

JUTTA MÄGDEFRAU (HRSG.)

STANDARDS UND INDIKATOREN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

Inhalt

Zur Einführung	1
<i>Jutta Mägdefrau</i>	
Entwicklung von Standards für die Praxisphasen in der Lehrerbildung	3
<i>Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner & Barbara Hank</i>	
Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung	11
<i>Jutta Mägdefrau, Hubert Kainz, Andreas Michler, Hans Mendl, Bettina Lengdabler & Franz Karpfinger</i>	
Anhang: Autorenspiegel	38

Zur Einführung

Jutta Mägdefrau

Was sollen Lehramtsstudierende eigentlich können, wenn sie ihr erstes Schulpraktikum erfolgreich bestanden haben? Was kann man von ihnen hinsichtlich des Erwerbs der von einer ausgebildeten Lehrkraft zu erwartenden Kompetenzen nach zwei bis drei Semestern Studium und einem sechswöchigen Schulpraktikum erwarten? Welche Kompetenzen sollen sie im fünften Semester haben, wenn die Studierenden in Bayern ihr studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum absolvieren? Und wie weit soll ein Studienreferendar bzw. eine Referendarin am Ende der Lehramtsbildung auf dem Weg zu einer professionellen Lehrkraft sein? Schließlich: Was sollen professionelle Lehrkräfte können, was ein Referendar bzw. eine Referendarin vielleicht noch nicht können kann?

Fragen wie diese sind Ausdruck des Problems, dem sich eine Arbeitsgruppe aus Hochschullehrenden, Seminarlehrkräften und Verantwortlichen der Schulaufsicht angenommen hat. Es sollte versucht werden, auf Basis aktueller Forschungsbefunde aus der empirisch pädagogisch-psychologischen Unterrichtsqualitätsforschung anhand ausgewählter Kriterien den Entwicklungsprozess vom Beginn des Studiums bis hin zur professionellen Lehrperson anhand von Kompetenzen und Indikatoren zu beschreiben. Pädagogische Arbeit ist – da sie sich auf das Erreichen bestimmter Ziele richtet – zwangsläufig normativ. Empirisch Forschenden widerstrebt es in der Regel, aus Befunden der Qualitätsforschung in Deduktionslogik ein normativ formuliertes Können abzuleiten, zumal die Datenlage hinsichtlich einiger Subdimensionen durchaus noch widersprüchlich ist. Dennoch: Lehrerbildung hat das Ziel, im Laufe eines individuellen berufsbiographischen Professionalisierungsprozesses die Fähigkeit zu erreichen, „guten“ Unterricht zu ermöglichen oder ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin zu werden. Jeder, der in der Lehrerbildung an den unterschiedlichen Stellen tätig ist, weiß, dass diese allgemeine Formulierung in der Lehrerbildungspraxis ein konkretes Handeln erfordert. Ein anschauliches Beispiel ist die Beratung von Studierenden oder Referendar(inn)en: Nach einer Unterrichtsstunde wird anhand von Qualitätskriterien über die Frage reflektiert, was in der Stunde gelungen ist und was vielleicht weniger. Und eben darum geht es in diesem Papier: Es versucht Studierenden, Lehramtsanwär-

ter(inne)n, Lehrkräften, Schulleitungen, Schulaufsichtsbeamt(inn)en ein Instrument zur Beratung zur Verfügung zu stellen, in dem es angibt, welches Können auf einer bestimmten Stufe erwartbar ist und woran man es erkennen kann.

Das hier vorliegende Papier ist das Ergebnis einer zweijährigen Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe und soll nun einer größeren Öffentlichkeit zur Diskussion zur Verfügung gestellt werden. Nach diesen einführenden Bemerkungen stellen Mägdefrau, Kufner und Hank im ersten Teil dieses Papiers die theoretischen Grundlagen dar: Die Auswahl der Unterrichtsqualitätsdimensionen wird begründet und der spirallcurriculare Aufbau des eigentlichen Standardpapiers in Abschnitt II wird erläutert. Außerdem werden einige knappe Ausführungen zu Einsatzmöglichkeiten in der Praxis gemacht.

In den Abschnitten II und III finden sich dann die Standardpapiere des Autorenkollektivs aus dem Arbeitskreis. Teil II stellt die Standards geordnet nach den ausgewählten Dimensionen des Lehrhandelns vor. Das heißt, der Leser findet die jeweiligen Kompetenzen und Indikatoren für die vier Phasen (Schulpraktikum 1, fachdidaktisches Praktikum 2, Referendariat und fertig ausgebildete Lehrkraft) jeweils untereinander abgedruckt. Dadurch kann man gut den Kompetenzentwicklungsprozess nachverfolgen, der von Phase zu Phase in der jeweiligen Dimension und den Subdimensionen erreicht werden soll. Teil III stellt die Standards dann noch einmal geordnet nach den vier Phasen zur Verfügung, so dass beispielsweise Studierende der Anfangssemester im Überblick ablesen können, was man nach Abschluss des ersten Schulpraktikums können soll.

Dieses Papier wird nun - ausgehend von der phasenverbindenden Arbeitsgruppe - mit ausgewählten Beteiligten an Schulen und der Universität Passau erprobt. Wir sind zunächst gespannt, ob die Standards und Indikatoren für Reflexionsprozesse und Beratungssituationen hilfreich sein können. In einem weiteren Schritt muss geprüft werden, ob die in ihnen beschriebene Entwicklung eines professionellen Könnens empirisch auch tatsächlich haltbar ist.

Mein Dank für die großartige Zusammenarbeit bei den stundenlangen Diskussionen über die Standards richtet sich an die Mitglieder der Arbeitsgruppe „Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung“ bestehend aus Hubert Kainz als Vertreter des Passauer Schulamtes, Franz Karpfinger von der Regierung von Niederbayern, den universitären Kollegen Andreas Michler und Hans Mendl sowie Bettina Lengdobler, als Seminarrektorin für die zweite Phase der Lehrerbildung zuständig. Sabrina Kufner und Barbara Hank haben mit mir die Entwicklung der Standards für das erste schulpädagogische Blockpraktikum und die Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrkräften und Christian Sobotta vom Praktikumsamt der Realschulen in Niederbayern begonnen und sich für diesen Beitrag bereit erklärt, mich zu unterstützen, die theoretisch fundierenden Überlegungen für den Abschnitt 1 dieses Beitrags darzulegen. Auch ihnen herzlichen Dank.

Jutta Mägdefrau
Passau im Mai 2014

Entwicklung von Standards für die Praxisphasen in der Lehrerbildung

Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner & Barbara Hank

„In einer Woche in der Schule habe ich mehr gelernt, als in einem ganzen Semester in der Uni!“ Mit diesem Satz zitiert Tina Hascher in ihrem Eröffnungsvortrag auf der Tagung der empirisch arbeitenden Lehr-Lernforscher in Klagenfurt 2011 einen Studenten, der – frisch aus dem Schulpraktikum zurückgekehrt – begeistert den Erfolg des Praktikums beschrieb. Aus verschiedenen Studien über den tatsächlichen und den subjektiv empfundenen Erfolg von Schulpraktika weiß man, dass es vielfach zu einer Überschätzung des Lernerfolgs bei den Studierenden kommt (vgl. Arnold et al. 2011, S. 74). Die Erfahrung, selbst Unterricht zu halten, am Schulleben teilzunehmen, Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Tun zu beobachten und als Ihresgleichen behandelt zu werden, wird mit einem Lernprozess gleichgesetzt, was aber nicht unbedingt so sein muss. Hascher berichtet von einer oft unreflektierten Übernahme der Praxis der Betreuungslehrperson durch die Studierenden, wobei theoretisches Wissen aus dem Studium entweder nicht zur Reflexion dieser Praxis eingesetzt werden kann (es bleibt „träge“) oder aber es wird a priori als nicht relevant verworfen („In der Uni lernt man nichts, was man in der Praxis brauchen kann“) und kann damit nicht für Reflexionsprozesse und dadurch geförderte Kompetenzerwerbsprozesse hinzugezogen werden. Nicht selten kommt es zudem zu einer Art Selbstüberschätzung in Bezug auf die eigene Handlungsfähigkeit („Es hat doch alles geklappt und der Betreuungslehrer hat mich gelobt!“). Zurück in der universitären Ausbildungsphase kann diese Selbstüberschätzung weitere Lernprozesse be- oder sogar verhindern. Zumeist fehlt den Praktikanten die Grundlage für eine realistische Selbsteinschätzung auf Basis adäquater, auf die jeweilige Ausbildungsphase bezogenen Anforderungen. Parallel dazu fehlt es den Praktikumslehrkräften oft an Kriterien, nach denen sie die ersten unterrichtlichen Gehversuche ihrer Praktikanten und Praktikantinnen einschätzen und beraten können.

Praxisphasen werden also vielfach in der Lehrerbildung unzureichend für die professionelle Entwicklung genutzt. Vor diesem Hintergrund entstanden Überlegungen zur Entwicklung von Standards für den Kompetenzerwerb in den Praxisphasen im Studium, im Referendariat und darüber hinaus.

1. Was sind Standards in der Lehrerbildung?

Im Zuge der Reformierung der Lehrerbildung hin zu einer Orientierung an Kompetenzen erfolgte auf nationaler und internationaler Ebene die Benennung von Ausbildungsstandards zur Qualitätssicherung. Im deutschsprachigen Raum gelten der Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ von Terhart (2000, 2002) und der Schweizer Forschungsbericht „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme“ von Oser und Oelkers als einschlägig (vgl. Oser 2001; Oser & Oelkers 2001). Osers sehr umfassend formulierter Standardkatalog bietet für die Ausbildung von Lehrpersonen konkrete Zielorientierungen und damit einen Maßstab für die Qualitätsevaluation und Kompetenzdiagnose (siehe Oser 2001). Für die Formulierung von professionellen Standards in der Lehrerbildung definiert er dabei folgende vier Kriterien:

- a) Theoriebezug: Standards sind an Theoriegebäude rückgebunden, die über Wenn-Dann-Sätze diagnostisch und prognostisch Zusammenhänge zwischen Anwendung und Wirkung ermöglichen.
- b) Empirische Evidenz: Standards beziehen sich auf empirisch gewonnenes Wissen, das prinzipiell falsifizierbar ist.
- c) Qualitätsmerkmale: Standards müssen auf der Basis von Theorien und empirischen Befunden durch die Beschreibung von guter oder schlechter Ausführungspraxis evaluierbar sein.
- d) Handlungstradition: Standards müssen in der Praxis repräsentierbar und repetierbar, also prinzipiell ausführbar und wiederholbar sein (vgl. Oser 2001, S. 217).

Demnach sind Standards theoretisch und empirisch abgesichert, ohne den Realitätsbezug zu vernachlässigen. Zusammenfassend lässt sich ein professioneller Lehrerbildungsstandard als komplexe, an Kontext und Inhalt angepasste Verhaltensweise beschreiben, die sich sowohl auf verschiedene

Theorien zurückführen lässt als auch auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt (Empirie) und in der konkreten Handlung je nach Kontext in verschiedenen Varianten besser oder schlechter ausgeführt werden kann (vgl. Oser 2001, S. 225).

Mit den Lehrerbildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2004) wurden in Deutschland erstmalig allgemein verbindliche Regelstandards für die Lehrerbildungsinstitutionen fest vereinbart. Im Gefolge wurden vermehrt Anstrengungen zur Untersuchung der Leistungsfähigkeit der Lehrerbildungseinrichtungen unternommen und zugleich große Forschungsprogramme aufgelegt, in denen die Möglichkeiten der Modellierung und Messung von Kompetenzen erforscht werden konnte (z. B. DFG-Schwerpunktprogramm; näheres bei Klieme & Leutner 2006). Die methodischen Probleme erwiesen sich als enorm. Vieles von dem, was kompetentes Handeln ausmacht, ist gar nicht sichtbar: es spielt sich im Kopf des Handelnden ab. Man löste das Problem zunächst, indem man das untersuchte, was man messen konnte: Wissen. So entstanden zahlreiche Tests zur Erhebung des Lehrerwissens (z. B. TEDS-M: Blömeke et al. 2010; MT21: Blömeke et al. 2008). Der Blick in die konkrete Handlungssituation, dort also, wo die Schülerinnen und Schüler davon profitieren könnten, blieb in diesen Studien unberücksichtigt. Im Fokus steht dabei das Lehrerbildungssystem mit seinen durch bildungspolitischen Föderalismus unterschiedlichen bundeslandspezifischen Lehrbildungsstrukturen und deren Bildungswirkungen.

Für die Praktiker und Praktikerinnen an den Schulen stellt sich das Problem anders: sie wollen Studierenden, Referendaren oder fertig ausgebildeten Lehrpersonen beispielsweise im Zuge dienstlicher Beurteilungen Rückmeldung über ihr unterrichtliches Handeln geben, müssen sich dabei also auf Kompetenzen beziehen können, die man entweder beobachten (als Performanz) oder im Nachgespräch über den Unterricht aus den Äußerungen des zu Beratenden erschließen kann. Die große Herausforderung bei der Formulierung von Kompetenzmodellen und schließlich deren Messung besteht jedoch darin, dem kontextualisierten Charakter von Kompetenzen gerecht zu werden und dabei sowohl personen- als auch situationsspezifische Komponenten zu berücksichtigen. Dies erfordert als Konsequenz, die Beschreibung einer Kompetenz in ihrer Struktur und in Niveaustufen, um eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Erfüllung überhaupt wahrnehmen zu können (vgl. Klieme & Leutner 2006, S. 883). Im Schulalltag stellt diese Herausforderung eine schier unerfüllbare Forderung an die betreuenden Lehrpersonen dar.

Diese Überlegungen führten zur Erarbeitung des Standardpapiers (vgl. Abschnitt II und III), das versucht eine professionelle Entwicklung spiralcurricular zu beschreiben. Ziel war, die Qualität von Lehrerhandlungen durch Indikatoren sichtbar zu machen.

2. Theoretischer Ausgangspunkt für das Standardpapier: Ergebnisse der Unterrichtsqualitätsforschung

Die aktuelle Unterrichtsforschung liefert eine Vielzahl an empirischen Befunden zu effektiven Lehr-Lernprozessen, die eine brauchbare Basis für die Evaluation des Lehrerhandelns im konkreten Unterricht schaffen. Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke beispielsweise setzt die sechs Dimensionen „Merkmale der Lehrperson“, „Klassen- und Fachkontext“, „Unterricht“, „Individuelle Eingangsvoraussetzungen“, „Mediationsprozesse auf Schülerseite“ und „Lernaktivitäten auf Schülerseite“ als Prädiktoren unterrichtlicher Wirkungen zueinander in Beziehung (vgl. Helmke 2007, S. 41 ff.). Unterricht (also das „Angebot“) führt nach diesem Modell nicht unmittelbar zu einem Ertrag, sondern die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler (also die Nutzung des Angebots) beeinflussen maßgeblich den Lernerfolg. Für die Überlegungen, die der Entwicklung von Standards zur Lehrerbildung vorausgehen, sind jedoch insbesondere die Aspekte zur Lehrperson und Lehrerexpertise sowie zum unterrichtlichen Angebot relevant: Die Expertise in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Diagnostik, Klassenführung wirkt sich ebenso auf die Unterrichtsgestaltung („Angebot“) aus, wie personale Merkmale der Lehrperson in Form von Werten, Zielen, professionellen Orientierungen sowie subjektiven Lehr-Lerntheorien (vgl. Helmke 2007, S. 42 f.). Das Angebot selbst wird in der Un-

terrichtssituation sichtbar und kann von außen beobachtet und evaluiert werden. Noch ein weiterer Aspekt des Modells ist im Hinblick auf die Entwicklung der Standards besonders bedeutsam: Das Handeln im Unterricht wird als abhängig von der im Studium erworbenen Expertise postuliert. Die fortgeschrittenen Studierenden sollten demnach in der Lage sein, auf größeres Fach- und fachdidaktisches Wissen zurückzugreifen, was sich auch im unterrichtlichen „Angebot“ zeigen sollte, z. B. in der Qualität des Lehrmaterials oder der Effizienz der Klassenführung.

Auch das Modell der Effektivitätskomponenten von Seidel und Shavelson (2007) liefert empirisch begründete Faktoren für effektive Lehr-Lernprozesse. Das Modell geht ursprünglich auf ein von Bolhuis (2003) entwickeltes Komponenten-Modell des lebenslangen und selbstregulierten Lernens zurück (vgl. Bolhuis, 2003). In ihrer Metaanalyse konnten Seidel und Shavelson (2007) den Einfluss dieser Komponenten auf effektives Lernen bestätigen: „To the degree that these components are present in teaching, student learning is expected to increase“ (Seidel & Shavelson 2007 S. 461). Auch hier werden Faktoren berücksichtigt, die in unterschiedlichem Abstand zum tatsächlichen Lernprozess der Schüler und Schülerinnen stehen. Als eher distale Komponenten des Lernprozesses werden dabei die Faktoren des Domänenbezugs (z. B. Schulfach), der Klassenführung, des Klassenklimas und der verfügbaren Lernzeit definiert, die den Instruktionkontext und notwendigen Rahmen bilden. Darin eingebettet sind proximale Faktoren. Hierzu zählen Zielsetzung und Zielorientierung sowie Evaluation, Ausführung von Lernaktivitäten und der Bereich der (Selbst-)Regulation, (Selbst-)Überwachung und (Selbst-)Kontrolle, der das Verbindungsglied zwischen den vier Komponenten darstellt. Die Ausführung von Lernaktivitäten in Form von sozialen Interaktionen sowie grundlegender und domänenspezifischer Informationsverarbeitung stellt den durch diese Komponenten beeinflussten eigentlichen Lernprozess dar (vgl. Seidel & Shavelson 2007, S. 460–461).

Die Entwicklung der im Beitrag von Mägdefrau und Kollegen (vgl. Abschnitt III) vorgestellten Standards für die Praxisphasen der Lehrerbildung beruht neben diesen Modellen und Befunden der Unterrichtsqualitätsforschung auf den KMK-Lehrerbildungsstandards, die normativ das intendierte Ergebnis von Lehrerbildung beschreiben. Offen bleibt in allen Modellen die professionelle Entwicklung selbst, also die Frage, wie sich im Laufe der Berufsbiographie der Erwerb der für guten Unterricht erforderlichen Kompetenzen beschreiben und durch Beobachtung und Reflexionsgespräche sichtbar machen lässt. Das vom australischen Forscher Hattie geforderte Sichtbarmachen von Lernprozessen betrifft ja nicht nur das Schülerlernen, sondern auch das Lehrerlernen (vgl. Hattie: „Visible Learning for Teachers“ 2012).

3. Welche Erwartungen verbinden sich mit der Entwicklung der Standards und Indikatoren?

Empirisch überprüfte Qualitätskriterien beschreiben Merkmale, die erfolgreichen Unterricht wahrscheinlicher machen. Für die Praktiker bilden sie damit einen Anforderungskatalog für die eigene professionelle Entwicklung. Am Ende des Referendariats und als fertig ausgebildete Lehrkraft soll der Unterricht nach Möglichkeit viele dieser Qualitätskriterien aufweisen. Auch wenn die Unterrichtsforschung an diesem Punkt keineswegs abgeschlossen ist, geben die aktuellen Forschungsergebnisse doch schon einige belastbare Hinweise. So liefern die Befunde sowohl Kriterien auf der Makroebene, beispielsweise zu den Rahmenbedingungen, zur Rolle der Lehrperson etc., als auch auf der Mikroebene, beispielsweise bei den Methoden oder Fragetechniken.

Wenn es gelingt, die empirisch geprüften Befunde guten Unterrichts in eine Form zu bringen, in der beschrieben werden kann, wie sich die zu ihrer Verwirklichung erforderlichen Kompetenzen Schritt für Schritt entwickeln, dann hätten die Beteiligten selbst auf jeder Stufe ein Instrument zur Beratung und Reflexion zur Verfügung.

Die Frage, was von Lehrkräften auf den verschiedenen Stufen ihrer Ausbildung überhaupt erwartet werden kann, wird bislang mit den zur Verfügung stehenden Modellen nicht beantwortet. Viele Qualitätsmerkmale bleiben aus Sicht der Praktiker/innen oft sehr abstrakt und erreichen keinen Umsetzungsstatus. Was Lehrkräfte für ihre eigene und in der Lehrerbildung Tätige für professionelle Bera-

tung von zukünftigen Lehrpersonen brauchen, ist die wissenschaftlich fundierte Beantwortung der Frage, was Lehrkräfte beispielsweise tun, wenn sie guten individualisierenden Unterricht halten, durch welche Indikatoren also dieses Qualitätskriterium sichtbar wird.

Genau hier will das vorliegende Standardpapier ansetzen und empirisch überprüfte Qualitätskriterien spiralcurricular durch Indikatoren für die Beratungs- und Reflexionspraxis nutzbar machen.

Mit der Entwicklung der Standards verbinden sich für die Mitglieder der Arbeitsgruppe „Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung“ die folgenden Erwartungen:

1. Verbesserung der Verzahnung von universitärer Lehre und schulpraktischen Studien (strukturelles Ziel)
2. Verbesserung der Abstimmung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalten (strukturelles Ziel)
3. Entwicklung eines transparenten Anforderungskatalogs für die Hand der Studierenden, Referendare und Lehrkräfte (Ziel: Orientierungshilfe)
4. Entwicklung eines Beratungsinstruments für die in der Lehrerbildung tätigen, betreuenden Lehrkräfte (Ziel: Verbesserung der Beratungsqualität)
5. Mittelfristig mglw. Beitrag zur Entwicklung eines Instruments zur Messung von Kompetenzentwicklungsprozessen in der Lehrerbildung (wissenschaftliches Ziel)

Verzahnung universitärer Lehre und schulpraktischer Studien

Die je nach Bundesland unterschiedlich ausgeprägte, aber in Deutschland doch insgesamt deutliche Trennung der Ausbildungsphasen in der Lehrerbildung (man spricht von „institutioneller Segmentierung“; vgl. Gröschner 2008; Terhart 2000) erschweren für die Studierenden den Erwerb flexiblen anwendungsnahen Handlungswissens. Das universitäre Wissen erweist sich als „sperrig“, weil es sich nicht eins zu eins in die Praxis transferieren lässt. Studieninhalte werden in ihrer fachlichen und überfachlichen Bildungswirkung daher oft nicht verstanden und nicht selten als untauglich abgelehnt. So wünschenswert auf der einen Seite ein stärkerer Praxisbezug im Studium erscheint, so problematisch wäre es, wenn der Ruf nach immer mehr Praxis den Erwerb von fachlichem Wissen zurückdrängen würde und Lehrerbildung auf Lehrerausbildung reduzierte. Die Beschreibung (und die empirische Erforschung) des Kompetenzerwerbs in Studium *und* Praxis auf Basis von Standards könnte ein erster Schritt zur Entwicklung neuer und aufeinander bezogener Prozesse und Strukturen der Lehrerbildung sein. Das besondere Augenmerk bei der Formulierung der hier nun vorgelegten Standards lag deshalb auf der institutionenübergreifenden Vereinbarung eines bestimmten Niveaus von Lehrkompetenzen, zu dem beide Institutionen, Praktikumsschule und Universität, durch das Bereitstellen ihrer spezifischen Lerngelegenheiten beitragen können. Das in den Standards und Indikatoren erweisbare Können jeder der vier Phasen ((1) Blockpraktikum, (2) fachdidaktisches Praktikum, (3) Referendariat, (4) Phase III) bezeichnet also jeweils das Ende der jeweiligen Bildungsphase unter Einbeziehung der Lerngelegenheiten von Universität und Schule.

Abstimmung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalten

Die Diskussion der Standards begann an der Universität Passau mit dem pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum I, das in Bayern in zwei Blockphasen durchgeführt wird und einen Reflexionskatalog verbindlich macht, in dem zunächst allgemein-didaktische, in der zweiten Phase dann fachdidaktische Fragestellungen zu berücksichtigen sind. Die Frage, was denn Studierende am Ende des Schulpraktikums bezogen auf unterrichtliche Handlungsfähigkeit können sollten, führte zu einem engeren Austausch zwischen den Kollegen und Kolleginnen der Fachdidaktiken und den für die schulpädagogischen Teile zuständigen Erziehungswissenschaftler(inne)n. Dabei wurden gemeinsame Anforderungen formuliert und es stellte sich heraus, dass für diese Phase eine fachdidaktische Spezialisierung und Konkretisierung der Standards noch nicht erforderlich ist, zumal diese zu diesem Zeitpunkt noch nicht durch entsprechende fachdidaktische Studienanteile untermauert sein können. In Bayern wird dieses erste Schulpraktikum meist nach dem zweiten Semester abgeleistet. Daher wurde vereinbart,

die Standards zunächst in allen Fächern in dieser fachunspezifischen Form einzusetzen. Erst ab dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum (in Bayern etwa im 5. Semester) können die fachdidaktischen Grundlagen so weit vorliegen, dass fachspezifische Konkretisierungen sinnvoll sind. Diese müssten dann in einem weiteren Standardpapier niedergelegt werden, das dann wohl für die Fächer unterschiedlich aussehen wird. Das vorliegende Standardpapier bezieht sich auf die allgemeinpädagogischen und -didaktischen Anforderungen und berücksichtigt dabei die jeweiligen Phasen der Professionalisierung.

Transparente Anforderungen für Studierende, Referendare, Lehrkräfte und Hochschullehrende

Eines der Hauptanliegen der Entwicklung des Papiers war es, die Lerngelegenheiten in Studium und Schule aufeinander zu beziehen, indem durch Standards und Indikatoren erkennbar wird, über welches Wissen die Studierenden verfügen sollen und wie sich dieses Wissen in einem kompetenten Tun in der Praxis spiegelt. Für die Studierenden ergibt sich ein Anforderungskatalog, an dem sie ihre Lernzuwächse im Praktikum reflektieren können. Gleichzeitig wird zu ihrer Entlastung deutlich, auf welchem Niveau ihr Handeln erwartet wird und damit implizit, auf welchem noch nicht. Das Standardpapier kann zur Selbstreflexion, aber auch als Gesprächsgrundlage mit Betreuungspersonen in Schule und Universität genutzt werden. Es stellt allerdings keinesfalls ein validiertes Messinstrument dar und ist in dieser ersten Testphase, in der es nun in Beratungskontexten implementiert werden soll, nicht als Messinstrument für die Beurteilung von Lehrkräften gedacht.

Beratungsinstrument für die in der Lehrerbildung tätigen Lehrkräfte und Hochschullehrenden

Praktikums-, Betreuungs- und Seminarlehrkräfte sowie Hochschullehrende z. B. bei der Nachbesprechung von Praktikumsportfolios können auf der Grundlage der Standards ihre Beratungsgespräche führen: Die Standards können Strukturierungshilfe für diese Gespräche sein und geben durch die Angabe des Niveaus, auf dem eine Tätigkeit ausgeführt werden soll, einen Hinweis auf Schwächen und Stärken der zu Beratenden, die thematisiert werden können. Die Indikatoren stellen jeweils denkbare beobachtbare Punkte dar, die Gesprächsanlässe bieten. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Indikatoren nicht als vollständige Liste interpretiert werden können, sondern lediglich als Beispiele, woran die Verwirklichung des Standards möglicherweise sichtbar werden kann. Das Standardpapier stellt jedoch keinesfalls einen Beurteilungsbogen dar.

Entwicklung eines Instruments zur Messung von Kompetenzentwicklungsprozessen in der Lehrerbildung

Ausgangspunkt für das Vorhaben waren die in der Praxis erfolgreich eingesetzten und erprobten Standards und Indikatoren für das erste begleitete Praktikum (in Bayern PD-Praktikum; näheres dazu siehe unten). Aus Forschersicht interessierte danach die Frage, wie sich die professionelle Entwicklung denn weiterhin vollziehen müsste, um nach Beendigung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung die Grundlage für professionelle Handlungsfähigkeit erworben zu haben. Ziel der Formulierung der Regelstandards war, Qualität durch Indikatoren sichtbar zu machen und dabei eine curriculare Entwicklungsbeschreibung zu leisten. Derzeit sind diese Indikatoren nur teilweise empirisch erforscht. Mittelfristig könnte auf dieser Grundlage erprobt werden, ob sich die Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrkräfte mit Hilfe derartiger Standards wissenschaftlich beschreiben lässt. Diese Bemühungen gliedern sich ein in eine Reihe aktueller Studien zur Lehrerkompetenzmessung, die über die Erfassung des Wissens hinausgehen und versuchen, professionelles Können zu erheben. Welche Studienstrukturen unterstützen den Kompetenzerwerb, welche weniger? Welche Studierenden nutzen auf welche Weise die Lernangebote der Institutionen und mit welchem Ergebnis? Wie baut sich Lehrerkompetenz schrittweise auf und in welchen Stufen oder Schritten vollzieht sich der Kompetenzerwerb und was unterstützt diese Schritte optimal? Das sind zentrale Fragen der Lehrerbildungsforschung, in der in den letzten Jahren die Frage der Lernwirksamkeit der Praxisphasen stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist (vgl. beispielsweise Arnold et al. 2011).

Nachdem nun deutlich gemacht worden ist, mit welchen Zielen die Standardentwicklung betrieben wurde, sollen im Folgenden die Überlegungen bei der Erarbeitung der Standards beschrieben, die Standards selbst vorgestellt und schließlich Möglichkeiten zu ihrem Einsatz erläutert werden.

4. Das Papier „Standards und Indikatoren für die Praxisphasen der Lehrerbildung“

Das Papier ist wie folgt aufgebaut: Die Dimensionen 1 bis 6 bilden inhaltlich zentrale Kompetenzbereiche professioneller Lehrkräfte ab. Sie werden in den Regelstandards durch Könnens-Formulierungen ausdifferenziert und jeweils konkretisiert durch die Liste möglicher Indikatoren, an denen man die Standarderreichung beobachten bzw. feststellen kann (z. B. Standard: Die Studierenden können die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens beschreiben; Indikator: Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen benennen können). Grundlage der Regelstandards sind die KMK-Lehrbildungsstandards, in denen vier Dimensionen qualitätvollen Lehrerhandelns mit je einigen Subdimensionen niedergelegt sind (D1: Lehrpersonen als Fachleute für Lehren und Lernen, D2: Ausübung der Erziehungsaufgabe, D3: Ausübung der Beurteilungsaufgabe, D4: Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen) (vgl. KMK Lehrbildungsstandards 2004). Bei der Entwicklung von Standards ist besonders die Frage nach der Stufung der zu erwerbenden Kompetenzen eine Herausforderung: Auf welchem Niveau beginnen die Lernenden ihren Lernprozess, welches Niveau sollen und können sie vermutlich auf einer bestimmten Ausbildungsstufe erreichen und welches noch nicht?

In der praktischen Arbeit beginnt die Planung kompetenzorientierter Lehrprozesse stets am Ende des Lehr-Lernprozesses, das heißt, man fragt sich: Welche Kompetenz soll am Ende erworben sein und nachgewiesen werden können? Für die Lehrerbildung hieße das, es bedürfte klarer Angaben, welche Kompetenzen eine fertig ausgebildete Lehrkraft in der Regel hat (was nicht heißt, dass sie sich nicht auch durch beständige Fortbildung noch weiter professionalisieren kann).

Wie oben bereits dargelegt treffen wir diese Festlegung derzeit auf Basis empirischer Befunde zum guten Unterricht, in deren Rahmen Prädiktoren nachgewiesen wurden, die für hohen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich sind (vgl. z.B. Helmke 2007, Lipowski 2006, Seidel & Shavelson 2007, Hattie 2003). Führt man sich diese Prädiktoren guten Unterrichts vor Augen und denkt den Kompetenzerwerbsprozess rückwärts, steht die Frage im Mittelpunkt, was die zukünftigen Lehrkräfte in den verschiedenen Praxisphasen im Studium und was am Ende des Referendariats nachweisen können sollen. Bei der konkreten Formulierung der Standards, die hier als Regelstandards aufgefasst sind, waren daher folgende Leitfragen führend:

Was ist erwartbar von Studierenden, die zwei Semester an der Universität studiert und anschließend das erste Schulpraktikum absolviert haben? Was ist erwartbar von Studierenden, die fünf Semester an der Universität studiert, bereits das erste Schulpraktikum abgeleistet haben und anschließend das zweite, intensiver durch die Universität begleitete Schulpraktikum absolviert haben?

Die bis zur jeweiligen Ausbildungsphase durchlaufenen Lerngelegenheiten setzen gewissermaßen den Rahmen für die Festlegung der Standards. Das bedeutet, dass die Betreffenden diese Anforderungen in der Regel nach den jeweiligen Ausbildungsphasen erfüllen können.

Das Papier ist schulartunspezifisch angelegt. Es enthält zudem keine fachspezifischen Standards für die Fachaspekte des Studiums. Es versteht sich allgemeindidaktisch und bedarf hinsichtlich der fachdidaktischen Aspekte spätestens ab dem zweiten Schulpraktikum während der universitären Phase der Lehrerbildung mit Sicherheit fachdidaktischer Konkretionen. Diese sind jedoch nicht Gegenstand dieses ersten Papiers gewesen. Es beschreibt in ausgewählten Dimensionen pädagogische Handlungsfähigkeit. Es ist durchaus bewusst, dass zudem keinesfalls alle Dimensionen erfolgreichen Lehrerhandelns erfasst sind, beispielsweise fehlt derzeit noch der wichtige Bereich pädagogischer Beratung. Er (und weitere) soll in einem weiteren Arbeitsschritt ergänzt werden, wenn sich die Standards in der Praxis bewähren sollten.

5. Das Standardpapier in der Praxis

Praktisch erprobt wurden bereits die Regelstandards für das pädagogisch-didaktische Praktikum. In Zusammenarbeit mit Praktikumslehrern und -lehrerinnen der Realschulen in Niederbayern wurden die Indikatoren formuliert. In einem ersten Probedurchlauf mit den Praktikanten des Praktikumsjahrgangs 2011/2012 wurden die Standards in der Praxis erprobt und anschließend überarbeitet. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte waren hinsichtlich der Möglichkeiten zur Beratung der Studierenden mit Hilfe des Instruments überwiegend positiv. Vor allem aber fand das Instrument Beifall bei den Studierenden, die es auch über die eigene Schulart hinaus austauschten und rückmeldeten, wie hilfreich es sei, eine Orientierung an der Hand zu haben, welche Kompetenzen zu entwickeln und daraus abgeleitet, was überhaupt zu lernen sei.

Wie kann also ein solches Instrument in der Praxis gewinnbringend eingesetzt werden? Am Beispiel des PD-Praktikums sei dies hier exemplarisch erläutert: Das Standardpapier wird Studierenden und betreuenden Lehrpersonen zur Verfügung gestellt. Lernförderlich wäre es, wenn die Studierenden bereits aus dem Studium Kenntnisse über empirisch nachgewiesene Dimensionen guten Unterrichts mitbringen würden, da sie dann die Standards selbst und auch die Indikatoren leichter verstehen würden. So wäre die Grundlage für eine professionsbezogene, reflexive Verzahnung von Theorie und Praxis gegeben. An der Universität Passau wird dieses Schulpraktikum durch die Anfertigung eines Portfolios flankiert, eine Mappe also, in der der individuelle Lernprozess im Praktikum durch obligatorische und fakultative Portfolioaufträge angeleitet wird. Die Portfolioaufträge beziehen sich z. B. auf die Anfertigung von Unterrichtsentwürfen (oder auch Teilen von Entwürfen), aber auch auf die Reflexion bestimmter unterrichtlicher Erfahrungen.

Das Papier ist nicht als Beurteilungsinstrument entwickelt worden. Vielmehr versteht es sich als gemeinsame Orientierungs- und Beratungsgrundlage. Die Arbeitsgruppe plant, das Papier in der Weiterarbeit als Grundlage für die Ausarbeitung von Selbsteinschätzungs- und Fremdeinschätzungsbögen zu nutzen.

Folgend finden sich die Standards in unterschiedlicher Weise aufgelistet: Unter II folgt die Gliederung entlang der einzelnen Standards. In dieser Darstellung werden die Kompetenzstufen deutlich. Es ist je nach Dimension ablesbar, auf welchen Stufen des Lehrerbildungsprozesses welches Können erwartbar ist. In Abschnitt III sind die Standards dann stufenweise aufgelistet. So bieten sie die Möglichkeit einer inhaltlichen Zielorientierung in den jeweiligen Ausbildungsphasen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.zentralblatt-math.org/zmath/en/search/?an=1192.00017>.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster, New York, Berlin u.a.: Waxmann (Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung).
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13, 327-347.

- Gröschner, A. (2008). Die Zukunft der Lehrerbildung hat bereits begonnen. In: Lütgert, W.; Gröschner, A. & Kleinespel, A. (Hrsg.). Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele. Weinheim & Basel: Beltz, 8-13.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? University of Aukland. Australian Council for Educational Research. Zugriff am 08.01.2012. Verfügbar unter http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.
- Helmke, A. (2007). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. (6. Auflage) Seelze-Velber: Klett Kallmeyer (Franz Emanuel Weinert gewidmet).
- KMK Lehrerbildungsstandards (2004): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt 10.6.2012).
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogrammes der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, Heft 09/2011
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*. 52 (51), 47-70 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenz von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, S. 215–342)*. Chur: Rüegger.
- Oser, F. & Oelkers J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme)*. Chur: Rüegger.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Designs in Distangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Beltz-Pädagogik)*. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz081737289inh.pdf>.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZKL-Texte, Bd. 24)*. Münster. Zugriff am 10.11.2011. Verfügbar unter http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tuoldziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig/Bad Heilbrunn: Westermann/Klinkhardt, 37-59.

II. Standards und Indikatoren für die Praxisphasen der Lehrerbildung – Darstellung nach Kompetenzdimensionen

Jutta Mägdefrau, Hubert Kainz, Andreas Michler, Hans Mendl, Bettina Lengdobler & Franz Karpfinger

Dimension 1: Handeln als Lehrperson - Lehrerrolle			
	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PD-Praktikum	Lehrerrolle	Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ihre neue Rolle wahrnehmen und sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sind.	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Verhaltensweisen (z.B. Pünktlichkeit, angemessene Kleidung, verbindliche Umgangsformen, Bereithalten aller für das Praktikum erforderlichen Materialien und Unterlagen...) werden gezeigt • Rollengemäße Distanz wahren • Engagement und Einsatzbereitschaft
SF-Praktikum		Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ein Bewusstsein für ihre Vorbildfunktion für die Schüler/innen haben. Sie können die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens beschreiben und den Weg zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit reflektieren. Sie nutzen die Gelegenheit zum Erproben erster Strategien auf dem Weg zur eigenen Lehrerpersönlichkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen benennen können • Unterschiede zur Schülerrolle darstellen und reflektieren können • Rollengemäße Distanz wahren können • Situationen beschreiben können, in denen die Übernahme der neuen Rolle ge- oder misslang und die Gründe dafür reflektieren können • Die eigene professionelle Entwicklung bzw. den eigenen Entwicklungsstand im Hinblick auf die Erfüllung der Lehrerrolle kritisch und produktiv reflektieren können • Einhaltung eines für Schüler/innen und Lehrpersonen gemeinsamen Verhaltenskodex
Referendariat		Die individuelle Lehrerpersönlichkeit wird durch Abgleich mit der allgemeinen Rollennorm und Vorbildern weiterentwickelt und reflektiert. Sie/Er hat theoriegeleitet und durch Erprobung in der Praxis eigene Strategien in der Ausgestaltung der Lehrerrolle entwickelt, kann Wirkungen kritisch reflektieren und das eigene Verhalten situationsgemäß anpassen. Sie kennen Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen und wenden diese an.	<ul style="list-style-type: none"> • eine individuelle Ausgestaltung der Rollennormen ist erfolgt und zeigt sich z.B. an Kleidung, (Körper-)Sprache, Interaktion mit Schüler(inne)n... • in Reflexion des Lehrerverhaltens persönliche Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit verbalisieren können • die Tauglichkeit der eigenen Vorbilder an der allgemeinen Rollennorm bewerten können • Kenntnis und individueller Einsatz psychohygienischer Maßnahmen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit
Professionelle Lehrkraft		Die Lehrkraft kann die eigene Persönlichkeit in ihrer Wirkung auf die Schüler/innen kritisch reflektieren und ggf. korrigieren. Sie kann selbst entwickelte und erprobte Handlungsmuster und Strategien situativ angepasst und flexibel einsetzen. Sie bietet den Kindern oder Jugendlichen eine authentische Lehrerpersönlichkeit, die als Vorbild dienen kann, mit der aber auch kritische Auseinandersetzung möglich ist. Sie kennen alltagstaugliche Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen und wenden diese an.	<ul style="list-style-type: none"> • Gezieltes Einsetzen der eigenen Stärken der Persönlichkeit (z.B. Modulationsfähigkeit der Sprache, Humor, Gestik und Mimik...) • Anleiten und Führen der Schüler/innen durch Lehrervorbild (z.B. Tafelschrift, Fragehaltung, Begeisterung für Lernen..) • Willen und Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit (z.B. durch Supervision, kollegiale Hospitation und Beratung) • Kenntnis und individueller Einsatz psychohygienischer Maßnahmen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit

Dimension 2: Die Schule als Lern- und Lebensraum

2.1 Schule als Organisation

	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Schule als Organisation	Die Studierenden kennen ihre Praktikumsschule und können die Schule als Beispiel einer Organisation beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • Auskennen im Schulhaus • Medienausstattung der Schule kennen • Merkmale der Schule als Organisation nennen und am Beispiel der Praktikumsschule konkretisieren können (z.B. Ganztagschuleinrichtungen, Personalstruktur, zeitliche Struktur, Rechte und Pflichten...)
SFP		Die Studierenden können erste Elemente in der Organisationsstruktur ihrer Praktikumsschule benennen. Sie können diese erklären und begründen sowie bei eigenen Aktivitäten berücksichtigen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben und Erklären organisatorischer Regelungen wie Unterrichtsbeginn, Ganztagsbetreuung, Rhythmisierung... • Wissen um die Notwendigkeit organisierter Abstimmung der Nutzung von Fachräumen
REF		Die Referendare kennen und berücksichtigen die Organisationsstruktur ihrer Seminar- bzw. Einsatzschule.	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der organisationalen Regelungen der Schule bei der eigenen Unterrichtsorganisation (Nutzung von Fachräumen, Abstimmungen mit anderen Fachlehrkräften, Pausenregelungen...)
PL		Die Lehrkraft berücksichtigt die vereinbarten Organisationsstrukturen in ihrem beruflichen Handeln. Auf Grundlage einer genauen Kenntnis der Organisationsstruktur ihrer Schule beteiligt sie sich aktiv an der Organisationsentwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschöpfen der verfügbaren Ressourcen, die der Organisationsrahmen der Schule bietet (z.B. offene/gebundene Ganztagsklassen, Kombiklassen, (verlängerte) Mittagsbetreuung, Klassenzimmer im Grünen, Sport nach 1, Bücherei...) • Einbringen von konstruktiven Nutzungs- und Verbesserungsvorschlägen unter Berücksichtigung der konkreten Situation vor Ort

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

2.2 Aufgaben der Lehrperson im Schulalltag und im Schulleben

	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Schulalltag und Schulleben	Die Studierenden kennen die unterschiedlichen Phasen des Tagesablaufs einer Lehrperson. Sie wissen um ihre Verantwortung und die damit verbundenen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer für die Schulgemeinschaft.	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Tätigkeiten bei der Unterrichtsvorbereitung kennen und durchführen (recherchieren, kopieren, Versuche vorbereiten, Sitzplätze gestalten,...) • Kenntnis der unterrichtlichen und über den Unterricht hinausgehenden Aufgaben von Lehrpersonen • Klassenleitungsaufgaben nennen können Teilnahme an ausgewählten Aktivitäten des Schullebens (z.B. Fach- oder Stufenkonferenzen, Formen schulischer Beratung, außerschulische Lehrgänge, Schulfeste...) • Wissen um formelle und informelle Lernprozesse im Schulalltag (Unterricht und Schulleben)
SFP		Die Studierenden übernehmen selbstständig erste Aufgaben zur Unterstützung der Praktikumslehrkraft im Bereich Organisation des Schulalltags und Schullebens. Die Studierenden können einzelne Phasen im Tagesablauf einer Lehrperson selbstständig übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktive Übernahme von Teilbereichen aus den Aufgabenfeldern des Unterrichts/Erziehens und des Schullebens: • Aktives Einbringen bei Differenzierungsmaßnahmen/team-teaching • Übernahme der Aufsicht bei kurzzeitiger Abwesenheit der Lehrkraft • organisatorische Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsgängen • Selbstständige Gestaltung der Vorviertelstunden, der Morgenfeier,.... • Vorbereiten einer Tafelanschrift als Gesamtzusammenfassung • Gestalten eines Merktexes/ Merkblattes • Durchführen von Gesprächskreisen, z.B. Erzählkreis, Wochenrückschau
REF		Die Referendare können grundlegende Aufgaben einer Lehrkraft in Bezug auf Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich erfolgreich durchführen. Sie haben im Rahmen der Organisation der Schule einen eigenen Organisationsplan für eine/ihre Klasse (Tages-, Wochen-, Jahresplan) entwickelt und setzen diesen kritisch – reflektierend um.	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortliches Führen des amtlichen Schriftwesens (Führen von Schüler- und Notenlisten, Vorlegen von Tages-/Wochen- und Jahresplänen (Lehrnachweis, Klassenlehrpläne) und Erfüllen der sonstigen Verwaltungsaufgaben einer Lehrkraft (z.B. Durchführen der Anwesenheitskontrolle...) • Planung und Durchführung von Elternabenden • Eigenverantwortliche Mitwirkung an Schulfesten • Kooperation mit externen Partnern • Planung und Durchführung eines Wandertages/Unterrichtsganges
PL		Die Lehrperson kennt die Qualitätsstandards in den verschiedenen Aufgabenbereichen ihres Berufs und bemüht sich in ihrem Wirken, diese zu erfüllen. Sie zeigt Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur beständigen Qualitätsentwicklung. Sie unterbreitet Gestaltungs- und Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf innere Schulentwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft gestaltet eigenverantwortlich und flexibel sowohl Unterricht als auch Schulleben und pflegt dabei intensiven Kontakt auf allen Ebenen mit Schüler/inne/n, Eltern, Kolleg/inn/en, Schulleitung und Schulaufsicht sowie externen Partnern • Wahrnehmen von Angeboten der Fort- und Weiterbildung • Bereitschaft zum Einbringen eigener Kompetenzen im Rahmen von SchiLF • Impulse setzen für den Schulentwicklungsprozess und Bereitschaft zur Umsetzung von Innovationen

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

Dimension 3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation			
	Inhalt	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Beobachtung von Unterricht	Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung kennen und setzen sie reflektierend ein.	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Beobachtungsraster für die eigenen Unterrichtsbeobachtungen einsetzen können • ggf. Raster selbst erstellen können • den Beobachtungsprozess reflektieren können
SFP		Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung kennen und analysieren kriteriengeleitet Unterrichtswahrnehmungen.	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Beobachtungsraster für die eigenen Unterrichtsbeobachtungen einsetzen können • ggf. Raster selbst erstellen können • den Beobachtungsprozess diskutieren und reflektieren können, dabei zunehmend eine fachliche Sprache einsetzen
REF		Die Referendare analysieren mit Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung fremden und eigenen Unterricht kritisch.	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsraster für die Beobachtung fremden und eigenen Unterrichts einsetzen können • Beobachtungsprozesse (selbst-)kritisch und konstruktiv reflektieren können mit zunehmend evaluativem Anspruch • eine fachliche Sprache einsetzen können
PL		Die Lehrenden kennen Methoden der technischen und personalen Selbst- und Fremdevaluation und setzen diese regelmäßig ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsraster und Evaluationsbögen für die Beobachtung und Analyse fremden und eigenen Unterrichts einsetzen können • den Beobachtungs-/Evaluationsprozess (selbst-)kritisch reflektieren können • fachsprachlich fundiert rückmelden und reflektieren können • Supervisionsangebote bzw. Angebote der Kollegialen Beratung wahrnehmen

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

Dimension 4: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

4.1 Struktur von Unterricht

	Inhalt	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Struktur von Unterricht	Die Studierenden kennen Phasenstrukturen von Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts erkennen und reflektierend nachvollziehen können Unterrichtsphasen bis hin zu einer kompletten Unterrichtsstunde, die erkennen lässt, dass die Frage der Stundenstruktur in der Planung Berücksichtigung fand
SFP		Die Studierenden kennen Phasenstrukturen von Unterricht und können diese in Ansätzen auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach übertragen.	<ul style="list-style-type: none"> die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts erkennen und reflektierend nachvollziehen können begründet strukturierte Unterrichtsstunden selbstständig durchführen
REF		Die Referendarin/der Referendar hält einen deutlich strukturierten Unterricht und kann über strukturierende Planungsentscheidungen reflektieren.	<ul style="list-style-type: none"> schriftlich in ihrer Prozessstruktur begründete Unterrichtskizzen anfertigen können unter Berücksichtigung pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse Unterrichtsstunden strukturieren und fließende Übergänge zwischen einzelnen Phasen gestalten können
PL		Die Lehrkraft verfügt über ein ausgeprägtes prozedurales Wissen bei der Strukturierung von Unterricht und kann dies für die Gestaltung abwechslungsreichen Unterrichts nutzen und reflexiv begründen. Sie verfügt über ein umfangreiches Repertoire unterschiedlicher Strukturierungsmöglichkeiten.	<ul style="list-style-type: none"> die Struktur eigener Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse erläutern und reflektieren können verschiedene Möglichkeiten der Strukturierung einer Stunde kennen und variabel einsetzen (keine „Monokultur“) Bereitschaft, Strukturentscheidungen des eigenen Unterrichts weiterzuentwickeln

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.2 Lehrformen und -theorien

	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Lehrformen und -theorien	Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem schülerorientierten Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> Lehrerzentrierung versus Lehrersteuerung im beobachteten Unterricht wahrnehmen und bezeichnen können einzelne lehrergesteuerte Unterrichtsphasen bis hin zu einer kompletten Unterrichtsstunde unter Einsatz von Phasen direkter Instruktion sowie Phasen mit größerer Schülerelbstständigkeit gestalten können
SFP		Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem schülerorientierten Unterricht und wenden bei der Planung eigenen Unterrichts fachspezifische Prinzipien an.	<ul style="list-style-type: none"> Lehrerzentrierung versus Lehrersteuerung im beobachteten Unterricht wahrnehmen und bezeichnen können fachspezifische Prinzipien in den eigenen Unterrichtsstunden ansatzweise umsetzen Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess beschreiben können
REF		Die Referendarin/ der Referendar gestaltet reflektiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtsstunden und -einheiten auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten schülerorientierten Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess reflektieren und im eigenen Unterricht anwenden können die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien des eigenen Unterrichts benennen können Unterrichtseinheiten mit den fachspezifischen Prinzipien fachlich korrekt begründen und gestalten können
PL		Die Lehrkraft gestaltet reflektiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtssequenzen auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten schülerorientierten Unterricht. Sie integriert neue Unterrichtskonzeptionen in den eigenen Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess reflektieren und im eigenen Unterricht variabel anwenden können den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund zentraler fachlicher Ziele und Prinzipien reflektieren und ggf. weiterentwickeln neue didaktische Ansätze kennen und die Bereitschaft erkennen lassen, sie ggf. ins eigene Konzept zu integrieren

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.3 Lernumgebungen gestalten

	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Lernumgebungen gestalten	Die Studierenden kennen unterschiedliche Arten von Lernumgebungen (wie offene LU, kooperative LU) und gestalten sie unter Anleitung (mit).	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht wahrnehmen und beschreiben können • unterschiedliche Lernumgebungen (mit)organisieren können
SFP		Die Studierenden kennen unterschiedliche Lernumgebungen und formulieren eine in Ansätzen theoretisch fundierte Begründung für die Gestaltung eigener Unterrichtsstunden.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht wahrnehmen, beschreiben und im Hinblick auf denkbare Alternativen vergleichen können • unterschiedliche Lernumgebungen (mit)organisieren können • Lernumgebungen in Ansätzen selbst gestalten können • bei der Begründung der Auswahl einer Lernumgebung auf theoretisches Grundlagenwissen Bezug nehmen können
REF		Die Referendarin/ der Referendar gestaltet theoretisch begründet unterschiedliche Lernumgebungen und reagiert in Ansätzen bereits auf situative Besonderheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen Lernumgebungen begründet und variabel gestalten können • verschiedene Lernumgebungen kompetenzorientiert auswählen, planen, durchführen und miteinander verknüpfen können • beim Sprechen über Unterricht Abweichungen von der geplanten Lernumgebung reflektieren können
PL		Die Lehrkraft begründet die Auswahl, Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Lernumgebungen theoretisch, setzt sie praktisch um und variiert situativ flexibel.	<ul style="list-style-type: none"> • unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen Lernumgebungen begründet, variabel und flexibel gestalten können • verschiedene Lernumgebungen so gestalten und optimieren können, dass ein individueller Kompetenzerwerb und -zuwachs erkennbar wird

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.4 Zeitmanagement

	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Zeitmanagement	Die Studierenden erkennen die Notwendigkeit eines schulischen und persönlichen Zeitmanagements.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Planungsebenen des Unterrichts und einzelne Elemente daraus kennen (Jahresplanung, Wochenplanung, Stundenplanung und darin Notenschluss, Abschlussfahrten, Stoffverteilungspläne, Schulaufgabenplan, ...) • im Gespräch mit der Praktikumslehrkraft über deren persönliches Zeitmanagement den eigenen Zeitbedarf reflektieren können
SFP		Die Studierenden fügen sich mit ihren eigenen Unterrichtsversuchen in die verschiedenen schulischen Planungsebenen ein und sind sich der Notwendigkeit der Weiterentwicklung ihres persönlichen Zeitmanagements bewusst.	<ul style="list-style-type: none"> • beobachteten und eigenen Unterricht in das Gefüge der schulischen Planungsebenen einordnen können • im Gespräch mit Mitstudierenden, universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften unterschiedliche individuelle Zeitmanagementlösungen reflektieren können
Ref		Die Referendarin/ der Referendar plant in Umsetzung des Lehrplans auf den verschiedenen Planungsebenen Unterricht selbstständig. Er/Sie verfügt über ein individuelles Zeitmanagement.	<ul style="list-style-type: none"> • Jahres-/Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten selbstständig erstellen können • bei der sequenziellen Planung sachlogische, motivationale, fachintegrative und fächerverbindende Aspekte berücksichtigen können • eine eigene individuelle Zeitmanagementlösung praktizieren können
PL		Die Lehrkraft plant in Umsetzung des Lehrplans auf verschiedenen Planungsebenen Unterricht zeitlich effektiv; sie kooperiert dabei mit Kolleg/inn/en und reagiert flexibel auf besondere Ereignisse. Sie verfügt über ein individuelles und effizientes Zeitmanagement.	<ul style="list-style-type: none"> • Jahres-/Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten so erstellen können, dass Zeit zur Verfügung steht, um auf klassenspezifische Bedingungen reagieren zu können. • In den Wochenplanungen ist sichtbar, dass bei der sequenziellen Planung sachlogische, motivationale, fachintegrative und fächerverbindende Aspekte kontinuierlich berücksichtigt werden. • nach einem individuell gestalteten Arbeitsrhythmus Unterricht effizient planen, durchführen und reflektieren können

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.5 Planungsmittel			
	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Planungs- mittel	Die Studierenden kennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung.	<ul style="list-style-type: none"> • die einzelnen Ebenen des amtlichen Lehrplans nennen können • Bildungsstandards der eigenen Fächer (soweit bereits vorliegend) erläutern können • bei den eigenen Unterrichtsversuchen die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher...) heranziehen können
SFP		Die Studierenden kennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese exemplarisch an.	<ul style="list-style-type: none"> • die einzelnen Ebenen des amtlichen Lehrplans kennen und die themenspezifischen Ausführungen auf die eigene Unterrichtsstunde anwenden können • Bildungsstandards der eigenen Fächer (soweit bereits vorliegend) erläutern können • bei den eigenen Unterrichtsversuchen die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher...) heranziehen können und in Ansätzen reflektiert mit ihnen arbeiten können
Ref		Die Referendarin/ der Referendar setzt Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die im Unterricht verfolgten Ziele wird deutlich, dass der Referendar/ die Referendarin den amtlichen Lehrplan der studierten Fächer und der relevanten Klassenstufen kennt. • einen eigenen Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans für die eigenen Unterrichtsfächer erstellen können • die eingeführten Unterrichtswerke und verfügbaren Materialien auf fachliche Richtigkeit prüfen, kritisch analysieren und zielgerichtet einsetzen können
PL		Die Lehrkraft setzt Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein und überprüft alternative Planungskonzepte auf Tauglichkeit für die eigene Planungsarbeit.	<ul style="list-style-type: none"> • einen eigenen Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans für die eigenen Unterrichtsfächer in Abstimmung mit Kollegen und klassenspezifisch erstellen können • am Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan der Lehrkraft ist sichtbar, dass sie Lehrpläne als entwickelbares Instrument im Rahmen der Unterrichtsplanung einsetzt • neue Konzepte/Modelle reflektiert aufgreifen und ggf. die eigene Planungsarbeit weiterentwickeln (siehe aktuelle Diskussion um Kompetenzorientiertes Planen)

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.6 Medieneinsatz

	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Medieneinsatz	Die Studierenden nehmen verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Lehr- und Lernmedien im Unterricht wahr, beschreiben sie und reflektieren sie ansatzweise kritisch.	<ul style="list-style-type: none"> den Einsatz von Lehr-Lernmedien beschreiben und ansatzweise im Hinblick auf seine Adäquanz reflektieren können bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die Medienausstattung der Schule berücksichtigen Traditionelle und neue Medien in ersten Versuchen selbst einsetzen können
SFP		Die Studierenden nehmen verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Lehr- und Lernmedien im Unterricht wahr, beschreiben sie und reflektieren sie ansatzweise kritisch. Bei eigenen Unterrichtsversuchen beziehen sie den Medieneinsatz reflektiert in die Unterrichtsplanung ein.	<ul style="list-style-type: none"> gängige Quellen und Orte, an denen Medien erhältlich sind, nennen und das Angebot punktuell nutzen können Medieneinsatz im beobachteten Unterricht beschreiben und ansatzweise im Hinblick auf seine Adäquanz abwägen können bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die Medienausstattung der Schule berücksichtigen die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums ansatzweise analysieren können traditionelle und neue Medien im eigenen Unterricht auswählen, erprobend einsetzen und anschließend reflektieren können
REF		Die Referendarin/ der Referendar setzt Medien zielgerichtet ein, beschreibt die jeweiligen Stärken verschiedener Medien und reflektiert ihren sinnvollen Einsatz.	<ul style="list-style-type: none"> die aktuell verfügbaren Medien zielgerichtet einsetzen können eigene Präferenzen in der Mediennutzung begründet beschreiben können Medien im Hinblick auf fachliche Korrektheit prüfen können
PL		Die Lehrkraft setzt Medien zielgerichtet ein und erprobt neue mediale Angebote für ihre Fächer.	<ul style="list-style-type: none"> aktuell verfügbare Medien nach eigener Schwerpunktsetzung verwenden können die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums analysieren können neuen Medien offen und kritisch erproben selbst Unterrichtsmedien entwickeln können (Schulbucharbeit etc.)

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.7 Sozialformen und Methoden			
	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Sozialformen und Methoden	Die Studierenden kennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und zeigen Ansätze zum reflektierenden Nachvollzug der Gründe für die jeweilige didaktische Entscheidung.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialformen und Methoden im beobachteten Unterricht identifizieren können • Unterschiedliche Interaktionsformen im beobachteten Unterricht beschreiben können • In den eigenen Unterrichtsversuchen über den Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen und Methoden ansatzweise reflektieren können • Der/Die Studierende bringt sich aktiv ein bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden
SFP		Die Studierenden kennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und wenden diese exemplarisch und begründet an.	<ul style="list-style-type: none"> • Der/Die Studierende bringt sich aktiv ein bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden im Unterricht der Betreuungslehrkraft • In den eigenen Unterrichtsversuchen Sozialformen und Methoden planen und über ihren Einsatz reflektieren können
REF		Die Referendarin/ der Referendar setzt verschiedene Sozialformen und Methoden zielgerichtet und begründet ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden planen, durchführen und reflektieren können und dabei Alternativen abwägen • die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden ansatzweise mit Blick auf die Lernenden begründen können
PL		Die Lehrkraft verfügt über ein breit gefächertes didaktisch-methodisches Instrumentarium, setzt vielfältige Methoden und Sozialformen zielgerichtet und effizient ein und ist bereit, neue Methoden zu erproben.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden planen, durchführen und reflektieren können und dabei Alternativen abwägen • Mit Blick auf die Lernenden unterschiedliche Sozialformen und Methoden gezielt einsetzen können • bereit sein, neue Unterrichtsmethoden zu erproben und darüber zu reflektieren • sich an der Entwicklung eines schuleigenen Methodencurriculums zur Förderung der Methodenkompetenz der Schüler/innen beteiligen

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

4.8 Umgang mit Heterogenität			
	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Umgang mit Heterogenität	Die Studierenden kennen verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, erkennen Maßnahmen der inneren Differenzierung und setzen sie in Ansätzen bei eigenen Unterrichtsversuchen um.	<ul style="list-style-type: none"> gut beobachtbare Dimensionen von Heterogenität nennen und auf die Klasse beziehen können In Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) wahrnehmen und ihren Einsatz unter Anleitung reflektieren können In eigenen Unterrichtsstunden erste Versuche des Umgangs mit vielfältigen Lernvoraussetzungen erkennen lassen
SFP		Die Studierenden kennen verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, erkennen Maßnahmen der inneren Differenzierung und setzen sie in Ansätzen bei eigenen Unterrichtsversuchen begründet um.	<ul style="list-style-type: none"> beobachtbare Dimensionen von Heterogenität nennen und auf die Klasse beziehen können in Hospitationsstunden Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) wahrnehmen und ihren Einsatz reflektieren können in eigenen Unterrichtsversuchen erste Fähigkeiten eines methodisch differenzierten Umgangs mit vielfältigen Lernvoraussetzungen erkennen lassen (z.B. interessendifferenzierende Arbeitsmaterialien, heterogene Gruppenzusammensetzungen wählen etc.)
REF		Die Referendarin/ der Referendar setzt Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Er/Sie verfügt über ein Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzt es in unterschiedlichen Formen ein.	<ul style="list-style-type: none"> unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe analysieren und didaktisch interpretieren können Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) einsetzen und ihren Einsatz reflektieren können
PL		Die Lehrkraft setzt Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Sie verfügt über ein breites Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzt es in unterschiedlichen Formen ein. Sie zeigt Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Formen und Verfahren der Differenzierung.	<ul style="list-style-type: none"> kontinuierlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe analysieren und didaktisch interpretieren können Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) einsetzen und ihren Einsatz reflektieren können Aufgeschlossenheit für neue Formen der Differenzierung zeigen (z.B. inklusive Schulentwicklung, Kombiklassen, flexible Schuleingangsphase, Flexibilisierungsjahr)

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

Dimension 5: Klassenführung			
	Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
PDP	Klassenführung	Die Studierenden benennen unterschiedliche Strategien der Klassenführung und nehmen sie im Unterricht anderer wahr. Die Studierenden erkennen Unterrichtsstörungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Regeln und Rituale im Rahmen der störungspräventiven Klassenführung nennen und ihren Einsatz im beobachteten Unterricht erörtern können und wahrnehmen können • Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts beschreiben können • Beobachtete Störungsinterventionen der Lehrkraft beschreiben können • In der eigenen Schulzeit erfahrene Interventionsmaßnahmen mit den Beobachtungen vergleichen und ihre Effektivität reflektieren • Die im Studium erworbenen klassenführungsbezogenen theoretischen Kenntnisse als Reflexionsfolie hinzuziehen
SFP		Die Studierenden beschreiben unterschiedliche Strategien der Klassenführung, nehmen sie im Unterricht anderer wahr, setzen ansatzweise sowohl störungspräventive als auch interventive Maßnahmen ein und reflektieren sie im Hinblick auf ihre Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts erkennen und kategorisieren können • Maßnahmen der Störungsprävention nennen und ansatzweise umsetzen können • Maßnahmen der Störungsintervention nennen und ansatzweise umsetzen können
REF		Der/die Referendar/in beschreibt theoriegeleitet unterschiedliche Strategien der Klassenführung und analysiert sie im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Er/Sie entwickelt erste eigene zur Persönlichkeit passende Strategien der Klassenführung, führt in ihren/seinen Klassen ein Regelsystem ein und analysiert und kategorisiert Strategien anderer.	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts als solche erkennen • Maßnahmen der Störungsprävention und -intervention einsetzen können • Regeln und erste Rituale in den eigenen Klassen entwickeln und anwenden • auf Klassenführungstheorien bei der Reflexion der Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen im eigenen und im fremden Unterricht Bezug nehmen können
PL		Die Lehrkraft hat ein reichhaltiges Repertoire an Klassenführungsstrategien sowohl für Störungsintervention als auch für Störungsprävention zur Verfügung. Sie setzt Klassenführung als Mittel zur Unterstützung des Lehr-Lernprozesses flexibel ein. Sie reflektiert die Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen (selbst)kritisch und erreicht einen relativ störungsarmen Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> • die Klasse verfügt sichtbar über Regeln und Rituale, die die verschiedenen Arbeitsformen des Unterrichts auf der Verhaltensseite steuern • die Lehrkraft setzt je nach Situation unterschiedliche Klassenführungsstrategien ein und kann über den Einsatz und die Wirkung ihrer Maßnahmen reflektieren • die Lehrkraft kann die ergriffenen Maßnahmen erläutern

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

Dimension 6: Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung			
PDP	Leistungs- feststel- lung	Die Studierenden beschreiben Maßnahmen der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung im Hinblick auf sowohl Lernprozesse als auch Lernergebnisse. Sie bringen sich unter Anleitung aktiv in Leistungsmessungs, -beurteilungs- und -rückmeldeverfahren ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Begrifflichkeiten rund um die Leistungsfeststellung kennen • einzelne Schüler oder Schülergruppen hinsichtlich ihrer individuellen Lernprozesse beobachten und die Beobachtungen verbalisieren können • Prozess- und ergebnisbezogene Verfahren der Leistungsmessung und –beurteilung im beobachteten Unterricht nennen und beschreiben können • unterschiedliche leistungsdifferenzierende Verfahren des Lehrer- und Schülerfeedbacks im beobachteten Unterricht wahrnehmen und benennen können • bei der Konstruktion von Tests unterstützend zuarbeiten können • bei der Durchführung von Leistungsmessungen unter Anleitung mitarbeiten können
SFP		Die Studierenden kennen einige fachtypische prozess- und ergebnisbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz ansatzweise auf Basis theoretischen Wissens. Sie kennen verschiedene Methoden der Leistungsrückmeldung. Sie entwickeln unter Anleitung erste eigene Beispiele für Leistungserhebungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden können fachtypische prozess- und ergebnisbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im beobachteten Unterricht wahrnehmen und beschreiben. • Sie können Verfahren des Feedbacks für ihre Fächer nennen und ansatzweise selbst einsetzen (z.B. bei der Begleitung einer Gruppenarbeit) • Die Studierenden kennen Bezugsnormen der Leistungsfeststellung und können ihre Anwendung im Unterricht beschreiben und bei anderen wahrnehmen • Sie entwickeln unter Anleitung selbst Teile von Leistungserhebungen oder beteiligen sich aktiv bei Leistungserhebungen ihrer Betreuungslehrkräfte
REF		Der/die Referendar/in kennt zahlreiche Formen und Verfahren prozess- und ergebnisbezogener Leistungsfeststellung und reflektiert ihren Einsatz auf Basis theoretischen Wissens. Er/Sie setzt im eigenen Unterricht sachgerecht unterschiedliche Formen der Leistungsmessung, -beurteilung und –rückmeldung inhaltlich und formal korrekt ein. Er/Sie interpretiert Leistungsergebnisse für einzelne Schüler/innen und nutzt sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Er zeigt individuelle Lernwege auf.	<ul style="list-style-type: none"> • Kann unterschiedliche Formen und Verfahren prozess- und ergebnisbezogener Leistungsmessung, -beurteilung und –rückmeldung im eigenverantwortlichen Unterricht einsetzen • Leistungsrückmeldung pädagogisch sinnvoll und förderlich gestalten. Dabei neben der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm auch die Individualnorm ansatzweise zum Einsatz bringen • Materialien zur Leistungserhebung eigenverantwortlich gestalten und Raster zur Beobachtung von Lernprozessen einsetzen oder selbst entwickeln • Typische Beobachtungsfehler kennen und bei eigenen Leistungsbeurteilungen reflektieren können • Formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen kennen und anwenden • Korrekturen und Leistungsrückmeldungen erfolgen fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt • neben traditionellen Verfahren der Leistungsmessung kommen ansatzweise und fachlich reflektiert auch alternative Formen zum Einsatz

PL		<p>Die Lehrkraft setzt flexibel unterschiedliche Verfahren der prozess- und ergebnisbezogenen Leistungserhebung, -beurteilung und rückmeldung ein und kann den Einsatz erläutern und begründen. Bei der Leistungsfeststellung und -rückmeldung werden pädagogische Grundsätze berücksichtigt.</p> <p>Sie interpretiert Leistungsergebnisse und nutzt dies als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigt individuelle Lernwege für die Schüler/innen auf.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reichhaltiges Repertoire an Formen und Verfahren der prozess- und ergebnisbezogenen Leistungsfeststellung einsetzen • Leistungsfeststellung und -rückmeldung unter pädagogischen Gesichtspunkten gestalten • unterschiedliche Bezugsnormen flexibel einsetzen • zielgruppengerechten Erläuterung und Begründung der eingesetzten Verfahren beherrschen • Typische Beobachtungsfehler kennen und bei eigenen Leistungsfeststellungen reflektieren können • Formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen kennen und anwenden • Korrekturen und Leistungsrückmeldungen erfolgen fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt • neben traditionellen Verfahren der Leistungsmessung kommen fachlich reflektiert auch alternative Formen zum Einsatz
----	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PDP = Pädagogisch-didaktisches Praktikum; SF = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

III. Standards für die Lehrerbildung - Darstellung nach Niveaustufen

Praktikumsstandards Pädagogisch-didaktisches Praktikum

Dimension 1: Handeln als Lehrperson - Lehrerrolle		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
1. Lehrerrolle	Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ihre neue Rolle wahrnehmen und sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sind.	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Verhaltensweisen (z.B. Pünktlichkeit, angemessene Kleidung, verbindliche Umgangsformen, Bereithalten aller für das Praktikum erforderlichen Materialien und Unterlagen...) werden gezeigt • Rollengemäße Distanz wahren • Engagement und Einsatzbereitschaft
Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
2.1 Schule als Organisation	Die Studierenden kennen ihre Praktikumschule und beschreiben die Schule als Beispiel einer Organisation.	<ul style="list-style-type: none"> • Auskennen im Schulhaus • Medienausstattung der Schule kennen • Merkmale der Schule als Organisation nennen und am Beispiel der Praktikumschule konkretisieren können (z.B. Ganztagschuleinrichtungen, Personalstruktur, zeitliche Struktur, Rechte und Pflichten...)
2.2 Schulalltag und Schulleben	Die Studierenden kennen die unterschiedlichen Phasen des Tagesablaufs einer Lehrperson. Sie wissen um ihre Verantwortung und die damit verbundenen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer für die Schulgemeinschaft.	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Tätigkeiten bei der Unterrichtsvorbereitung kennen und durchführen (recherchieren, kopieren, Versuche vorbereiten, Sitzplätze gestalten,...) • Kenntnis der unterrichtlichen und über den Unterricht hinausgehenden Aufgaben von Lehrpersonen • Klassenleitungsaufgaben nennen können Teilnahme an ausgewählten Aktivitäten des Schullebens (z.B. Fach- oder Stufenkonferenzen, Formen schulischer Beratung, außerschulische Lehrgänge, Schulfeste...) • Wissen um formelle und informelle Lernprozesse im Schulalltag (Unterricht und Schulleben)
Dimension 3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
3. Beobachtung von Unterricht	Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und setzen sie reflektierend ein.	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Beobachtungsraster für die eigenen Unterrichtsbeobachtungen einsetzen können • ggf. Raster selbst erstellen können • den Beobachtungsprozess reflektieren können
Dimension 4: Unterrichtsplanung, -durchführung, -analyse		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
4.1 Struktur von Unterricht	Die Studierenden kennen Phasenstrukturen von Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> • die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts erkennen und reflektierend nachvollziehen können • Unterrichtsphasen bis hin zu einer kompletten Unterrichtsstunde, die erkennen lässt, dass die Frage der Stundenstruktur in der Planung Berücksichtigung fand
4.2 Lehrformen und -theorien	Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem schülerorientierten Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerzentrierung versus Lehrersteuerung im beobachteten Unterricht wahrnehmen und bezeichnen können • einzelne lehrergesteuerte Unterrichtsphasen bis hin zu einer kompletten Unterrichtsstunde unter Einsatz von Phasen direkter Instruktion sowie Phasen mit größerer Schüler selbstständigkeit gestalten können
4.3 Lernumgebungen gestalten	Die Studierenden kennen unterschiedliche Arten von Lernumgebungen (wie offene LU, kooperative LU) und gestalten sie unter	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht wahrnehmen und beschreiben können • unterschiedliche Lernumgebungen (mit)organisieren können

	Anleitung (mit).	
4.4 Zeitmanagement	Die Studierenden erkennen die Notwendigkeit eines schulischen und persönlichen Zeitmanagements.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Planungsebenen des Unterrichts und einzelne Elemente daraus kennen (Jahresplanung, Wochenplanung, Stundenplanung und darin Notenschluss, Abschlussfahrten, Stoffverteilungspläne, Schulaufgabenplan, ...) • im Gespräch mit der Praktikumslehrkraft über deren persönliches Zeitmanagement den eigenen Zeitbedarf reflektieren können
4.5 Planungsmittel	Die Studierenden kennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung.	<ul style="list-style-type: none"> • die einzelnen Ebenen des amtlichen Lehrplans nennen können • Bildungsstandards der eigenen Fächer (soweit bereits vorliegend) erläutern können • bei den eigenen Unterrichtsversuchen die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher...) heranziehen können
4.6 Medieneinsatz	Die Studierenden nehmen verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Lehr- und Lernmedien im Unterricht wahr, beschreiben sie und reflektieren sie ansatzweise kritisch.	<ul style="list-style-type: none"> • den Einsatz von Lehr-Lernmedien beschreiben und ansatzweise im Hinblick auf seine Adäquanz reflektieren können • bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die Medienausstattung der Schule berücksichtigen • Traditionelle und neue Medien in ersten Versuchen selbst einsetzen können
4.7 Sozialformen und Methoden	Die Studierenden kennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und zeigen Ansätze zum reflektierenden Nachvollzug der Gründe für die jeweilige didaktische Entscheidung.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialformen und Methoden im beobachteten Unterricht identifizieren können • Unterschiedliche Interaktionsformen im beobachteten Unterricht beschreiben können • In den eigenen Unterrichtsversuchen über den Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen und Methoden ansatzweise reflektieren können • Der/Die Studierende bringt sich aktiv ein bei der Planung, Organisation und Durchführung verschiedener Sozialformen und Methoden
4.8 Umgang mit Heterogenität	Die Studierenden kennen verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, erkennen Maßnahmen der inneren Differenzierung und setzen sie in Ansätzen bei eigenen Unterrichtsversuchen um.	<ul style="list-style-type: none"> • gut beobachtbare Dimensionen von Heterogenität nennen und auf die Klasse beziehen können • In Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) wahrnehmen und ihren Einsatz unter Anleitung reflektieren können • In eigenen Unterrichtsstunden erste Versuche des Umgangs mit vielfältigen Lernvoraussetzungen erkennen lassen
Dimension 5: Klassenführung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
5. Klassenführung	Die Studierenden benennen unterschiedliche Strategien der Klassenführung und nehmen sie im Unterricht anderer wahr. Die Studierenden erkennen Unterrichtsstörungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Regeln und Rituale im Rahmen der störungspräventiven Klassenführung nennen und ihren Einsatz im beobachteten Unterricht erörtern und wahrnehmen können • Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts beschreiben können • Beobachtete Störungsinterventionen der Lehrkraft beschreiben können • In der eigenen Schulzeit erprobte Interventionsmaßnahmen mit den Beobachtungen vergleichen und ihre Effektivität reflektieren • Die im Studium erworbenen klassenführungsbezogenen theoretischen Kenntnisse als Reflexionsfolie hinzuziehen

Dimension 6: Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
6. Leistungsfeststellung	Die Studierenden beschreiben Maßnahmen der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung im Hinblick auf sowohl Lernprozesse als auch Lernergebnisse. Sie bringen sich unter Anleitung aktiv in Leistungsmessungs-, -beurteilungs- und -rückmeldeverfahren ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Begrifflichkeiten rund um die Leistungsfeststellung kennen • einzelne Schüler oder Schülergruppen hinsichtlich ihrer individuellen Lernprozesse beobachten und die Beobachtungen verbalisieren können • Prozess- und ergebnisbezogene Verfahren der Leistungsmessung und -beurteilung im beobachteten Unterricht im beobachteten Unterricht nennen und beschreiben können • unterschiedliche leistungsdifferenzierende Verfahren des Lehrer- und Schülerfeedbacks im beobachteten Unterricht wahrnehmen und benennen können • bei der Konstruktion von Tests unterstützend zuarbeiten können • bei der Durchführung von Leistungsmessungen unter Anleitung mitarbeiten können

Praktikumsstandards Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum

Dimension 1: Handeln als Lehrperson - Lehrerrolle		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
1. Lehrerrolle	Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ein Bewusstsein für ihre Vorbildfunktion für die Schüler/innen haben. Sie beschreiben die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens und reflektieren den Weg zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Sie nutzen die Gelegenheit zum Erproben erster Strategien auf dem Weg zur eigenen Lehrerpersönlichkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen benennen können • Unterschiede zur Schülerrolle darstellen und reflektieren können • Rollengemäße Distanz wahren können • Situationen beschreiben können, in denen die Übernahme der neuen Rolle ge- oder misslang und die Gründe dafür reflektieren können • Die eigene professionelle Entwicklung bzw. den eigenen Entwicklungsstand im Hinblick auf die Erfüllung der Lehrerrolle kritisch und produktiv reflektieren können • Einhaltung eines für Schüler/innen und Lehrpersonen gemeinsamen Verhaltenskodex
Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
2.1 Schule als Organisation	Die Studierenden benennen erste Elemente in der Organisationsstruktur ihrer Praktikumsschule. Sie erklären und begründen diese und berücksichtigen sie bei eigenen Aktivitäten.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben und Erklären organisatorischer Regelungen wie Unterrichtsbeginn, Ganztagsbetreuung, Rhythmisierung... • Wissen um die Notwendigkeit organisierter Abstimmung der Nutzung von Fachräumen
2.2 Schulalltag und Schulleben	Die Studierenden übernehmen selbstständig erste Aufgaben zur Unterstützung der Praktikumslehrkraft im Bereich Organisation des Schulalltags und Schullebens. Sie übernehmen einzelne Phasen im Tagesablauf einer Lehrperson selbstständig	<ul style="list-style-type: none"> • Aktive Übernahme von Teilbereichen aus den Aufgabenfeldern des Unterrichtens/Erziehens und des Schullebens: • Aktives Einbringen bei Differenzierungsmaßnahmen/team-teaching • Übernahme der Aufsicht bei kurzzeitiger Abwesenheit der Lehrkraft • organisatorische Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsgängen • Selbstständige Gestaltung der Vorviertelstunden, der Morgenfeier,.... • Vorbereiten einer Tafelschrift als Gesamtzusammenfassung • Gestalten eines Merktextes/ Merkblattes • Durchführen von Gesprächskreisen, z.B. Erzählkreis, Wochenrückschau
Dimension 3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
3 Beobachtung von Unterricht	Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und analysieren Unterrichtswahrnehmungen kriteriengeleitet.	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Beobachtungsraster für die eigenen Unterrichtsbeobachtungen einsetzen können • ggf. Raster selbst erstellen können • den Beobachtungsprozess diskutieren und reflektieren können, dabei zunehmend eine fachliche Sprache einsetzen
Dimension 4: Unterrichtsplanung, -durchführung, -analyse		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
4.1 Struktur von Unterricht	Die Studierenden kennen Phasenstrukturen von Unterricht und übertragen diese in	<ul style="list-style-type: none"> • die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts erkennen und reflektierend nachvollziehen können

	Ansätzen auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	<ul style="list-style-type: none"> • begründet strukturierte Unterrichtsstunden selbstständig durchführen
4.2 Lehrformen und -theorien	Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem schülerorientierten Unterricht und wenden bei der Planung eigenen Unterrichts fachspezifische Prinzipien an.	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerzentrierung versus Lehrersteuerung im beobachteten Unterricht wahrnehmen und bezeichnen können • fachspezifische Prinzipien in den eigenen Unterrichtsstunden ansatzweise umsetzen • Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess beschreiben können
4.3 Lernumgebungen gestalten	Die Studierenden kennen unterschiedliche Lernumgebungen und formulieren eine in Ansätzen theoretisch fundierte Begründung für die Gestaltung eigener Unterrichtsstunden.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht wahrnehmen, beschreiben und im Hinblick auf denkbare Alternativen vergleichen können • unterschiedliche Lernumgebungen (mit)organisieren können • Lernumgebungen in Ansätzen selbst gestalten können • bei der Begründung der Auswahl einer Lernumgebung auf theoretisches Grundlagenwissen Bezug nehmen können
4.4 Zeitmanagement	Die Studierenden fügen sich mit ihren eigenen Unterrichtsversuchen in die verschiedenen schulischen Planungsebenen ein und sind sich der Notwendigkeit der Weiterentwicklung ihres persönlichen Zeitmanagements bewusst.	<ul style="list-style-type: none"> • beobachteten und eigenen Unterricht in das Gefüge der schulischen Planungsebenen einordnen können • im Gespräch mit Mits Studierenden, universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften unterschiedliche individuelle Zeitmanagementlösungen reflektieren können
4.5 Planungsmittel	Die Studierenden kennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese exemplarisch an.	<ul style="list-style-type: none"> • die einzelnen Ebenen des amtlichen Lehrplans kennen und die themenspezifischen Ausführungen auf die eigene Unterrichtsstunde anwenden können • Bildungsstandards der eigenen Fächer (soweit bereits vorliegend) erläutern können • bei den eigenen Unterrichtsversuchen die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher...) heranziehen können und in Ansätzen reflektiert mit ihnen arbeiten können
4.6 Medieneinsatz	Die Studierenden nehmen verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Lehr- und Lernmedien im Unterricht wahr, beschreiben und reflektieren sie ansatzweise kritisch. Bei eigenen Unterrichtsversuchen beziehen sie den Medieneinsatz reflektiert in die Unterrichtsplanung ein.	<ul style="list-style-type: none"> • gängige Quellen und Orte, an denen Medien erhältlich sind, nennen und das Angebot punktuell nutzen können • Medieneinsatz im beobachteten Unterricht beschreiben und ansatzweise im Hinblick auf seine Adäquanz abwägen können • bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die Medienausstattung der Schule berücksichtigen • die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums ansatzweise analysieren können • traditionelle und neue Medien im eigenen Unterricht auswählen, erprobend einsetzen und anschließend reflektieren können
4.7 Sozialformen und Methoden	Die Studierenden kennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und wenden diese exemplarisch und begründet an.	<ul style="list-style-type: none"> • Der/Die Studierende bringt sich aktiv ein bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden im Unterricht der Betreuungslehrkraft • In den eigenen Unterrichtsversuchen Sozialformen und Methoden planen und über ihren Einsatz reflektieren können
4.8 Umgang mit Heterogenität	Die Studierenden kennen verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, erkennen Maßnahmen der inneren Differenzierung und setzen sie in Ansätzen begründet bei eigenen Unterrichtsversuchen um.	<ul style="list-style-type: none"> • beobachtbare Dimensionen von Heterogenität nennen und auf die Klasse beziehen können • in Hospitationsstunden Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) wahrnehmen und ihren Einsatz reflektieren können • in eigenen Unterrichtsversuchen erste Fähigkeiten eines methodisch differenzierten Umgangs mit vielfältigen Lernvoraussetzungen erkennen lassen (z.B. interessendifferenzierende Arbeitsmaterialien, heterogene Gruppenzusammensetzungen wählen etc.)

Dimension 5: Klassenführung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
5. Klassenführung	Die Studierenden beschreiben unterschiedliche Strategien der Klassenführung, nehmen sie im Unterricht anderer wahr, setzen ansatzweise sowohl störungspräventive als auch interventive Maßnahmen ein und reflektieren sie im Hinblick auf ihre Wirkung.	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts erkennen und kategorisieren können • Maßnahmen der Störungsprävention nennen und ansatzweise umsetzen können • Maßnahmen der Störungsintervention nennen und ansatzweise umsetzen können
Dimension 6: Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
6. Leistungs-feststellung	Die Studierenden kennen einige fachtypische prozess- und ergebnisbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz ansatzweise auf Basis theoretischen Wissens. Sie kennen verschiedene Methoden der Leistungsrückmeldung. Sie entwickeln unter Anleitung erste eigene Beispiele für Leistungserhebungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden können fachtypische prozess- und ergebnisbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im beobachteten Unterricht wahrnehmen und beschreiben. • Sie können Verfahren des Feedbacks für ihre Fächer nennen und ansatzweise selbst einsetzen (z.B. bei der Begleitung einer Gruppenarbeit) • Die Studierenden kennen Bezugsnormen der Leistungsfeststellung und können ihre Anwendung im Unterricht beschreiben und bei anderen wahrnehmen • Sie entwickeln unter Anleitung selbst Teile von Leistungserhebungen oder beteiligen sich aktiv bei Leistungserhebungen ihrer Betreuungslehrkräfte

Lehrerbildungsstandards Referendariat

Dimension 1: Handeln als Lehrperson - Lehrerrolle		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
1. Lehrerrolle	Die individuelle Lehrerpersönlichkeit wird durch Abgleich mit der allgemeinen Rollennorm und Vorbildern weiterentwickelt und reflektiert. Sie/Er hat theoriegeleitet und durch Erprobung in der Praxis eigene Strategien in der Ausgestaltung der Lehrerrolle entwickelt, reflektiert Wirkungen kritisch und passt das eigene Verhalten situationsgemäß an. Er/Sie kennt Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen und wendet diese an.	<ul style="list-style-type: none"> eine individuelle Ausgestaltung der Rollennormen ist erfolgt und zeigt sich z.B. an Kleidung, (Körper-)Sprache, Interaktion mit Schüler(inne)n... in Reflexion des Lehrerverhaltens persönliche Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit verbalisieren können die Tauglichkeit der eigenen Vorbilder an der allgemeinen Rollennorm bewerten können Kenntnis und individueller Einsatz psychohygienischer Maßnahmen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit
Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
2.1 Schule als Organisation	Die Referendare kennen und berücksichtigen die Organisationsstruktur ihrer Seminar- bzw. Einsatzschule.	<ul style="list-style-type: none"> Berücksichtigung der organisationalen Regelungen der Schule bei der eigenen Unterrichtsorganisation (Nutzung von Fachräumen, Abstimmungen mit anderen Fachlehrkräften, Pausenregelungen...)
2.2 Schulalltag und Schulleben	Die Referendare führen grundlegende Aufgaben einer Lehrkraft in Bezug auf Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich erfolgreich durch. Sie haben im Rahmen der Organisation der Schule einen eigenen Organisationsplan für eine/ihre Klasse (Tages-, Wochen-, Jahresplan) entwickelt und setzen diesen kritisch reflektierend um.	<ul style="list-style-type: none"> Verantwortliches Führen des amtlichen Schriftwesens (Führen von Schüler- und Notenlisten, Vorlegen von Tages-/Wochen- und Jahresplänen (Lehrnachweis, Klassenlehrpläne) und Erfüllen der sonstigen Verwaltungsaufgaben einer Lehrkraft (z.B. Durchführen der Anwesenheitskontrolle...) Planung und Durchführung von Elternabenden Eigenverantwortliche Mitwirkung an Schulfesten Kooperation mit externen Partnern Planung und Durchführung eines Wandertages/Unterrichtsganges
Dimension 3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
3. Beobachtung von Unterricht	Die Referendare analysieren mit Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung fremden und eigenen Unterricht kritisch.	<ul style="list-style-type: none"> Beobachtungsraster für die Beobachtung fremden und eigenen Unterrichts einsetzen können Beobachtungsprozesse (selbst-)kritisch und konstruktiv reflektieren können mit zunehmend evaluativem Anspruch eine fachliche Sprache einsetzen können
Dimension 4: Unterrichtsplanung, -durchführung, -analyse		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
4.1 Struktur von Unterricht	Die Referendarin/der Referendar hält einen deutlich strukturierten Unterricht und reflektiert über strukturierende Planungsentscheidungen.	<ul style="list-style-type: none"> schriftlich in ihrer Prozessstruktur begründete Unterrichtskizzen anfertigen können unter Berücksichtigung pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse Unterrichtsstunden strukturieren und fließende Übergänge zwischen einzelnen Phasen gestalten können

4.2 Lehrformen und -theorien	Die Referendarin/ der Referendar gestaltet reflektiert unter Beachtung des Fach-/ Sachanspruchs Unterrichtsstunden und -einheiten auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten schülerorientierten Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> • Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess reflektieren und im eigenen Unterricht anwenden können • die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien des eigenen Unterrichts benennen können • Unterrichtseinheiten mit den fachspezifischen Prinzipien fachlich korrekt begründen und gestalten können
4.3 Lernumgebungen gestalten	Die Referendarin/ der Referendar gestaltet theoretisch begründet unterschiedliche Lernumgebungen und reagiert in Ansätzen auf situative Besonderheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen Lernumgebungen begründet und variabel gestalten können • verschiedene Lernumgebungen kompetenzorientiert auswählen, planen, durchführen und miteinander verknüpfen können • beim Sprechen über Unterricht Abweichungen von der geplanten Lernumgebung reflektieren können
4.4 Zeit-management	Die Referendarin/ der Referendar plant in Umsetzung des Lehrplans auf den verschiedenen Planungsebenen Unterricht selbstständig. Er/Sie verfügt über ein individuelles Zeitmanagement.	<ul style="list-style-type: none"> • Jahres-/Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten selbstständig erstellen können • bei der sequenziellen Planung sachlogische, motivationale, fachintegrative und fächerverbindende Aspekte berücksichtigen können • eine eigene individuelle Zeitmanagementlösung praktizieren können
4.5 Planungsmittel	Die Referendarin/ der Referendar setzt Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die im Unterricht verfolgten Ziele wird deutlich, dass der Referendar/ die Referendarin den amtlichen Lehrplan der studierten Fächer und der relevanten Klassenstufen kennt. • einen eigenen Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans für die eigenen Unterrichtsfächer erstellen können • die eingeführten Unterrichtswerke und verfügbaren Materialien auf fachliche Richtigkeit prüfen, kritisch analysieren und zielgerichtet einsetzen können
4.6 Medieneinsatz	Die Referendarin/ der Referendar setzt Medien zielgerichtet ein, beschreibt die jeweiligen Stärken verschiedener Medien und reflektiert ihren sinnvollen Einsatz.	<ul style="list-style-type: none"> • die aktuell verfügbaren Medien zielgerichtet einsetzen können • eigene Präferenzen in der Mediennutzung begründet beschreiben können • Medien im Hinblick auf fachliche Korrektheit prüfen können
4.7 Sozialformen und Methoden	Die Referendarin/ der Referendar setzt verschiedene Sozialformen und Methoden zielgerichtet und begründet ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden planen, durchführen und reflektieren können und dabei Alternativen abwägen • die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden ansatzweise mit Blick auf die Lernenden begründen können
4.8 Umgang mit Heterogenität	Die Referendarin/ der Referendar setzt Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Er/Sie verfügt über ein Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzt es in unterschiedlichen Formen ein.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe analysieren und didaktisch interpretieren können • Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) einsetzen und ihren Einsatz reflektieren können
Dimension 5: Klassenführung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
5. Klassenführung	Der/die Referendar/in beschreibt theoriegeleitet unterschiedliche Strategien der Klassenführung und analysiert sie im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Er/Sie ent-	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts als solche erkennen • Maßnahmen der Störungsprävention und -intervention einsetzen können • Regeln und erste Rituale in den eigenen Klassen entwickeln und anwenden

	wickelt erste eigene zur Persönlichkeit passende Strategien der Klassenführung, führt in ihren/seinen Klassen ein Regelsystem ein und kategorisiert und analysiert Strategien anderer.	<ul style="list-style-type: none"> • auf Klassenführungstheorien bei der Reflexion der Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen im eigenen und im fremden Unterricht Bezug nehmen können
Dimension 6: Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
6 . Leistungs-feststellung	<p>Der/die Referendar/in kennt zahlreiche Formen und Verfahren prozess- und ergebnisbezogener Leistungsfeststellung und reflektiert ihren Einsatz auf Basis theoretischen Wissens.</p> <p>Er/Sie setzt im eigenen Unterricht sachgerecht unterschiedliche Formen der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung inhaltlich und formal korrekt ein.</p> <p>Er/Sie interpretiert Leistungsergebnisse für einzelne Schüler/innen und nutzt sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Er/Sie zeigt individuelle Lernwege auf.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kann unterschiedliche Formen und Verfahren prozess- und ergebnisbezogener Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung im eigenverantwortlichen Unterricht einsetzen • Leistungsrückmeldung pädagogisch sinnvoll und förderlich gestalten. Dabei neben der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm auch die Individualnorm ansatzweise zum Einsatz bringen • Materialien zur Leistungserhebung eigenverantwortlich gestalten und Raster zur Beobachtung von Lernprozessen einsetzen oder selbst entwickeln • Typische Beobachtungsfehler kennen und bei eigenen Leistungsbeurteilungen reflektieren können • Formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen kennen und anwenden • Korrekturen und Leistungsrückmeldungen erfolgen fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt • neben traditionellen Verfahren der Leistungsmessung kommen ansatzweise und fachlich reflektiert auch alternative Formen zum Einsatz

Lehrbildungsstandards Professionelle Lehrkraft

Dimension 1: Handeln als Lehrperson - Lehrerrolle		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
1. Lehrerrolle	Die Lehrkraft reflektiert die eigene Persönlichkeit in ihrer Wirkung auf die Schüler/innen kritisch und korrigiert sie ggf. Sie passt selbst entwickelte und erprobte Handlungsmuster und Strategien situativ an und setzt sie flexibel ein. Sie bietet den Kindern oder Jugendlichen eine authentische Lehrerpersönlichkeit, die als Vorbild dienen kann, mit der aber auch kritische Auseinandersetzung möglich ist. Sie kennt alltagstaugliche Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen und wendet sie an.	<ul style="list-style-type: none"> • Gezieltes Einsetzen der eigenen Stärken der Persönlichkeit (z.B. Modulationsfähigkeit der Sprache, Humor, Gestik und Mimik...) • Anleiten und Führen der Schüler/innen durch Lehrervorbild (z.B. Tafelanschrift, Fragehaltung, Begeisterung für Lernen..) • Willen und Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit (z.B. durch Supervision, kollegiale Hospitation und Beratung) • Kenntnis und individueller Einsatz psychohygienischer Maßnahmen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit
Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
2.1 Schule als Organisation	Die Lehrkraft berücksichtigt die vereinbarten Organisationsstrukturen in ihrem beruflichen Handeln. Auf Grundlage einer genauen Kenntnis der Organisationsstruktur ihrer Schule beteiligt sie sich aktiv an der Organisationsentwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschöpfen der verfügbaren Ressourcen, die der Organisationsrahmen der Schule bietet (z.B. offene/gebundene Ganztagsklassen, Kombiklassen, (verlängerte) Mittagsbetreuung, Klassenzimmer im Grünen, Sport nach 1, Bücherei...) • Einbringen von konstruktiven Nutzungs- und Verbesserungsvorschlägen unter Berücksichtigung der konkreten Situation vor Ort
2.2 Schulalltag und Schulleben	Die Lehrperson kennt die Qualitätsstandards in den verschiedenen Aufgabebereichen ihres Berufs und bemüht sich in ihrem Wirken, diese zu erfüllen. Sie zeigt Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur beständigen Qualitätsentwicklung. Sie unterbreitet Gestaltungs- und Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf innere Schulentwicklung.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft gestaltet eigenverantwortlich und flexibel sowohl Unterricht als auch Schulleben und pflegt dabei intensiven Kontakt auf allen Ebenen mit Schüler/inne/n, Eltern, Kolleg/inn/en, Schulleitung und Schulaufsicht sowie externen Partnern • Wahrnehmen von Angeboten der Fort- und Weiterbildung • Bereitschaft zum Einbringen eigener Kompetenzen im Rahmen von SchILF • Impulse setzen für den Schulentwicklungsprozess und Bereitschaft zur Umsetzung von Innovationen
Dimension 3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
3. Beobachtung von Unterricht	Die Lehrenden kennen Methoden der technischen und personalen Selbst- und Fremdevaluation und setzen diese regelmäßig ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsraster und Evaluationsbögen für die Beobachtung und Analyse fremden und eigenen Unterrichts einsetzen können • den Beobachtungs-/Evaluationsprozess (selbst-)kritisch reflektieren können • fachsprachlich fundiert rückmelden und reflektieren können

		<ul style="list-style-type: none"> • Supervisionsangebote bzw. Angebote der Kollegialen Beratung wahrnehmen
Dimension 4: Unterrichtsplanung, -durchführung, -analyse		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
4.1 Struktur von Unterricht	Die Lehrkraft verfügt über ein ausgeprägtes prozedurales Wissen bei der Strukturierung von Unterricht und kann dies für die Gestaltung abwechslungsreichen Unterrichts nutzen und reflexiv begründen. Sie verfügt über ein umfangreiches Repertoire unterschiedlicher Strukturierungsmöglichkeiten.	<ul style="list-style-type: none"> • die Struktur eigener Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse erläutern und reflektieren können • verschiedene Möglichkeiten der Strukturierung einer Stunde kennen und variabel einsetzen (keine „Monokultur“) • Bereitschaft, Strukturentscheidungen des eigenen Unterrichts weiterzuentwickeln
4.2 Lehrformen und -theorien	Die Lehrkraft gestaltet reflektiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtssequenzen auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten schülerorientierten Unterricht. Sie integriert neue Unterrichtskonzeptionen in den eigenen Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> • Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess reflektieren und im eigenen Unterricht variabel anwenden können • den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund zentraler fachlicher Ziele und Prinzipien reflektieren und ggf. weiterentwickeln • neue didaktische Ansätze kennen und die Bereitschaft erkennen lassen, sie ggf. ins eigene Konzept zu integrieren
4.3 Lernumgebungen gestalten	Die Lehrkraft begründet die Auswahl, Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Lernumgebungen theoretisch, setzt sie praktisch um und variiert situativ flexibel.	<ul style="list-style-type: none"> • unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen Lernumgebungen begründet, variabel und flexibel gestalten können • verschiedene Lernumgebungen so gestalten und optimieren können, dass ein individueller Kompetenzerwerb und -zuwachs erkennbar wird
4.4 Zeit-management	Die Lehrkraft plant in Umsetzung des Lehrplans auf verschiedenen Planungsebenen Unterricht zeitlich effektiv; sie kooperiert dabei mit Kolleg/inn/en und reagiert flexibel auf besondere Ereignisse. Sie verfügt über ein individuelles und effizientes Zeitmanagement.	<ul style="list-style-type: none"> • Jahres-/Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten so erstellen können, dass Zeit zur Verfügung steht, um auf klassenspezifische Bedingungen reagieren zu können. • In den Wochenplanungen ist sichtbar, dass bei der sequenziellen Planung sachlogische, motivationale, fachintegrative und fächerverbindende Aspekte kontinuierlich berücksichtigt werden. • nach einem individuell gestalteten Arbeitsrhythmus Unterricht effizient planen, durchführen und reflektieren können
4.5 Planungsmittel	Die Lehrkraft setzt Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein und überprüft alternative Planungskonzepte auf Tauglichkeit für die eigene Planungsarbeit.	<ul style="list-style-type: none"> • einen eigenen Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans für die eigenen Unterrichtsfächer in Abstimmung mit Kollegen und klassenspezifisch erstellen können • am Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan der Lehrkraft ist sichtbar, dass sie Lehrpläne als entwickelbares Instrument im Rahmen der Unterrichtsplanung einsetzt • neue Konzepte/Modelle reflektiert aufgreifen und ggf. die eigene Planungsarbeit weiterentwickeln (siehe aktuelle Diskussion um Kompetenzorientiertes Planen)
4.6 Medieneinsatz	Die Lehrkraft setzt Medien zielgerichtet ein und erprobt neue mediale Angebote für ihre Fächer.	<ul style="list-style-type: none"> • aktuell verfügbare Medien nach eigener Schwerpunktsetzung verwenden können • die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums analysieren können • neuen Medien offen und kritisch erproben • selbst Unterrichtsmedien entwickeln können (Schulbucharbeit etc.)
4.7 Sozialformen und	Die Lehrkraft verfügt über ein breit gefä-	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden planen, durchführen und reflektieren können und dabei

Methoden	chertes didaktisch-methodisches Instrumentarium, setzt vielfältige Methoden und Sozialformen zielgerichtet und effizient ein und ist bereit, neue Methoden zu erproben.	<p>Alternativen abwägen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit Blick auf die Lernenden unterschiedliche Sozialformen und Methoden gezielt einsetzen können • bereit sein, neue Unterrichtsmethoden zu erproben und darüber zu reflektieren • sich an der Entwicklung eines schuleigenen Methodencurriculums zur Förderung der Methodenkompetenz der Schüler/innen beteiligen
4.8 Umgang mit Heterogenität	Die Lehrkraft setzt Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Sie verfügt über ein breites Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzt es in unterschiedlichen Formen ein. Sie zeigt Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Formen und Verfahren der Differenzierung.	<ul style="list-style-type: none"> • kontinuierlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe analysieren und didaktisch interpretieren können • Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) einsetzen und ihren Einsatz reflektieren können • Aufgeschlossenheit für neue Formen der Differenzierung zeigen (z.B. inklusive Schulentwicklung, Kombiklassen, flexible Schuleingangsphase, Flexibilisierungsjahr)
Dimension 5: Klassenführung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
5 Klassenführung	Die Lehrkraft hat ein reichhaltiges Repertoire an Klassenführungsstrategien sowohl für Störungsintervention als auch für Störungsprävention zur Verfügung. Sie setzt Klassenführung als Mittel zur Unterstützung des Lehr-Lernprozesses flexibel ein. Sie reflektiert die Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen (selbst)kritisch und erreicht einen relativ störungsarmen Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> • die Klasse verfügt sichtbar über Regeln und Rituale, die die verschiedenen Arbeitsformen des Unterrichts auf der Verhaltensseite steuern • die Lehrkraft setzt je nach Situation unterschiedliche Klassenführungsstrategien ein und kann über den Einsatz und die Wirkung ihrer Maßnahmen reflektieren • die Lehrkraft kann die ergriffenen Maßnahmen erläutern
Dimension 6: Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung		
Inhalt	Regelstandard	mögliche Indikatoren
6 Leistungsfeststellung	Die Lehrkraft setzt flexibel unterschiedliche Verfahren der prozess- und ergebnisbezogenen Leistungserhebung, -beurteilung und -rückmeldung ein und erläutert und begründet den Einsatz. Bei der Leistungsfeststellung und -rückmeldung werden pädagogische Grundsätze berücksichtigt. Sie interpretiert Leistungsergebnisse und nutzt sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigt individuelle Lernwege für die Schüler/innen auf.	<ul style="list-style-type: none"> • Reichhaltiges Repertoire an Formen und Verfahren der prozess- und ergebnisbezogenen Leistungsfeststellung einsetzen • Leistungsfeststellung und -rückmeldung unter pädagogischen Gesichtspunkten gestalten • unterschiedliche Bezugsnormen flexibel einsetzen • zielgruppengerechten Erläuterung und Begründung der eingesetzten Verfahren beherrschen • Typische Beobachtungsfehler kennen und bei eigenen Leistungsfeststellungen reflektieren können • Formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen kennen und anwenden • Korrekturen und Leistungsrückmeldungen erfolgen fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt • neben traditionellen Verfahren der Leistungsmessung kommen fachlich reflektiert auch alternative Formen zum Einsatz

Autorenspiegel

Barbara Hank, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für angewandte Wissenschaften München
barbara.hank@hm.edu

Hubert Kainz

Leitender Schulamtsdirektor Stadt und Landkreis Passau
hubert.kainz@landkreis-passau.de

Franz Karpfinger

Regierungsschuldirektor an der Regierung von Niederbayern, Landshut
franz.Karpfinger@schulaemter-landshut.de

Sabrina Kufner, Dr.

Wiss. Assistentin Arbeitsbereich Realschulpädagogik der Universität Passau
Sabrina.kufner@uni-passau.de

Bettina Lengdobler

Seminarrektorin für Lehramt Mittelschulen
bettina-lengdobler@t-online.de

Jutta Mägdefrau, Prof. Dr.

Professur für Realschulpädagogik, Universität Passau
jutta.maegdefrau@uni-passau.de

Hans Mendl, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau
hans.mendl@uni-passau.de

Andreas Michler, Prof. Dr.

Professur für Didaktik der Geschichte, Universität Passau
andreas.michler@uni-passau.de