macht diese transparent.
- führt den Unterricht sachlich und fachlich korrekt durch
- leitet den Planungs- und Durchführungsprozess kriterienorientiert, reflektiert und leitet Konsequenzen daraus ab
- steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung
- realisiert funktionale schüleraktivierende Unterrichtsformen und Lernarrangements
- nutzt die vorhandene Unterrichtszeit im Sinne von Lernzeit optimal aus
- setzt Medien funktional ein
- realisiert funktionale Ergebnissicherungen oder Reflexionsphasen, die den Schülerinnen und Schülern ihren Lernzuwachs verdeutlichen
- nutzt funktionale Differenzierungsverfahren
- unterstützt alle Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von motivierenden Lernsituationen
- befähigt Schülerinnen und Schüler, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden
- fördert die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstständigen Lernen und Arbeiten
- unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern
- bringt sich konstruktiv und engagiert in die Fachseminararbeit ein
- versteht sich als Lehrkraft, die unterrichtet, erzieht, beurteilt und bewertet, berät und betreut in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

. Schulpraktisches Seminar Datum:

Gutachten über den Ausbildungsstand Schulleitung
gemäß § 17 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung in der aktuellen Fassung

der/des LAA:

Schule:

Fach:

Unterrichtsbedingungen

Frau/Herr_____ erteilte an ihrer/seiner Schule Unterricht in verschiedenen Lerngruppen. Art und Umfang des Unterrichts und der Hospitationen entsprachen § 9 der oben genannten Verordnung.

Frau/Herr _____	Dieser Standard ist ...				
	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
ist sich der besonderen Anforderung des Lehrerberufs bewusst	☐	☐	☐	☐	☐
versteht den Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung	☐	☐	☐	☐	☐
erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht.	☐	☐	☐	☐	☐
arbeitet konstruktiv im Team.	☐	☐	☐	☐	☐
ist flexibel und zeigt sich den inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen des Berufs gewachsen	☐	☐	☐	☐	☐
diagnostiziert zutreffend Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und bezieht sie in die Planung ein.	☐	☐	☐	☐	☐
plant Unterricht fach- und sachgerecht, und konkretisiert fachlich zutreffend Unterrichtsgegenstände auf einen kompetenzorientierten Schwerpunkt.	☐	☐	☐	☐	☐
nutzt funktionale Differenzierungsverfahren, um individuelle Lernwege zu ermöglichen bzw. Erziehungsarbeit umzusetzen	☐	☐	☐	☐	☐
ist den Schülerinnen und Schülern ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift	☐	☐	☐	☐	☐
berücksichtigt adäquate Anforderungsniveaus.	☐	☐	☐	☐	☐

Frau/Herr _____	Dieser Standard ist ...				
	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
schafft strukturierte Lerngelegenheiten, die eine individuelle und gruppenbezogene Progression ermöglichen, und macht diese transparent	☐	☐	☐	☐	☐
kann den Planungs- und Durchführungsprozess kriteriengeleitet reflektieren und Konsequenzen daraus ableiten	☐	☐	☐	☐	☐
formuliert Leistungserwartungen Eltern und Schülern gegenüber transparent und konkret	☐	☐	☐	☐	☐
wendet sachgerecht produkt- und prozessbezogene Kriterien der Leistungsbeurteilung bei der Beurteilung von mündlichen, schriftlichen und anderen Leistungen von Schüler/innen an.	☐	☐	☐	☐	☐
berät sachgerecht Eltern und Schülerinnen und Schüler in allen Fragen der Entwicklung und des Leistungsstandes der Lernenden sowie Fragen der Schullaufbahn					
unterstützt und betreut Schüler/innen bei der Planung und Durchführung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten	☐	☐	☐	☐	☐
steht als kompetenter Gesprächspartner in Konfliktsituationen zur Verfügung	☐	☐	☐	☐	☐
analysiert Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht und findet Lösungsansätze	☐	☐	☐	☐	☐
beteiligt sich aktiv am Schulleben	☐	☐	☐	☐	☐
vermittelt Werte und Normen und unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐
versteht sich als Lehrkraft, die unterrichtet, erzieht, beurteilt und bewertet, berät und betreut in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule.	☐	☐	☐	☐	☐

Zusammenfassende Einschätzung:

Note: _____
gem. § 17 VSLVO

Kenntnis genommen:

....
Unterschrift der/des Beurteilenden Unterschrift der / des LAA

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

. Schulpraktisches Seminar Datum:

Gutachten über den Ausbildungsstand **Fachseminarleitung**

gemäß § 17 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter in der aktuellen Fassung

der/des LAA:

Schule:

Fach:

Unterrichtsbedingungen

Frau/Herr_____ erteilte an ihrer/seiner Schule Unterricht in verschiedenen Lerngruppen. Art und Umfang des Unterrichts und der Hospitationen entsprachen § 9 der gültigen VSLVO.

Frau/Herr _____	Dieser Standard ist ...				
	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
ist sich der besonderen Anforderung des Lehrerberufs bewusst	☐	☐	☐	☐	☐
versteht den Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung	☐	☐	☐	☐	☐
erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht	☐	☐	☐	☐	☐
arbeitet konstruktiv im Team	☐	☐	☐	☐	☐
ist flexibel und zeigt sich den inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen des Berufs gewachsen	☐	☐	☐	☐	☐
diagnostiziert zutreffend Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern	☐	☐	☐	☐	☐
bettet den Unterricht sachlogisch in eine Sequenz ein	☐	☐	☐	☐	☐
plant Unterricht fach- und sachgerecht und konkretisiert fachlich zutreffend Unterrichtsgegenstände auf einen kompetenzorientierten Schwerpunkt	☐	☐	☐	☐	☐
initiiert geeignete Lernprozesse	☐	☐	☐	☐	☐
ist den Schülerinnen und Schülern ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift	☐	☐	☐	☐	☐
berücksichtigt adäquate Anforderungsniveaus	☐	☐	☐	☐	☐
berücksichtigt Aspekte der Sprachbildung	☐	☐	☐	☐	☐

Frau/Herr _____	Dieser Standard ist ...				
	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
schafft strukturierte Lerngelegenheiten, die eine individuelle und gruppenbezogene Progression ermöglichen, und macht diese transparent	☐	☐	☐	☐	☐
führt den Unterricht sachlich und fachlich korrekt durch	☐	☐	☐	☐	☐
leitet den Planungs- und Durchführungsprozess kriterienorientiert, reflektiert und leitet Konsequenzen daraus ab	☐	☐	☐	☐	☐
steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung	☐	☐	☐	☐	☐
realisiert funktionale schüleraktivierende Unterrichtsformen und Lernarrangements	☐	☐	☐	☐	☐
nutzt die vorhandene Zeit im Sinne von Lernzeit optimal aus	☐	☐	☐	☐	☐
setzt Medien funktional ein	☐	☐	☐	☐	☐
realisiert funktionale und situationsbezogene Ergebnissicherung oder Zwischenreflexion mit erkennbarem Lernzuwachs	☐	☐	☐	☐	☐
nutzt funktionale Differenzierungsverfahren	☐	☐	☐	☐	☐
unterstützt alle Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von motivierenden Lernsituationen	☐	☐	☐	☐	☐
befähigt Schülerinnen und Schüler, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden	☐	☐	☐	☐	☐
fördert die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstständigen Lernen und Arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern	☐	☐	☐	☐	☐
bringt sich konstruktiv und engagiert in die Fachseminararbeit ein	☐	☐	☐	☐	☐
versteht sich als Lehrkraft, die unterrichtet, erzieht, beurteilt und bewertet, berät und betreut in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule	☐	☐	☐	☐	☐

Zusammenfassende Einschätzung:

Note:_____
gem. § 17 VSLVO

Kenntnis genommen:

....
Unterschrift der/des Beurteilenden Unterschrift der / des LAA

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

. Schulpraktisches Seminar (S) Datum:

Beurteilung

gemäß § 17 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung in der aktuellen Fassung

über den Ausbildungsstand des Prüfungskandidaten / der Prüfungskandidatin

Schule:

Fächer:

1. Vorliegende Gutachten gemäß § 17 Abs. 2 Satz 1:

• Fachseminarleiter/in für Name: vom:		**Note:**
• Fachseminarleiter/in für Name: vom:		**Note:**
• Schulleitung: vom:		**Note:**
2. Bildung der Ausbildungsnote gemäß § 17 Abs. 2 Satz 3 (Kommt § 28 (3) der VSLVO zur Anwendung, sind die Noten der Schulleitung und der einen Fachseminarleitung durch zwei zu dividieren.)	**: 3**	
	Ergebnis:	

Note:
(zwei Dezimalstellen nach dem Komma)

Kenntnis genommen:

_____
Unterschrift Seminarleiter/in

_____
Datum/Unterschrift Prüfungskandidat/in

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

. Schulpraktisches Seminar (L) Datum:

Beurteilung

gemäß § 17 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung in der aktuellen Fassung
über den Ausbildungsstand des Prüfungskandidaten / der Prüfungskandidatin

Schule:

Fächer:

2. Vorliegende Gutachten gemäß § 17 Abs. 2 Satz 1:

• Fachseminarleiter/in für Name: vom:		**Note:**
• Fachseminarleiter/in für Name: vom:		**Note:**
* Fachseminarleiter/in für Name: vom:		**Note:**
* Schulleitung: vom:		**Note:**
2. Bildung der Ausbildungsnote gemäß § 17 Abs. 2 Satz 3	**: 4**	
	Ergebnis:	

Note:
(zwei Dezimalstellen nach dem Komma)

Kenntnis genommen:

_____
Unterschrift Seminarleiter/in

_____
Datum/Unterschrift Prüfungskandidat/in

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

. Schulpraktisches Seminar ( ) Datum:

Name: _____ Vorname: _____

Bescheinigung über den Besuch von Modulbausteinen gem. § 19 (2) VSLVO

Modulbaustein	Datum	Unterschrift
U 1: Grundlagen des Lehrerberufs		
U 2: Grundsätze der Planung von Unterricht		
U 3: Sprachbildung / Sprachförderung		
U 4: Unterrichtsarrangement		
U 5: Leistung, Reflexion und Evaluation		
U 6: Inklusion I - Heterogenität wahrnehmen und berücksichtigen		
E 1: Entwicklung		
E 2: Reflexion und Entwicklung von Werthaltungen		
E 3: Konflikte und Gewaltprävention		
E 4: Entwicklung der Berliner Schule		
W 1::		
W 2::		
W 3::		

_____ _____

Datum Seminarleiter/in

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

. Schulpraktisches Seminar ( ) Datum:

Name: _____ Vorname: _____

Bescheinigung über den Besuch von Modulbausteinen gem. § 19 (2) VSLVO - Lehramt an Sonderschulen / Sonderpädagogik

Modulbaustein	Datum	Unterschrift
E 1: Grundlagen der Lehrämter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen		
E 2: Planung von Erziehung, Unterricht...		
E 3: Unterrichtsarrangement		
E 4: Leistung, Reflexion und Evaluation		
E 5: Reflexion und Entwicklung von Werthaltungen		
E 6: Konflikte und Gewaltprävention		
S 1: Entwicklung		
S 2: Sonderpädagogische Diagnostik		
S 3: Förderplanung		
S 4: Beratung in sonderp. Handlungsfeldern		
W 1::		
W 2::		
W 3::		

_____ _____

Datum Seminarleiter/in

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Name	Schulpraktisches Seminar	Datum

Meldung zur Prüfung zum Modul Unterrichten/ Erziehen und Innovieren

(Nichtzutreffendes bitte streichen)

Die notwendige Anzahl an Modulbausteinen wurde belegt, der Nachweis durch Vorlage des Belegbogens wurde erbracht.	
Folgende Modulbausteine wurden im Modul Unterrichten bisher besucht:	
Für die Prüfung wird folgende Prüfungsform gewählt: • schriftliche Modulprüfung	Bitte ankreuzen:
• mündliche Modulprüfung	
• multimediale Modulprüfung	
• ein Prüfungsportfolio als Modulprüfung	
Die Prüfung findet als Einzelprüfung statt.	
Die Prüfung findet als Gruppenprüfung statt. Weitere Teilnehmer/-innen sind 1. ..... 2. ..... 3.	
Die Prüfungskommission besteht aus 1. 2.	
Datum der Themenstellung	
Datum der Abgabe (bei Portfolio oder schriftlicher Prüfung)	
Datum der Prüfung (bei mündlicher und multimedialer Prüfung)	
Uhrzeit der Prüfung	Ort der Prüfung
Bemerkungen	

Unterschrift der Kandidatin/des Kandidaten	Unterschrift der/des SL	Datum

Name	Schulpraktisches Seminar	Datum

Modulprüfungsprotokoll — Modul Unterrichten/ Erziehen und Innovieren (Nicht-zutreffendes bitte streichen)

Bei Portfolio oder schriftlicher Prüfung:	Tag der Themenstellung	Tag der Abgabe der Arbeit
Bei mündlicher oder multimedialer Prüfung:	Tag der Themenstellung	Tag der Prüfung
Einzelprüfung Ja — Nein Gruppenprüfung Ja — Nein	Zeit der Prüfung	Ort der Prüfung

Die Kandidatin/der Kandidat erklärt, dass sie/er gesundheitlich in der Lage ist, die Prüfung abzulegen. Ja - Nein	Die Kandidatin/der Kandidat erklärt, dass sie/er gegen die Zusammensetzung der Prüfungskommission ... keine Einwände hat. folgende Einwände hat. (*auf gesondertem Blatt festzuhalten*)
Ein/e Vertreter/in des Personalrates hat an der Prüfung teilgenommen. Ja - Nein Name:	
Prüfungskommission 1. Prüfer/in 2. Prüfer/in	
Themenstellung	
Prüfungsverlauf (nur mündliche und mediale Prüfung)	

Prüfungsverlauf (nur mündliche und multimediale Prüfung)		
Tragende Erwägungen zur Prüfungsleistung		
Notenvorschlag 1. Prüfer/in	Notenvorschlag 2. Prüfer/in	Endnote
Unterschrift	Unterschrift	Datum

Kerncurriculum Schulrecht für die Arbeit im Allgemeinen Seminar

Baustein	Verknüpfung mit dem Schulrecht
Grundlagen des Lehrerberufes	• Rechtliche Stellung des Beamten und Angestellten • Rolle der Schule im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung • Rolle der/des Lehrers/in im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung • Hinweis auf LGG • Überblick über das Berliner Schulsystem, Schulgesetz Teil III Aufbau der Schule §§ 17 - 39 je nach Laufbahn • § 51 (Pflicht der Schule zur Beaufsichtigung) • AV Aufsicht • AV Erste Hilfe • § 67 (Aufgaben und Stellung der Lehrkräfte) • §§ 62, 63 (Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen) • §§ 1 - 4 (Auftrag der Schule, Recht auf Bildung und Erziehung, Bildungs- und Erziehungsziele) • §§ 75 - 78 (Schulkonferenz), §§ 79 - 82 (Konferenzen) • §§ 46, 47 (Schülerinnen und Schüler), §§ 83 - 85 (Schülervertretung) • §§ 88 - 91 (Elternvertretung), § 47 (Informationsrechte) • §§ 41 - 45 (Schulpflicht) • § 64 (Datenschutz) • AV Schulpflicht • Urheberrecht • Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Vorbereitungsdienst
Planung von Unterricht	• Rahmenlehrpläne/schulinterne Curricula • Sek I-VO • GSVO, BSVO • AV Schulische Veranstaltungen • § 80 (Fachkonferenzen) • § 76 (Schulkonferenz, wegen Hausaufgaben)
Unterrichtsarrangement	• Art. 5 (1) und Art. 7 (1) GG • §§ 46, 47 (Rechte und Pflichten der Schülerinnen und Schüler) • § 58 (Lernerfolgskontrollen), § 76 (Schulkonferenz, Arbeits- und Sozialverhalten, Grundsätze für die Mitarbeit von Eltern und anderen Personen)
Reflexion und Evaluation	• §§ 58, 59 (Lernerfolgskontrollen, Zeugnisse, Versetzung etc.), • Beurteilung von allgemeinem Schülerverhalten (s. Schulkonferenz § 76) • GSVO • Sek I-VO (zwei Fassungen) • VO-GO • § 81 Klassenkonferenzen • Kriterienorientierte Bewertung von Klausuren in der GO, Verwal-

	tungsvorschrift Schule Nr. 3/2009 • AV Prüfungen • AV Zeugnisse • Prüfungsvorgaben für das Zentralabitur in den Fächern Deutsch, Mathematik und in den Fremdsprachen • §§ 64, 64 a (Datenschutz)
Inklusion	• §§ 7 - 9 (Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Qualitätssicherung, Schulprogrammentwicklung) • § 4 • VO Sonderpädagogik • Art. 3, 4 GG • § 36 - 39 • UN-Behindertenrechtskonvention
Wertevermittlung	• §§ 1 - 4
Konflikte und Gewaltprävention	• §§ 62, 63 (Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen) • §§ 75 - 78 (Schulkonferenz), • § 81 (Klassenkonferenzen) • §§ 88 - 90 (Elternvertretung), • Notfallordner
Entwicklung der Berliner Schule	• Sek I-VO (Projektarbeit) • AV Schulprogramm • AV schulische Veranstaltungen • §§ 75 - 78 (Schulkonferenz), §§ 79 - 82 (Konferenzen) • §§ 46, 47 (Schülerinnen und Schüler), §§ 83 - 85 (Schülervertretung) • §§ 88 - 90 (Elternvertretung)

Nennung von §§ ohne Zusatz bedeutet, dass sie sich auf das Schulgesetz beziehen.

D Anhang

Glossar

- **Ausbildungsmodule** und die Inhalte gemäß der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Vorbereitungsdienst zukünftiger Lehrkräfte bilden den übergreifenden, verbindlichen Rahmen für die Gestaltung der Ausbildung in Schule und Seminar.

- **Bausteine** stellen die Untergliederung der Module dar. Diese „kleinen Module" erfüllen die Charakteristika von Modulen, sind jedoch nicht mit einer eigenen Prüfung versehen. Vielmehr wird die kumulativ-vernetzte Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst dadurch unterstützt, dass die Modulprüfungen sich auf jeweils mehrere Bausteine eines Moduls beziehen. Dabei existiert zu jedem Modul ein Kanon von verpflichtenden Bausteinen (Pflichtbausteine). Weitere Bausteine, die in Ihrer Ausrichtung aber der angestrebten Kompetenzentwicklung der Module entsprechen müssen, sind möglich (Wahlbausteine).

- **Beurteilung** wird verstanden als die kriteriengeleitete Einschätzung von Kompetenzentwicklung (z.B. skaliertes Raster) über einen definierten Zeitraum.

- **Bewertung** wird verstanden als die Einordnung einer beurteilten Kompetenzentwicklung in einen bestimmten Bewertungsmaßstab (z. B. Notenskala entsprechend der Notendefinition, skaliertes Raster).

- **Bildungsstandards** beschreiben Kompetenzen, die von der oder dem Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt mitgebracht oder erreicht werden sollen. D. h., sie bieten überindividuelle und vergleichbare Maßstäbe an, nach denen der jeweilige Kompetenzerwerb evaluiert werden soll.

- **Domänen** sind Gegenstandsbereiche (z. B. Inhaltsbereiche von Fächern oder Lernbereichen), in denen die Lernentwicklung stattfinden soll und zu identifizieren ist.

- Das verpflichtende **Kerncurriculum** des Berliner Vorbereitungsdienstes wird durch Module gebildet.

- Eine **Kompetenz** ist die (individuelle) Fähigkeit, variable Anforderungen und Probleme in situationsspezifischen (schulischen) Handlungsfeldern erfolgreich zu bewältigen.

- **Kompetenzentwicklung** ist der kumulative Ausbau der Fähigkeit, domänenspezifische Anforderungen und Probleme bewältigen bzw. lösen zu können (Wechselwirkung).

- Die **Modularisierung** ist die Strukturierung der Ausbildung in Module und Bausteine. Sie bedeutet auch, dass Module und Bausteine verschiedener Seminare miteinander vergleichbar bzw. gegeneinander austauschbar sein müssen.

- **Module** sind thematisch, in sich geschlossene und zeitlich abgerundete Einheiten von Inhaltsbereichen bzw. Stoffgebieten, die in verschiedenen Lehr- und Lernformen vermittelt werden. Sie weisen Kompetenzen und Bildungsstandards aus und bilden die Grundlage für die Reflexion und die Evaluation der Ausbildung der Lehramtsanwärter. Der erfolgreiche Abschluss eines Moduls wird durch eine (begleitende) Modulprüfung dokumentiert.

- **Niveaukonkretisierungen** sind ergänzende Beschreibungen zu Kompetenzen, die den kumulativen und vernetzten Charakter in Kompetenzentwicklungen deutlich machen sollen bzw. in Standards, um Anforderungen in der Kompetenzentwicklung deutlich und bewertbar zu machen.

- Das **Portfolio** wird hier verstanden als eine „direkte Leistungsvorlage“, die dazu dient, bestimmte Produkte und Reflexionen zu sammeln und zu ordnen, die den Ausbildungsgang kennzeichnen bzw. die berufliche personale und Kompetenzentwicklung einer Lehramtsanwärterin oder eines Lehramtsanwärters sichtbar machen.

- **Schlüsselkompetenzen** sind allgemeine Kompetenzen, die durch die Entwicklung einer domänenspezifischen zentralen Kompetenz befördert werden und ihrerseits schließlich die domänenspezifische Kompetenzentwicklung fördern.

- **Unterrichtsentwürfe** geben Auskunft über die Planung und die Begründung von Unterricht. Sie machen Aussagen zur antizipierten Konstruktion von Unterricht und weisen die Entwicklungsstände der Lerngruppen, die angestrebte Kompetenzentwicklung und das geplante Arrangement der Lern- und Arbeitsprozesse aus. Unterrichtsentwürfe bilden die Grundlage für die Reflexion und die Evaluation von Unterricht.

- **Unterrichtskompetenz** ist die Fähigkeit, die variablen Anforderungen und Probleme im Unterricht erfolgreich zu bewältigen.

Kompetenz-Beschreibungen für die Beurteilungen im Berliner Vorbereitungsdienst

Bereich	**Personal- und Sozialkompetenz** **Komponenten** Die Lehramtsanwärterin/Der Lehreramtsanwärter kann...	**Indikatoren** **Beobachtungshinweise** Die Lehramtsanwärterin/Der Lehramtsanwärter...
Kommunizieren	auf andere zugehen und rollenkonforme Kontakte knüpfen. **(Kontaktverhalten)**	• geht auf andere zu. • schafft angemessene Nähe und Distanz. • regt mit eigenen Gedanken an, erzählt von sich. • zeigt durch verbale und nonverbale Reaktionen, dass er/sie zuhört.
	andere wahrnehmen. **(Wahrnehmungsfähigkeit)**	• kann lernrelevantes Verhalten beobachten, benennen und realistisch einschätzen. • reagiert auf das Verhalten anderer.
	sich mündlich korrekt, adressatengerecht und situationsangemessen ausdrücken. **(Mündliche Ausdrucksfähigkeit)**	• drückt sich flüssig, präzise aus. • gestaltet das Sprechen durch angemessene Veränderung von Sprechtempo und Stimme. • wirkt präsent durch Körperhaltung, Gestik, Mimik, Blickkontakt. • spricht korrekt. • kann Wahrnehmungen, Inhalte, Gedanken anschaulich darlegen und begründen. • argumentiert logisch und überzeugend.
	sich schriftlich korrekt, adressatengerecht und situationsangemessen ausdrücken. **(Schriftliche Ausdrucksfähigkeit)**	• schreibt verständlich, situationsgerecht und adressatengerecht. • verwendet dem Inhalt/den Intentionen angepasste Textbauformen, Satzmuster. • schreibt fehlerfrei.
Kooperieren	mitgestalten und mitverantworten. **(Verantwortungsübernahme)**	• verweist auf eigene Ideen, Erfahrungen. • setzt sich ein, gestaltet, verändert, optimiert. • übernimmt Rollen- und Aufgabenverantwortung.
	verlässliche/r Kooperationspartner/in sein. **(Verlässlichkeit und Sorgfalt)**	• hält sich zuverlässig an Vereinbarungen und Verpflichtungen. • ist in seinem Verhalten und seinen Entscheidungen transparent, begründet ein von Vereinbarungen abweichendes Verhalten. • erledigt Aufgaben sorgfältig und qualitätsbewusst.
	Aufgaben zielstrebig und qualitätsbewusst erledigen. **(Aufgabenorientierung)** Diese beiden Komponenten	• stellt hohe Anforderungen an Arbeitsergebnisse. • arbeitet zielorientiert. • ist in Handlungssituationen entscheidungsfähig / trägt zu Entscheidungsfindungen bei. • lässt sich durch Ablenkungen und Schwierigkeiten bei der Arbeitsführung nicht beirren.

	das Arbeitsklima in der Gruppe im Auge behalten. **(Teamorientierung)**		• sucht aktiv die Zusammenarbeit mit anderen. • tritt anderen freundlich und respektvoll gegenüber. • nimmt in Gesprächen Fragen und Argumente anderer auf, fragt nach, zeigt Interesse, unterstützt. • trägt Teamentscheidungen mit. • gibt Feedback. • spricht Störungen und Konflikte an.
Bereich	**Personal- und Sozialkompetenz** **Komponenten** Die Lehramtsanwärterin/Der Lehreramtsanwärter kann...		**Indikatoren** **Beobachtungshinweise** Die Lehramtsanwärterin/Der Lehreramtsanwärter ...
Lenken und Leiten	Lenkungsrolle übernehmen und ausgestalten. **(Lenkungsbereitschaft)**		• übernimmt situationsbezogen Lenkung, kann sich situationsbezogen zurücknehmen. • kann andere Personen für Anliegen gewinnen, begeistern. • strukturiert, behält Überblick. • bindet passive, unaufmerksame, überaktive Schülerinnen und Schüler in die Arbeit ein.
	eigene Ideen, Erwartungen, Ansprüche durchsetzen. **(Durchsetzungsstärke)**	Diese beiden Komponenten bilden ein Spannungsfeld.	• formuliert klare Erwartungen, fordert Zielerreichung. • zeigt „konstruktive Hartnäckigkeit" im Verfolgen von eigenen Beiträgen und Vorstellungen. • lässt sich nicht leicht vom Weg ablenken.
	auf aktuelle Befindlichkeit der beteiligten Personen reagieren. **(Einfühlungsvermögen)**		• schätzt die Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere sicher ab. • zeigt Gespür für Stimmungen und (auch schwache) Signale. • hört aktiv zu. • verhält sich adressatengerecht.
Reagieren	sich auf Neues einstellen. **(Flexibilität)**		• stellt sich auf neue und unvorhergesehene Situationen ein, ohne das Bewährte vorschnell zu verwerfen. • hält uneindeutige Situationen aus bzw. sucht Klärung. • passt eigenes Verhalten, Handeln an veränderte Bedingungen an.
	eigenes Handeln wahrnehmen, verstehen und optimieren. **(Reflexionsfähigkeit)**		• kann wesentliche Aspekte einer Situationen, des eigenen Verhaltens und Handelns differenziert wahrnehmen, erfassen und beschreiben, realistisch einschätzen. • zieht bei der Analyse von Situationen unterschiedliche Bezugssysteme heran (z. B. Theoriewissen, Werte). • kann Handlungsmöglichkeiten, Folgerungen, Konsequenzen nennen und begründen.
	auch unter Druck handlungs- und entscheidungsfähig bleiben. **(Belastbarkeit)**		• geht mit Ressourcen bewusst und sorgfältig um. • reagiert bei Schwierigkeiten, Belastungen sowie Situationen, in denen die eigene Person im Mittelpunkt steht (z. B. Feedback, Klärungsgespräche) gelassen, wahrnehmungs-, reaktions- und arbeitsfähig. • sucht Wege zur Bewältigung von schwierigen Situationen, ohne vorschnelle Schuldzuweisungen, ohne Ausweichverhalten. • kann Kritik annehmen, einordnen und angemessen reagieren. • behält die Zuversicht, überwindet Rückschläge und Misserfolge.

Beobachtungs- und Planungskriterien „Kompetenzorientiertes Lernen“

Vorwissen:	**Beobachtungsfrage**	**Beispiel**
• Umfang und Qualität der Kenntnisse	Über welche (deklarativen) Kenntnisse, die für den Lernprozess relevant sind, verfügen die Lerner? Wie tief sind diese Kenntnisse?	
• Organisationsniveau (systematisch, unsystematisch, isoliert) der Kenntnisse.	Wie ist dieses Wissen vernetzt bzw. konnotiert (ungeordnetes Faktenwissen, um lebenspraktische Themen herum gruppierte pragmatische Informationen oder konzeptuell und hierarchisch strukturiertes Wissen)?	
• Art und Grad der Verfügbarkeit der Kenntnisse (verfestigt - übertragbar)	Mit welcher Leichtigkeit können die Lerner ihr Vorwissen in unterschiedlichen Situationen auf neue Strukturen übertragen? Ist das Wissen träge-verlötet oder transferierbar?	
• Niveau der abrufbaren Operationen (konventionell, intelligent, kreativ)	Auf welchem Niveau können Lerner Operationen ausführen?	
• reflektierte Selbsteinschätzung der Lerner	Haben die Lerner ein Bewusstsein darüber, über welche Vorkenntnisse in welcher Qualität sie verfügen? Dieses Bewusstsein ist Voraussetzung für die Kompetenzerfahrung („Dazulernen“) und hat einen wichtigen motivationalen Aspekt.	

Gestaltung des kumulativ-vernetzten Differenzierungs- und Aufbauprozesses	**Beobachtungsfrage**	**Beispiel**
• geeignete Wahl des Anknüpfungspunktes	Ist der gewählte Anknüpfungspunkt geeignet, um in Hinblick auf das Vorwissen und den Lerngegenstand einen funktionalen Aufbau- oder Differenzierungsprozess zu initiieren?	
• Verflechtung des Aufbau- und/oder Differenzierungsprozesses	Ist die Wahl zwischen Aufbau- und Differenzierungsprozess funktional in Hinblick auf das Vorwissen und den Lerngegenstand?	
• funktionale Balance zwischen Anwendungsbezug und Fachsystematik	Ist durch Anwendungs- und Praxisbezug in der Aufgabenstellung die Lebenswelt der Lerner berücksichtigt, aber auch der fachsystematische Wissenserwerb nicht vernachlässigt worden?	
• folgerichtige Gestaltung der Lernstruktur	Ist die Lernstruktur geeignet, die neuen Wissenselemente funktional mit dem Vorwissen zu verknüpfen?	
• Funktionalität der Konsolidierung	Ist in der Planung berücksichtigt, das neu strukturierte Wissen durch Anwendung und Übung zu konsolidieren?	
• Vermittlung der Kompetenzerfahrung (Förderung der Metakognition)	Ist die Lernstruktur geeignet, die neuen Wissenselemente für die Lerner bewusst (Kompetenzerfahrung) mit dem Vorwissen zu verknüpfen? Hat der Lerner explizit dazugelernt?	
Individuelle Förderung	**Beobachtungsfrage**	**Beispiel**
• differenzierte Lernstandsbeschreibung (erfragt, beobachtet, erhoben)	Ist die Beschreibung des Vorwissens mit dem Unterrichtsgegenstand kompatibel, aussagekräftig und entspricht dem individuellen Vorwissen des Lerners?	
• folgerichtige Prognose des Lernerfolgs	Sind diagnostiziertes individuelles Vorwissen, Unterrichtsgegenstand und Prognose kohärent?	
• adäquate Maßnahmen zur Prozessdiagnostik	Sind Beobachtungskriterien und -instrumente geeignet, aussagekräftige Ergebnisse hinsichtlich des Diagnoseschwerpunkts zu zeitigen?	
• adäquate Maßnahmen zur Differenzierung	Ermöglicht die Lernstruktur differenzierte Lernergebnisse?	

Beobachtungskriterien „Kompetenzorientierter Unterricht“ - Erläuterung der Kriterien

GESTALTUNG DES KUMULATIVEN LERNPROZESSES

Vorwissen

Zur Bedeutung des Vorwissens bei kumulativen Lernprozessen: Von einem erfolgreichen kumulativen Lernprozess kann man sprechen, wenn der Lernende etwas „dazulernt“. Das bedeutet, dass vorhandene Wissenselemente in neuer Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden oder zum ersten Mal miteinander verknüpft werden. Demzufolge kann nur dazugelernt werden, wenn der Lernende sich seines Vorwissens bewusst ist und der Lehrende bei der Anregung und Unterstützung von Lernprozessen das Vorwissen der Lerner berücksichtigt. Da ja der kompetenzorientierte Unterricht als Ziele verfolgt, fachliche Inhalte und fachliche Problemlösungsstrategien zu vermitteln und deren anwendungsbezogene Aktualisierung zu ermöglichen, sind bei der Berücksichtigung des Vorwissens diese drei Dimensionen einzubeziehen.

Gestaltung des kumulativ-vernetzten Differenzierungs- und Aufbauprozesses

Konstitutiv für kumulative Lernprozesse ist die Verknüpfung von Wissensstrukturen. Die Verknüpfung kann auf zwei Wegen erfolgen: in einem Aufbauprozess und in einem Differenzierungsprozess. Einen Aufbauprozess zeichnet eine schrittweise Synthese einzelner Elemente einer Wissensstruktur aus; diese Wissenselemente sind dann im weiteren Aufbauprozess Elemente höherer Ordnung. Ein Aufbauprozess lässt sich als Baumdiagramm visualisieren. Aufbauprozesse haben hierarchischen Charakter. Hat der Lerner zu bestimmten Wissensgebieten bereits eine globale Vorstellung (z. B. aus der Alltagswelt), kann die Verknüpfung in einem Differenzierungsprozess erfolgen: Hier wird eine allgemeine und oberflächliche Vorstellung differenziert, indem einzelne Elemente herausgehoben und ihre Beziehung zu anderen Elementen geklärt werden. In den meisten Fällen werden diese beiden Arten von Lernprozessen miteinander vermischt. Zwei Zitate von Hans Aebli: „Die ganze Entwicklung der Verhaltens- und Wissensbasis eines Menschen erscheint als ein riesiger Aufbauvorgang mit eingeschalteten Phasen der Differenzierung.“ -„Aufbauprozesse geschehen nicht einfach. Sie bedürfen der Auslösung und Steuerung durch Menschen, welche das Endprodukt kennen und zu ihm hinzuführen wissen.“

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Lernen wird als aktiver und konstruktiver Prozess des Lernenden verstanden; ein kumulativ-vernetzter Aufbau- und Differenzierungsprozess verläuft also individuell. Ein Unterricht, der einen solchen Prozess auslöst und steuert, muss also die Individualität der Lernenden berücksichtigen. Dieses erfolgt auf zwei Ebenen: auf der Ebene der Gesamtlerngruppe und des Einzelschülers. Die Lernstruktur muss eine Differenzierung ermöglichen, so dass Schülergruppen entsprechend ihrer Kompetenzentwicklung gefordert und gefördert werden; ausgewählte Einzelschüler müssen hinsichtlich ihres prognostizierten Lernfortschritts beobachtet und gefördert werden.

Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

Standards für die Lehrerbildung:

Bildungswissenschaften

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)

Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.

Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das allen Kindern und Jugendlichen Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen will, verändert das Anforderungsprofil von Lehrkräften. Bildungswissenschaftliche Standards müssen sich somit an der Entwicklung von Schulen, an den Veränderungen in den Schulen und in der Schülerschaft sowie dementsprechend geänderten Anforderungen an die Lehrerschaft orientieren. Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten dabei zunehmend Bedeutung.

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen ferner überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Bildungswissenschaften und in der Schulpraxis von den Ländern gemeinsam überprüft und weiterentwickelt.

Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung weiterzuentwickeln und zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar.

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Dort heißt es u. a.:

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.

2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst,* dass die *Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.

3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.

4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.

5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung,* an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaften beziehen;[10] sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen.

[10] Wissenschaftliche Überlegungen und methodische Konzepte sind in einer Materialsammlung einer Autorengruppe zusammengestellt. Sie ist zugänglich über www.kmk.org.

2. Kompetenzbereiche

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein.

Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.

2.1 Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung[11] und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.

Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind die *Bildungswissenschaften*; sie umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Formulierung von Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht vor allem an fachlichen Inhalten vollziehen.

2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind:

- Bildung und Erziehung
  Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen

- Beruf und Rolle des Lehrers
  Lehrerprofessionalität; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen

[11] Das gilt auch für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen.

- Didaktik und Methodik
  Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen

- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
  Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule

- Leistungs- und Lernmotivation
  Motivationale Grundlagen der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung

- Differenzierung, Integration und Förderung
  Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht

- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
  Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen

- Kommunikation
  Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit

- Medienbildung
  Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten

- Schulentwicklung
  Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule

- Bildungsforschung
  Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

2.3 Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte kommen u.a. die folgenden Ansätze in Frage:

- Situationsansatz
- Fall- und Praxisorientierung
- Problemlösestrategien
- Projektorganisation des Lernens
- biographisch-reflexive Ansätze
- Kontextorientierung
- Phänomenorientierung
- Forschungsorientierung

Die Entwicklung der Kompetenzen wird u. a. gefördert durch:

- die Konkretisierung theoretischer Konzepte an beschriebenen oder konstruierten *Beispielen*
- die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im *Rollenspiel* und an *Unterrichtssimulationen*
- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter *komplexer Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte
- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule
- die Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten und schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase
- forschendes Lernen in Praxisphasen

3. Kompetenzen

Mit dem folgenden Katalog werden die Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben. Ihnen werden Standards zugeordnet.

Mit der hier getroffenen Unterscheidung zwischen Standards, die einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, werden Schwerpunkte gesetzt. Sie ist nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen.

Kompetenzbereich: Unterrichten
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen ... • kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten. • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus. • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

Kompetenz 2:
Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen ... • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen.

Kompetenz 3:
Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen … • kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. • kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. • wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. • vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

Kompetenzbereich: Erziehen
Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 4:
Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)[12] und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen … • kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. • kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen. • kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. • kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen. Sie nutzen hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen. • unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll zusammen. • beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe.

Kompetenz 5:
Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen … • kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. • wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist. • wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend. • üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein. • setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

[12] Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich „Erziehen" zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet."

• wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.	
<u>Kompetenz 6:</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen… • verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). • kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. • kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. • analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen sie um. • wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.

Kompetenzbereich: Beurteilen
Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen ... • kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität. • wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und den Auswirkungen auf die Leistungen. • wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können. • kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung. • kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik. • kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern. • kennen die unterschiedlichen Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.	Die Absolventinnen und Absolventen ... • erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte. • erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein. • erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung. • stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab. • setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion. • kooperieren bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen ... • kennen unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile. • kennen verschiedene Bezugssysteme der	Die Absolventinnen und Absolventen ... • konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht. • wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an. • verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen.

Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab. • kennen das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen.	• begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. • nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

Kompetenzbereich: Innovieren
Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen … • kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation. • kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen). • reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen. • kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.	Die Absolventinnen und Absolventen … • lernen, mit Belastungen umzugehen. • setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein. • praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen … • kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext von Entwicklung und Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität. • rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung. • kennen organisatorische Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich.	Die Absolventinnen und Absolventen … • reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen. • nutzen Erkenntnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit. • dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse. • geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre päda-

• reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.	gogische Arbeit zu optimieren. • nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr. • kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. • nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote.
<u>Kompetenz 11:</u> Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen … • kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge. • kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung.	Die Absolventinnen und Absolventen … • wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an. • nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule. • planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um.