



Schule in Bayern



# Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Handreichungen zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung  
für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen



## Inhaltsverzeichnis

1.	Intention	4
2.	Standards in der Lehrerbildung	5
3.	Kompetenzorientierung in der Seminarleiterausbildung	9
4.	Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung	13
5.	Gute Handlungssituationen – der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung	28
6.	Überblick über die Kompetenzbereiche	40
7.	Konkretisierung der Handlungssituationen	41
7.1	Kompetenzbereich Erziehen	41
7.2	Kompetenzbereich Unterrichten	50
7.3	Kompetenzbereich Beraten	60
7.4	Kompetenzbereich Beurteilen	68
7.5	Kompetenzbereich Innovieren	72
7.6	Kompetenzbereich Kooperieren	76
7.7	Kompetenzbereich Organisieren	82
7.8	Inklusive Pädagogik	86
8.	Literatur	101

## Vorwort



2

Kompetenzorientierung bei Lernprozessen entwickelte sich aus der Erkenntnis, dass eine nachhaltige Vermittlung von Wissen und Können immer einen Anwendungsbezug braucht.

Die neuen Lehrpläne für die Grund- und Mittelschule setzen verstärkt auf Kompetenzorientierung. Unterrichtsziele werden so formuliert, dass bei der Vermittlung von Inhalten stets auch Selbsttätigkeit, eigenverantwortliches Handeln und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gestellt werden. Bereits in ihrer Ausbildung müssen junge Lehramtsbewerber auf diese Perspektive vorbereitet werden. Aber auch die Lehrerausbildung selbst ist einem kompetenzorientierten Ansatz verpflichtet. Dem Vorbereitungsdienst, der eine theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung zum Ziel hat, kommt durch seine Praxisnähe an der Schule und im Seminar hierbei eine besondere Bedeutung zu. Eine wichtige Grundlage für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung bildete bereits ein Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004, in dem länderübergreifend gültige Standards für die Lehrerbildung festgelegt und berufsspezifische Kompetenzen als Basis für die Qualitätssicherung schulischer Bildung formuliert wurden.



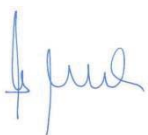
Für Seminarleiterinnen und Seminarleiter stellt Kompetenzorientierung eine seminardidaktische Herausforderung dar. Diese Handreichung ist daher als Arbeitshilfe konzipiert, um die Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehrerbildung vielfältig zu unterstützen und einen Impuls zur individuellen Kompetenzentwicklung bei den Lehramtsanwärtern zu geben.

Ausgehend von berufsspezifischen realtypischen Handlungssituationen, sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer praxisnah und eigenverantwortlich Kompetenzen entwickeln, die nicht nur Fachwissen und Unterrichtsmethoden betreffen, sondern auch die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit miteinbeziehen. Denn nur eine persönlich kompetente Lehrkraft ist glaubwürdig und dazu fähig, Schüler ganzheitlich zu fördern und auf ihrem Bildungsweg zu begleiten.

Die vorliegende Handreichung richtet sich gleichermaßen an neu ernannte und erfahrene Seminarleiter.

Mit einer kompetenzorientierten Lehrerbildung haben wir den Schlüssel zu einer weiterhin positiven Schulentwicklung in der Hand, in der Werthaltungen, Verantwortlichkeit und Persönlichkeit neben dem qualitativ hochwertigen Sach- und Fachwissen eine entscheidende Rolle spielen.

München, im Februar 2016



Dr. Ludwig Spaenle  
Bayerischer Staatsminister für Bildung  
und Kultus, Wissenschaft und Kunst



Georg Eisenreich  
Staatssekretär im Bayerischen Staatsministerium  
für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst



## 1. Intention

Am 1. August 2010 ist die neue Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen in Kraft getreten.

Erstmalig wurden auf der Grundlage der KMK-Bildungsstandards für den Vorbereitungsdienst Kompetenzbereiche und Kompetenzen ausgewiesen.

Mit einer Änderung des BayEUG, die am 1. August 2012 in Kraft getreten ist, wurde das Lehramt an Hauptschulen in Lehramt an Mittelschulen umbenannt. Vor diesem Hintergrund erfolgte eine erneute Änderung der ZALGH. Die neue ZALGM (Zulassungs- und Ausbildungsordnung für die Lehrämter an Grundschulen und an Mittelschulen) trat am 1. August 2012 in Kraft.


Durch das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst wurde eine Arbeitsgemeinschaft „Kompetenzorientierung im Seminar“ eingerichtet. Anliegen war es, anhand von konkreten Beispielen vielfältige und praxisnahe Anregungen und Umsetzungsmöglichkeiten einer an Kompetenzen ausgerichteten Seminararbeit aufzuzeigen.

4

Seit Einrichtung der Arbeitsgemeinschaft wurden weitere Entwicklungen an Grund- und Mittelschulen angestoßen – allen voran die Bemühungen um die inklusive Schule (vgl. Art 30 BayEUG). Sie im Detail aufzunehmen ist nicht Anliegen dieses Handbuchs. Die hier aufgezeigten exemplarischen Handlungssituationen bieten in der Praxis aber „Spots“ auf alle Kompetenzbereiche der ZALGM, die Grundstrukturen der Kompetenzbereiche verdeutlichen sollen und gleichzeitig offen bleiben sollen für Vernetzungsmöglichkeiten. Die dargestellten Handlungssituationen bieten ferner die Möglichkeit, daran weiter zu arbeiten, individuelle Schwerpunkte zu setzen und in die Tiefe zu gehen mit dem Ziel, Kompetenzentwicklungen sichtbar zu machen.

Die Publikation soll vor allem Seminarleitern, Dienstanfängern und auch erfahrenen Seminarleitern, in enger Anlehnung an die Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und an Mittelschulen (ZALGM) Anstöße für die Arbeit in den Seminaren geben. Sie soll Grundlage sein für Diskussionen und Entwicklungspro-





zesse innerhalb der Seminarleiterkollegien. Darüber hinaus soll sie zur Weiterarbeit in Arbeitskreisen und auf Dienstbesprechungen anregen.

## **2. Standards in der Lehrerbildung**

### Beschluss der Kultusministerkonferenz

Eine wesentliche Grundlage zur Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrkräften stellte die Einführung bundeseinheitlicher Standards dar, die die Kultusministerkonferenz im Dezember 2004 festsetzte.

Mit den Standards für die Lehrerbildung definierte die Kultusministerkonferenz Anforderungen an die Lehrkräfte und bezog sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Die Standards beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften und formulieren Kompetenzen und somit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll.

5

---

Inhaltlich beziehen sich die Standards auf folgende Schwerpunkte:

- Bildung und Erziehung
- Beruf und Rolle der Lehrkraft
- Didaktik und Methodik
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
- Leistungs- und Lernmotivation
- Differenzierung, Integration und Förderung
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
- Kommunikation
- Medienbildung
- Schulentwicklung
- Bildungsforschung

Bildungswissenschaftliche Inhalte sollten dabei mit folgenden Ansätzen vermittelt werden:

- Situationsansatz



- Fallorientierung
- Problemlösestrategien
- Projektorganisation des Lernens
- biographisch-reflexive Ansätze
- Kontextorientierung
- Phänomenorientierung.

Aus den 4 großen Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren wurden 11 Kompetenzen abgeleitet und diesen Standards für die theoretische und praktische Ausbildung der Lehrkräfte zugeordnet:

### **Kompetenzbereich: Unterrichten**

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

#### **Kompetenz 1:**

Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

#### **Kompetenz 2:**

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

#### **Kompetenz 3:**

Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

### **Kompetenzbereich: Erziehen**

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

#### **Kompetenz 4:**

Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

#### **Kompetenz 5:**

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.



### **Kompetenz 6:**

Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

### **Kompetenzbereich: Beurteilen**

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

### **Kompetenz 7:**

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

### **Kompetenz 8:**

Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

### **Kompetenzbereich: Innovieren**

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

### **Kompetenz 9:**

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

### **Kompetenz 10:**

Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

### **Kompetenz 11:**

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

### **Konsequenzen für die Zulassungs- und Ausbildungsordnung in Bayern**

Die Länder kamen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren, anzuwenden und regelmäßig zu evaluieren. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

Aus bayerischer Sicht war die damalige ZALGH insbesondere wegen der Weiterentwicklung der Hauptschule zur bayerischen Mittelschule zu aktualisieren. Das neue




Konzept verlangte nach einer inhaltlichen Ausgestaltung, die bereits im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Mittelschulen deutlich vermittelt werden muss.

Die Inhalte der Ausbildung wurden für die Umsetzung der bundeseinheitlichen Standards sowie für die Vermittlung der mittelschulspezifischen Konzeptionen durch die Änderung der ZALGH vom 1. August 2010 angepasst. In der Neufassung des § 16 (vormals § 15) wurden sieben Kompetenzbereiche ausgewiesen sowie ein Bereich, der die Inklusive Pädagogik thematisiert, die in der Aktualisierung vom 1. August 2011 in das BayEUG (Art. 2, 30) aufgenommen wurde. Die Ausbildung in den Seminaren für die Lehrämter an Grund- und Mittelschulen erhielt mit der Neufassung eine veränderte Arbeitsgrundlage, die sich insbesondere im gänzlich neu formulierten § 16 „Kompetenzbereiche und Inhalte der Ausbildung“ verdeutlicht:

- Kompetenzbereich Erziehen
- Kompetenzbereich Unterrichten
- Kompetenzbereich Beraten
- Kompetenzbereich Beurteilen
- Kompetenzbereich Innovieren
- Kompetenzbereich Kooperieren
- Kompetenzbereich Organisieren
- Inklusive Pädagogik

#### Addendum zur ZALGM

Nachdem die Ausführungen in der Zulassungs- und Ausbildungsordnung notwendigerweise auch an formalen, juristischen Vorgaben ausgerichtet sind, verknappen und verkürzen sich die Aussagen, was die Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit schmälert. So schien es geboten, den Seminarleitungen eine Ergänzung an die Hand zu geben, damit die neu zu erstellenden Ausbildungspläne zielorientiert und passgenau entwickelt werden konnten. Zu diesem Zweck wurden zunächst wesentliche Änderungen in der ZALGH/M in einem Addendum zur ZALGH/M dargestellt und dort, wo es nötig schien, knapp kommentiert.



In der Handreichung zur ZALGM werden nun in Kapitel 7 durch die Konkretisierung von Handlungssituationen exemplarisch Hilfen zur Umsetzung der Kompetenzorientierung im Seminar gegeben. Dabei orientieren sich die Beispiele an folgendem Aufbau:

- Darstellung der Handlungssituation
- Grundwissen
- Konstruktives Rückmelden
- Entwicklungen sichtbar machen

Zur Konkretisierung der einzelnen Kompetenzen ist dem Text aus der ZALGM der entsprechende Auszug aus dem Addendum gegenübergestellt. Teilkompetenzen sind in einem Leitsatz ausformuliert.

### **3. Kompetenzorientierung in der Seminarleiterausbildung**

„Kompetente Seminarleiter entwickeln Lehrerkompetenzen“ – so hieß das Motto des 3. Dillinger Seminarleitertages im Herbst 2010. Dieser Titel wirft die Frage auf: „Und wer entwickelt die Kompetenzen der Seminarleiter?“ Eine erste Antwort lautet: Kompetenz muss jeder Seminarleiter selbst entwickeln; das kann niemand anders für ihn tun. Doch natürlich brauchen Seminarleiter Unterstützung, um den Schritt vom Lehrer zum Seminarleiter zu vollziehen und die neue Funktion qualitativ auszuführen. Schließlich ist die Ausbildung von Lehramtsanwärtern in der Phase II der Lehrerbildung eine neue Profession, denn diese Aufgabe unterscheidet sich erheblich von der bisherigen Tätigkeit im Klassenzimmer.

#### **3.1 Qualifizierung an der Akademie Dillingen**

Starthilfe erhalten die neu ernannten bayerischen Leiter von Grundschul-, Mittelschul-, Förderschul-, Fachlehrer- und Förderlehrerseminaren durch eine dreiwöchige Qualifizierung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, der zentralen bayerischen Fortbildungseinrichtung. Diese Qualifizierung findet berufsbegleitend innerhalb des ersten Dienstjahres statt, wobei Kurs I vor Dienstantritt durchgeführt wird.



### 3.2 Das Curriculum

Seit 2001 erfolgt die Qualifizierung nach einem Curriculum, das von einer Expertenkommission unter Federführung der Akademie Dillingen erstellt und vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst genehmigt wurde. Es wird in Rücksprache mit dem Staatsministerium laufend den aktuellen bildungspolitischen Erfordernissen angepasst.

### 3.3 Die Bausteine der Qualifizierung

Entsprechend den Aufgaben des Seminarleiters enthält das Curriculum der Qualifizierung folgende Bausteine:

<p><i>Kurs 1: Der Seminarleiter erwirbt Kompetenzen als Ausbilder und Berater von Lehramtsanwärtern:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aufgaben des Seminarleiters kennen – Grundsatz: Der Seminarleiter als Führungsperson</li><li>• Rechtliche Grundlagen der Organisation und Gestaltung der Arbeit im Seminar kennen und anwenden</li><li>• Die Jahresarbeit im Seminar gestalten und planen</li><li>• Grundsätze der Erwachsenenbildung, v. a. erwachsenengerechte Methoden kennen, erproben und anwenden</li><li>• Beratung nach dem Unterrichtsbesuch durchführen</li><li>• Seminarveranstaltungen planen</li></ul>	<p><i>Kurs 2: Der Seminarleiter erwirbt Kompetenzen als Prüfer und Beurteiler:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Unterrichtsmitschau mit anschließender Simulation eines Prüfungsgesprächs</li><li>• Rechtliche Grundlagen der Prüfertätigkeit kennen und anwenden</li><li>• Weiterführende Analyse des beobachteten Unterrichts unter den Gesichtspunkten Unterrichtsqualität und Beratung</li><li>• Mit Portfolio/ Mitarbeitergespräch den Lernprozess des Lehramtsanwärters begleiten</li></ul>	<p><i>Kurs 3: Der Seminarleiter erwirbt Kompetenzen als Gestalter und Entwickler des Seminars und als Förderer der Lehrerpersönlichkeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kompetenzorientierung im Seminar systematisch umsetzen</li><li>• Standards in der Seminarbildung kennen und sich daran orientieren</li><li>• Qualitätssicherung und Evaluation im Seminar kennen und durchführen</li><li>• Dimensionen des Lehrerverhaltens: Personale Kompetenzen stärken</li><li>• Grundlagen der Kommunikation kennen und anwenden</li><li>• Kommunikationsverhalten in spezifischen Seminar-situationen trainieren</li><li>• Fachdidaktische Neuerungen kennen und im Seminar vermitteln</li></ul>
--	--	---



### **3.4 Kompetenzorientierung in der Qualifizierung**

Geht man von der Definition der beruflichen Handlungskompetenz von Weinert aus, umfasst diese Handlungskompetenz Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen sowie Bereitschaften, die beruflichen Aufgaben selbstorganisiert zu bewältigen.

Daraus lässt sich für die Qualifizierung der neu ernannten Seminarleiter der Schluss ziehen: Die Ausbildung muss so gestaltet werden, dass sie sowohl Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt als auch Einstellungen und Bereitschaften fördert, die in die Kompetenz münden, Lehramtsanwärter zu kompetenten jungen Lehrern auszubilden.

### **3.5 Erwachsenendidaktische Gestaltung**

Dies geschieht, indem die Bausteine der Ausbildung nach erwachsenenpädagogischen Grundsätzen gestaltet werden: Der Lerner wird stets am Gestaltungsprozess beteiligt. Selbst bei Bausteinen, deren Schwerpunkt auf der Vermittlung von Grundlagenwissen liegt wie z. B. „Rechtliche Grundlagen“ oder „Planung der Jahresarbeit im Seminar“ schließt sich eine Anwendungsphase an, in der in Teamarbeit der Transfer auf die eigene künftige Seminarleitertätigkeit vollzogen wird.

Praxisorientiert werden durch intensives Training die Kompetenzen aufgebaut,

- erwachsenengerechte Methoden im Seminar einzusetzen,
- Standards der Unterrichtsqualität zu kennen, sie den Lehramtsanwärtern zu vermitteln und deren Umsetzung zu beurteilen,
- sowie Lehramtsanwärter durch professionelle Beratung in ihrer beruflichen Entwicklung zu fördern.

Vielfältige Methoden werden in einem separaten Baustein geübt, um sie in allen weiteren Bausteinen zur Förderung der Handlungskompetenz anzuwenden.

### **3.6 Einstellungen fördern**

Andere Bausteine fokussieren neben den fachlich-inhaltlichen Kenntnissen die Einstellung und Bereitschaft der Seminarleiter: So wird schon im Titel des Bausteins

„Der Seminarleiter als Führungsperson“ die Grundhaltung deutlich, die von einem Seminarleiter erwartet wird. Auch der Baustein „Dimensionen des Lehrerverhaltens: Personale Kompetenzen stärken“ zeigt, dass die Seminarleiter die jungen Lehrkräfte nicht zu Unterrichtstechnokraten ausbilden sollen, sondern dass der Lehrerbildung ein ganzheitliches humanistisches Menschenbild zugrunde liegt.

### **3.7 Referenten als Vermittler**

Garanten für die Kompetenzorientierung in der Seminarleiterausbildung sind die Referenten. Sie kommen aus dem Kultusministerium, von Regierungen, aus der Praxis der Seminarleitung und von den Universitäten. Unterstützt durch die Dillinger Lehrgangsbildung sind sie es, die das Konzept mit Inhalt füllen und durch ihre methodische Gestaltung die Kompetenzen der Seminarleiter steigern helfen.

### **3.8 Begleitung durch das erste Dienstjahr**

Die Tatsache, dass die Qualifizierung berufsbegleitend ist und dass der Abstand zwischen den drei Kursen jeweils mehrere Monate beträgt, unterstreicht das Ziel der Dillinger Ausbildung, nicht nur oberflächliche Kenntnisse zu vermitteln. In der Zeit zwischen den Ausbildungswochen haben die Seminarleiter Gelegenheit, das Gelernte in der Praxis zu erproben. Die Erfahrungen werden beim nächsten Kurs im Kollegenkreis reflektiert. Diese Kombination aus Information, Training und eigenen Erfahrungen wird durch die Fortbildungsangebote der Seminarbeauftragten an den Regierungen und den kollegialen Austausch vor Ort ergänzt, so dass die neu ernannten Seminarleiter rasch ein hohes professionelles Niveau erreichen.

### **3.9 Zusammenfassung:**

Kompetenzorientierung im Seminar ist ohne Kompetenzorientierung in der Qualifizierung der neu ernannten bayerischen Seminarleiter nicht denkbar. Diese ist zum einen Hilfe für jeden Seminarleiter zur raschen Professionalisierung, zum anderen stellt sie eine wirkungsvolle Form der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung dar.



## 4. Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

### 4.1. Theoretische Grundlagen

Zum Verhältnis zwischen Kompetenzorientierung und Bildung sowohl im Unterricht als auch in der Lehrerbildung wird seit längerem eine kontroverse Debatte geführt. Hier wirft die bildungstheoretische Seite der empirischen Lehr-, Lern- und Bildungsforschung vor, Bildung auf die Output-Orientierung zu reduzieren und damit einen rein technokratischen, mechanischen und ökonomisch geprägten Bildungsbegriff zu präferieren. Andererseits wirft die rein an empirischen Befunden orientierte Lehr-, Lern- und Bildungsforschung der geisteswissenschaftlich dominierten, bildungstheoretischen Seite einen nebulösen, nicht greifbaren, verklärten Bildungsbegriff vor, der die Haftung zur Lebensrealität verloren habe und keine überprüfbaren, verwertbaren Lernergebnisse zeitige.

Ein weiterer Schauplatz dieser Debatte ist die scheinbar unauflösbare Widersprüchlichkeit zwischen Wissen und Können, zwischen zu vermittelnden Inhalten und anwendbaren Kompetenzen. Hier wird in der Debatte allzu oft der Eindruck eines „Entweder- Oder“ erweckt.

Klaus Moegling hat in seinem Artikel „Die Kompetenzdebatte“ (in: Faulstich-Christ u.a. 2010, S.11ff.) beide Seiten ausgiebig beleuchtet und kommt zu dem Schluss, dass „Ein Kompetenzzugang, dessen zentrale Kompetenzen in der Wissenskompetenz, der Analyse- und Urteilskompetenz, der Handlungs- und Methodenkompetenz zu sehen sind und der an auf Mitbestimmung, Emanzipation und Solidarität ausgerichteten Werten orientiert ist, setzt an der kritischen Tradition der Aufklärung an, kann an die ‚Kritische Theorie‘ und Wolfgang Klafkis bildungstheoretisch begründeten didaktischen Anliegen anknüpfen und führt zu einer anspruchsvollen kompetenzorientierten Didaktik. Eine derartige Didaktik schätzt weiterhin ein Wissen, das sowohl zur Problemlösung als auch zur Subjektbildung beiträgt und müsste diese Wertschätzung auch in entsprechenden Kompetenzmodellen berücksichtigen und ausweisen. (Moegling, a. a. O., S.21f.).

Fazit:

Lehrerbildung in diesem Sinne geht daher über die reine Kenntnis- und Kompetenzvermittlung hinaus. Sie zielt auf die Bildung einer selbstständigen, eigenver-

---

antwortlichen, mündigen Lehrerpersönlichkeit, die professionell und souverän in ihrem Berufsfeld agiert (Subjektorientierung).

Damit orientieren wir uns bewusst sowohl an einem kompetenzorientierten, bildungstheoretisch fundierten Bildungsbegriff als auch am ganzheitlichen, humanistischen Menschenbild.

„Aufgabe der Ausbildung ist die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im situativen, sozialen und systemischen Kontext mit dem Ziel eines gebildeten Lehrers mit Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit, mit Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und mit der Fähigkeit, für sich selbst Entwicklungsdiagnosen, Entwicklungspläne und Fortschrittsdiagnosen eigenverantwortlich durchzuführen.“

(aus: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrer werden – Zukunft gestalten. Seminarentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. München. 2004. S. 11)

Die Aufgabe der Seminarleiter für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen (einschließlich der Fach- und Förderlehrer) besteht nun darin, jungen Menschen auf der Grundlage ihrer in der 1. Phase der Lehrerbildung erworbenen theoretischen Kenntnisse (v.a. Wissen) die nötigen Handlungskompetenzen (v. a. Können) für ihre herausfordernde, anspruchsvolle und sich ständig wandelnde Berufspraxis zu vermitteln.

„Pädagogisches Handeln ist (...) nicht standardisierbar, und die mit der Erfahrung auskristallisierenden Erfahrungsmuster stellen als implizites Wissen allein noch kein professionelles Können dar. Dazu bedarf es vielmehr der Rekonstruktion und reflexiven Bewertung des eigenen Erfahrungswissens beziehungsweise Könnens durch die Professionellen.

Das kann nur nach Maßgabe der Krisenbewältigung in der Struktur professionellen Handelns gelingen: durch das (forschende) Prüfen der Routinen in Bezug auf unterschiedliche, widersprüchliche Anforderungen und Geltungsansprüche.“

(Kolbe. 2004. S. 213)

## 4.2 Kompetenzbegriff

Nach F. E. Weinert versteht man unter „Kompetenzen“ „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (aus: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise - Vorgestellt von E. Klieme u.a. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) am 18. Februar 2003 in Berlin)

E. Klieme definiert: „Kompetenz stellt die Verbindung her zwischen Wissen und Können und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen.“ (Dt. Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt. 2003)

M. Solgan definiert Kompetenz als „das Ingesamt der Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Motive, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale etc. (affektives, kognitives, behaviorales Vermögen), die zu einer selbstgesteuerten Bewältigung (Selbstorganisation) einer definierten Herausforderung (Anforderungsbezug) benötigt werden.“ (Fakultät für Psychologie, Ruhr-Universität Bochum , 2008)

R. Lersch fasst den Kompetenzbegriff folgendermaßen zusammen:

- „1. Kompetenzen sind erlernbare, kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen.
2. Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften.
3. Kompetenzen sind demnach kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen.
4. In Kompetenzmodellen lassen sich Teilkomponenten einer Kompetenz, Niveaustufen im Erreichen der Kompetenz bzw. Entwicklungsverläufe für den Kompetenzerwerb beschreiben.



5. Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigen sich in der (überprüfbar) Performanz, also in der Art und Weise bzw. dem Grad erfolgreicher Situationsbewältigung.

6. Man unterscheidet zwischen fachlichen, überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen.

7. In der Schule werden überfachliche und selbstregulative Kompetenzen in der Regel im Kontext fachlicher Lehr- und Lernprozesse erworben.“

(in: Faulstich-Christ u. a. 2010. 37f.)

Resümee:

Erst durch die Eingrenzung auf die „berufliche Handlungskompetenz“ wird der Kompetenzbegriff auch für die Lehrerbildung fruchtbar und umfasst sowohl die Gleichzeitigkeit von Wissen und Können in einer bestimmten berufsfeldbezogenen Situation als auch die Abhängigkeit vom subjektiven Wollen und selbstorganisierten Handeln (Tun) in einem konkreten sozialen Kontext.

16


Die berufliche Handlungskompetenz „ist das Potenzial einer Person (bestehend aus Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften [s. Weinert] etc.), berufliche Herausforderungen – also Arbeitsaufgaben und Probleme in der Arbeitstätigkeit - selbstorganisiert zu bewältigen.“

vgl. Ryschka, J./Solgan, M./Mattenklott, A. (Hrsg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden. 2008<sup>2</sup>. (S. 19-33)

Merkmale von Kompetenzen:

- (1) Sie sind an bestimmte (fachliche) Inhalte gebunden – infolgedessen nur begrenzt übertragbar.
- (2) Sie werden durch zwei Bedingungen begrenzt: Kompetenzen sprechen lediglich jene Bereiche an, die in konkrete Aufgaben umgesetzt und prinzipiell durch Testverfahren/beobachtbare Handlungen in konkreten Situationen des Berufsfeldes erfasst werden können.




- 
- (3) Sie sind hinsichtlich der Ergebnisse unterscheid- und abgrenzbar, d. h. es muss stets möglich sein, zu entscheiden, ob ein Schüler/eine Lehrkraft über „eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht“.
  - (4) Sie sind im Können (nicht im Wissen) begründet, d. h. im Meistern von (Handlungs-) Situationen, die im Interesse eines Zieles eine Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (sowie Willen, Motivation und Einstellung) erfordern.
  - (5) Kompetenzen sind also Dispositionen, auf deren Existenz aus dem Erfolg von Handlungen geschlossen werden muss.
  - (6) Sie lassen sich (in Grenzen) durch Testaufgaben (hier: berufsfeldbezogene Aufgabenstellungen; Anm. Autor) messen; dafür werden Anforderungs-/Niveaustufen unterschieden.“

(in Anlehnung an: Prof. Dr. U. Abraham: Kompetenzorientierung im Deutschunterricht - Möglichkeiten und Grenzen der Lernziel- bzw. Kompetenzformulierung, Vortrag anlässlich der Mittelfränkischen Seminarleiter-Tagung; Pappenheim, 16.7.09)

### **4.3 Konsequenzen für die Lehrerbildung**

Zur systematischen Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung, verstanden als eine Verknüpfung zwischen Inhalten und Können, ist es nötig, die zunächst abstrakt anmutenden „Standards der Lehrerbildung“ und die Inhaltsfelder (der Fachdidaktiken und der (Schul-) Pädagogik bzw. Psychologie) miteinander zu verknüpfen (vgl. Lersch, in: Faulstich-Christ u.a. 2010. 33f.). Lersch spricht in diesem Zusammenhang von „Kerncurricula“, die es zu entwickeln gilt, in denen eben die Verknüpfung zwischen Inhalten und Kompetenzen geleistet wird. Er spricht auch von einem „alten vs. einem neuen Unterrichtsskript“. Neben der Vermittlung von (reinen) Inhalten (der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften) geht es eben auch genauso um die Entwicklung von Kompetenzen, die das Ergebnis des Lehrerbildungsprozesses beschreiben helfen. Damit dies gelingt, verweist Lersch auf die angeleitete und selbstständige Auseinandersetzung mit (Fach-)Inhalten und auf die Bewältigung sog. „Performanzsituationen“ mit fachlichen und überfachlichen Anfor-



derungen (vgl. Begriff der „berufsfeldspezifischen Handlungssituationen“), die den Aufbau von Kompetenzen überhaupt erst ermöglichen.

Grundsätzlich werden die berufsspezifischen Kompetenzen in individueller Arbeit von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern selbst entwickelt. Die Chance kompetenzorientierten Arbeitens im Seminar liegt im gemeinsamen Blick von Beratenden und Beratenen auf den erkennbaren Kompetenzentwicklungsstand des einzelnen Lehramtsanwärtlers und die noch möglichen Entwicklungsschritte. Dies wird angesichts der im jeweiligen Entwicklungsstand sehr heterogenen Seminarteilnehmer im Wesentlichen in individuellen Beratungen, aber auch verstärkt durch die Gestaltung der Ausbildungstage geschehen. Es stellt somit eine seminarpädagogische Herausforderung für die Seminarleitungen dar, geeignete berufsspezifische, ideal- oder realtypische Handlungssituationen in den Fokus der Seminararbeit zu stellen, um somit einen Anstoß zur individuellen Kompetenzentwicklung und –erweiterung zu geben.

18

### **Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung durch einen „Rahmenplan“**

Ein Rahmenplan stellt den Versuch dar, die fachspezifischen und berufsspezifischen Inhalte und die neu formulierten Kompetenzen miteinander zu verknüpfen. Dies geschieht in der Praxis in den berufsfeldspezifischen Handlungssituationen, die inhaltliche Anforderungen und Kompetenzen verknüpfen. Ihre Berücksichtigung in der täglichen Seminararbeit, an den Ausbildungstagen, bei der Beratung im eigenverantwortlichen Unterricht der Lehramtsanwärtler, ermöglicht die Entwicklung der Lehrerkompetenzen. Sie fordern die Lehramtsanwärtler und fördern dabei deren Kompetenzentwicklung und -erweiterung (in Eigenverantwortung).

Zu diesem Zweck ist ein echter „Rahmenplan“ im Sinne eines Kerncurriculums nötig, der die Ausbildung zur Lehrkraft an Grund- und Mittelschulen umschreibt. Aus diesem „Rahmen“ kann jeder Seminarleiter nach der individuellen Bedürfnislage seines Seminars schöpfen und entsprechend abgestimmte Seminarpläne für leistungsheterogene Seminare (in Abstimmung mit den Lehramtsanwärtlern) entwickeln.



#### 4.4 Begründungen und Ziele der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Ziel der Ausbildung ist es, eine engagierte, stabile Lehrkraft auszubilden, die als in sich ruhende Lehrerpersönlichkeit über ein breites didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire verfügt. Sie soll fähig sein, unter sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Sinne eines "reflektierenden Praktikers" zu handeln und sich bewusst an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen. Wesentliches Ziel der Seminararbeit ist daher die Entwicklung und Förderung einer kritischen und selbstkritischen Reflexionskompetenz.

Eine so verstandene kompetenzorientierte Lehrerbildung legitimiert sich durch die sich eröffnenden Aufgaben und Chancen.

#### **Aufgaben einer kompetenzorientierten Lehrerbildung:**

**Professionalisierung des Lehrerhandelns** durch klare Beschreibungen des Wissens und Könnens in verschiedenen berufsfeld-bezogenen Tätigkeitsbereichen (d. h. berufsfeldspezifische Kompetenzen erfassen, unterscheiden und beschreiben).

**Individuelle Entwicklungen** ermöglichen, transparent machen und professionell begleiten.

**Entwicklung eines phasenübergreifenden Kompetenz-Modells** zur Begleitung, Beratung und evtl. Beurteilung von Lehrkräften in der ersten, zweiten und dritten Phase (d. h. „vernetzt“ - zwischen Wissen und Können, aber auch zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung - denken und arbeiten).

Werden diese Aufgaben geleistet, bedeutet dies, dass eine kompetenzorientierte Lehrerbildung ...

... das Berufsbild des Lehrers in der Gegenwart definieren kann!

Die Gesellschaft, aber auch die jungen Menschen, die den Lehrberuf ergreifen (wollen), haben ein Recht, zu erfahren, welche Anforderungen mit dem Lehrberuf verbunden sind:

- Erfassen und Beschreiben der veränderten, erweiterten Aufgabenfelder im Lehr-

---

beruf, z. B. im Bereich der Schulentwicklung, Elternarbeit, der pädagogischen Diagnostik, der Teamarbeit (vgl. Terhart, 2005; Faust-Siehl u.a., 1996; Oser, 1997; Weinert/Helmke, 1996)

- Loslösen der Ausbildung von reinen Persönlichkeitsmerkmalen
- Erkennen von eigenen/allgemeinen Belastungen und Entlastungen im Berufsfeld Lehrer (vgl. Schaarschmidt, 2005, 2009).

...die individuelle Berufswahlentscheidung unterstützen kann!

Junge Menschen, die den Beruf des Lehrers ergreifen (wollen), haben ein Recht, zu erfahren, welchen Anforderungen sie ausgesetzt sind, um eine fundierte Berufswahlentscheidung zu treffen.

- Frühzeitige Berufswahlkorrektur – Eignung, Scheitern, Krankheit, Burnout, ...  
aber: Vorrang des Entwicklungsgedankens vor dem Selektionsgedanken
- Individuelle Stärken – Schwächen – Analyse

... den Berufseinstieg professionalisieren kann!

Erst durch die systematische Beschreibung eines Berufes mit seinen berufsfeldspezifischen Kompetenzbereichen kann eine systematische Ausbildung in allen Kompetenzbereichen gleichermaßen erfolgen.

Berufsanfängern müssen Hilfestellungen beim Eintritt in den Beruf gewährt werden, die sich professionell an den berufsfeldbezogenen Kompetenzen orientieren.

- Lehrerbildung professionalisieren – klare Handlungsfelder definieren im berufsbiographischen Entwicklungsprozess
- Aufbau eines realistische(re)n Berufs(selbst)bildes; „professionelles Selbst“ (Bauer, 2000)
- Vergleichbarkeit der Ausbildungen an verschiedenen, internationalen Standorten
- Betonung des Reflexionswissens und des Aufbaus von Handlungskompetenzen (Altrichter/Posch, 2007)
- Weiterentwicklung von „subjektiven Theorien“ und „epistemologischen Überzeugungen“ als Grundlage des (eigenen) Lehrerhandelns – Entwicklung eines „Modells professioneller Handlungskompetenz“ (vgl. Baumert / Kunter, 2006, 482)



- Aufbau einer Reflexionshaltung gegenüber der eigenen professionellen Tätigkeit im Sinne eines „reflective practitioner“ (Schön, 1987)
- Erweitertes Lerntransfermanagement bei der Ausbildung von Lehrern im Sinne von „Novizen“ und „Experten“; vgl. „Expertisenforschung“ (Ryschka u.a., 2008; Bromme, 1992).

... einzelne Berufsphasen und deren Übergänge begleiten kann!

Da die Voraussetzungen der Berufsanfänger so heterogen sind, wie eben Menschen sind, müssen jedem Subjekt individuelle Hilfen angeboten werden können, um seine Entwicklungsfelder zu erkennen und zu bearbeiten.

Die Kompetenzbeschreibungen geben das „Ziel“ im Sinne einer Berufsausführung auf dem Niveau eines Experten an und müssen daher in verschiedene Niveaustufen (mind. in Anfänger-, Qualifikations- und Expertenniveau) untergliedert werden, um insbesondere auch dem Anfänger gerecht zu werden.

... berufliche Entwicklungsprozesse ermöglichen kann!

- Stärken und Schwächen des Einzelnen müssen transparent gemacht werden.  
Durch die Kompetenzbeschreibungen lassen sich Entwicklungsverläufe, persönliche Entwicklungsprozesse in der beruflichen Sozialisation erfassen, reflektieren und begleiten.
- Die Kompetenzbeschreibungen sind Grundlage für ein Supervisions- oder Coaching-System zum Berufseinstieg und evtl. zur Berufsbegleitung (vgl. Heinzel u. a., 2007; Schaarschmitt/Kischke, 2007) für eine stärkere Einbindung des Subjektes in die professionelle Lehrer(aus)bildung durch „operationalisierbare“ Selbst- und Fremdwahrnehmungen. Sie sind ebenso Grundlage für

- die Entwicklung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit
- die Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung
- das Aufzeigen individueller Entwicklungsperspektiven



#### 4.5 Kompetenzmodelle in der Lehrerbildung

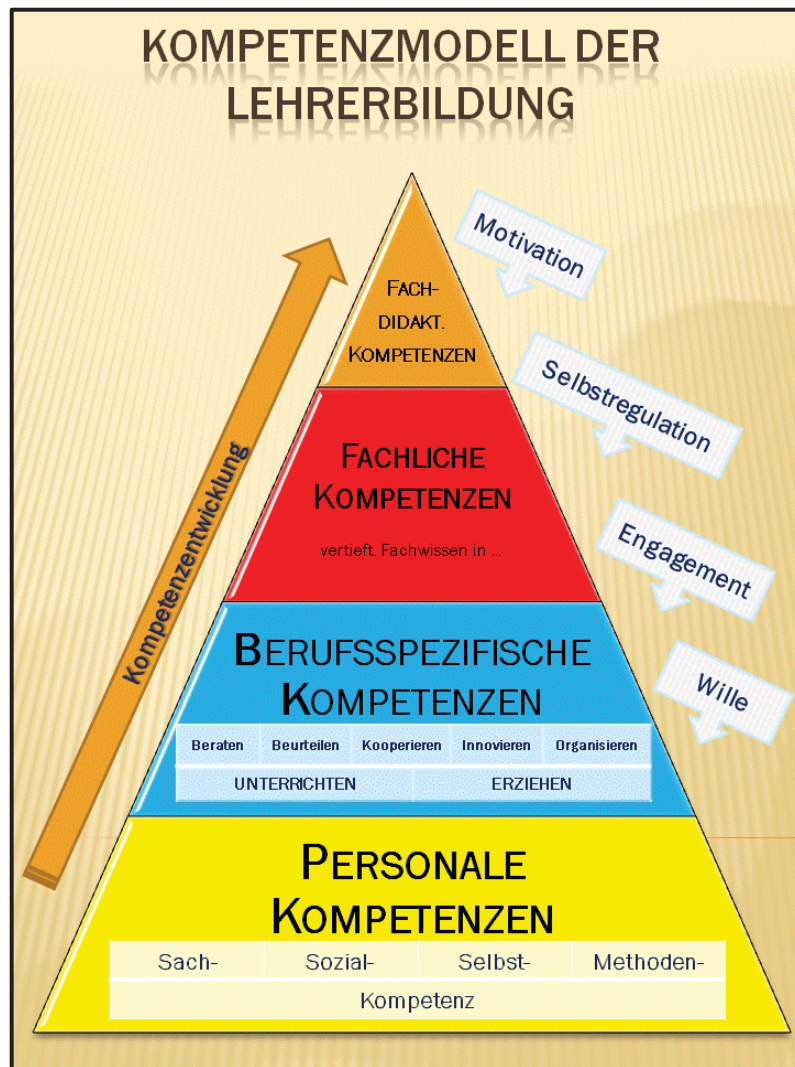
Neben den allgemeinen Kompetenzen auf der Ebene der Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz muss eine erfolgreich agierende Lehrkraft v. a. über die in der ZALGM in der Fassung vom 01.10.2012 und dem dazugehörigen Addendum beschriebenen Kompetenzen in den Kompetenzbereichen Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Kooperieren und Organisieren verfügen.

In der neueren Unterrichts- und Bildungsforschung werden Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen als berufsrelevant für eine „gute Lehrkraft“ angesehen. Viele dieser Forschungen negieren die Schulartspezifika und laufen zudem allzu oft Gefahr, lediglich allgemeine Kompetenzen als berufsrelevant zu definieren, die auch in jedem anderen Berufsfeld Vorbedingung für jegliches erfolgreiche Arbeiten darstellen.

Unstrittig ist sicherlich, dass neben dem Professionswissen (dem Fachwissen im engeren Sinne und dem fachdidaktischen Wissen) und einer gewissen Expertise, die das Ergebnis von reflektierter Erfahrung und von erworbenen Routinen ist, auch affektiv-motivationale Charakteristika (wie Werthaltungen, motivationale Orientierung oder selbstregulative Fähigkeiten) oder auch das Engagement, die Selbstwirksamkeit und die Reflexionsfähigkeit einer Lehrperson von zentraler Bedeutung für ein professionelles, erfolgreiches Arbeiten als Lehrkraft sind (vgl. Helmke / Schrader. 2010; vgl. „Allgemeines Kompetenzmodell“ von Moegling; in Faulstich-Christ. 2010.23; vgl. „Ensemble der Kompetenzen“ nach Lersch, in: Faulstich-Christ. 2010.51ff; vgl. „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“, s.a. COACTIV-(R)-Studie nach Baumert & Kunter. 2006; vgl. Blömeke u. a. 2009; vgl. Hattie. 2009; vgl. „Pädagogische Kompetenz“ nach Lehmann/Nieke o.J.).



Ein allgemeines Kompetenzmodell für die Lehrerbildung könnte z. B. folgendermaßen aussehen:



Wie alle Versuche, einen komplexen Sachverhalt zu visualisieren, hinkt auch dieses Kompetenzmodell etwas, da sich die hier rein formal klar voneinander abgegrenzten Kompetenzebenen in der Realität ständig überschneiden. Ebenso ist ein Kompetenzaufbau nicht nur über die Ebenen hinweg von einer vermeintlich basalen Ebene, wie den personalen Kompetenzen, über berufsfeldspezifische Kompetenzen hin zu fachlichen oder fachdidaktischen Kompetenzen angezeigt, sondern ebenso die Kompetenzentwicklung innerhalb jeder einzelnen dargestellten Kompetenzebene.

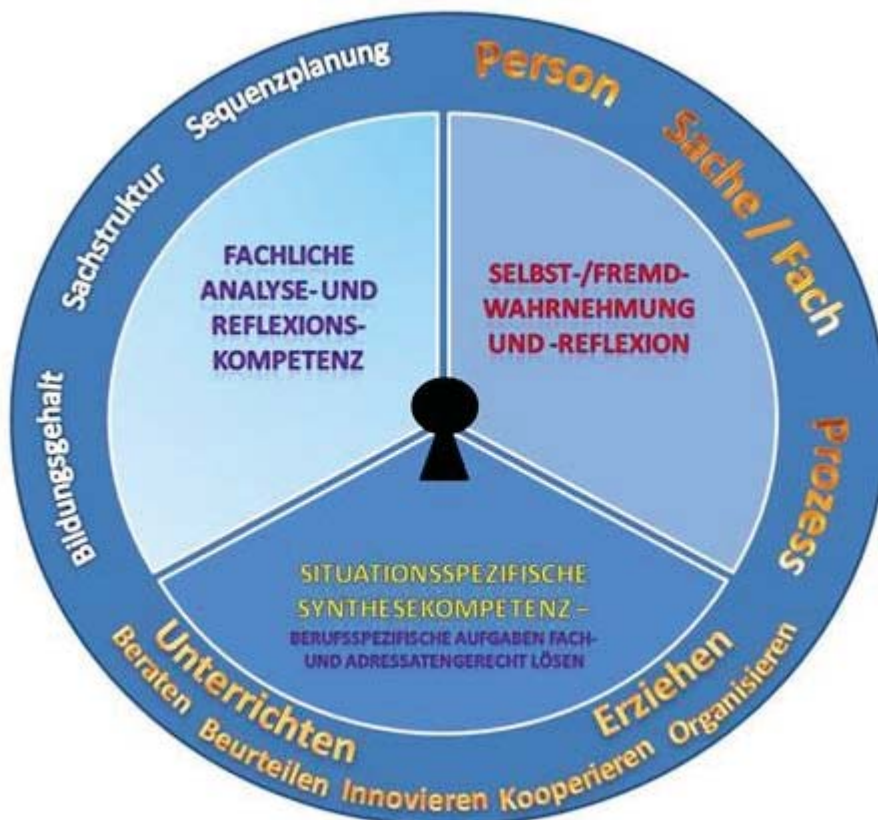
Denkbar ist auch ein zunächst einfach anmutendes Kompetenzmodell mit nur drei zentralen Kompetenzen:






- die Fachliche Analyse- und Reflexionskompetenz,
- die Kompetenz zur Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. –reflexion und
- die Situationsspezifische Synthesekompetenz in berufsspezifischen Handlungssituationen.

Bei der Fachlichen Analyse- und Reflexionskompetenz stehen besonders die intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten einer Lehrkraft im Fokus. Sie umschreibt die Fähigkeit der Lehrkraft, fachspezifische Lerninhalte bildungswirksam aufzuarbeiten und aufzubereiten. Neben dem Bildungsgehalt ist hier die sachstrukturelle Durchdringung (und die daraus abgeleitete didaktische Reduktion) von entscheidender Bedeutung. Diese mündet in eine fachspezifisch verantwortbare Sequenzplanung zur Initiierung von selbstgesteuerten Lernprozessen bei den Schülern. Diese Kompetenz umfasst sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische Wissen und deren Anwendung auf konkrete Lerninhalte in einem bestimmten Fach.





Die Kompetenz zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie zur Selbstreflexion umschreibt die Fähigkeit der Lehrkraft, sich selbst immer wieder kritisch wahrzunehmen und das eigene Lehrerhandeln in diversen Situationen zu reflektieren.

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Selbstreflexion können sich dabei auf drei unterschiedliche Dimensionen beziehen:

- auf die am Lernprozess beteiligten Personen (wie Einzelschüler, Schülergruppen, Klasse, Lehrer, Eltern, ...),
- auf die im Lernprozess thematisierten Lerninhalte eines bestimmten Faches (Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, fachgemäße Arbeitsweisen, Methoden, Haltungen, ...) und
- auf den Lernprozess (gruppendynamische Prozesse, individueller Lernstand, metakognitive Kompetenzen, Lernstrategien, Feedback, ...).

Hier ist besonders auch die Fähigkeit zur Selbstkritik gefragt, bei der es darum geht, sich seine eigenen Defizite und Schwächen ebenso bewusst zu machen wie die eigenen Stärken. Dies kann sowohl in der Selbstreflexion als auch z. B. im Rahmen der kollegialen Beratung mit anderen geschehen. In diesen Bereich fällt aber auch die Fähigkeit einer Lehrkraft, die ihr anvertrauten Kinder in ihrer jeweiligen Subjektivität und Individualität wahrzunehmen. Neben den persönlichkeits- und bildungsrelevanten Aspekten geht es hier auch um die fachlichen Qualifikationen der Schüler. Diese fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gilt es im Sinne individueller Lernstände zu diagnostizieren.

Die situationsspezifische Synthesekompetenz umschreibt alle Fähigkeiten einer Lehrkraft, die ihr durch den Berufsalltag gestellten Aufgaben, Fälle und Probleme fach- und adressatengerecht zu bewältigen.

Diese berufsspezifischen Handlungssituationen sind nun der eigentliche Unterscheidungspunkt zwischen verschiedenen Berufssparten und definieren genauer, welche berufsspezifischen Handlungsfelder von besonderer, professioneller Relevanz für eine Lehrkraft in einer bestimmten Schulart sind.

Hier treffen wir auf die sieben Kompetenzbereiche der ZALGM, die die zentralen Handlungsfelder einer Lehrkraft in der Grund- und Mittelschule umreißen. Man kann



zwischen den beiden berufsfeldspezifischen Kernkompetenzbereichen Erziehen und Unterrichten sowie den berufsprägenden Kompetenzbereichen Beraten, Beurteilen, Innovieren, Kooperieren und Organisieren unterscheiden. Diese schulpädagogische Ebene eines hierarchischen Kompetenzmodells ist die für die Ausbildung – natürlich neben der fachlichen und fachdidaktischen Ebene - die relevante Ebene, da nur in diesen Ebenen echte, systematische Schritte auf dem Weg zur Kompetenzerweiterung und –entwicklung – jeweils eingebettet in einen fachlichen oder überfachlichen Kontext - definiert und beobachtet werden können.

In allen sieben Kompetenzbereichen wird eine Lehrkraft mit unterschiedlich komplexen Handlungssituationen konfrontiert, die sie nur bewältigen kann, wenn sie ihr Wissen und Können in der jeweiligen Situation zur Anwendung bringt. In Handlungssituationen verbinden sich das Wissen und das Können in natürlicher Art und Weise.



Das zuletzt vorgestellte Kompetenz-Modell kann als seminar- und evtl. auch hochschuldidaktische Planungshilfe für die Kompetenzentwicklung und –erweiterung in der Lehrerbildung verstanden werden. Bei allen Einheiten, Modulen, Ausbildungstagen sollten alle drei Kompetenzen gefordert und gefördert werden: Neben der fachlichen Analyse- und Reflexionskompetenz auch immer die Kompetenz zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und –reflexion in der bestimmten berufsspezifischen Handlungssituation, die eine situationsspezifische Syntheseleistung erfordert.

#### 4.6 Grundannahmen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung in der Lehrerbildung

- Kompetenzen müssen von jedem einzelnen selbstständig und eigenverantwortlich erworben, sukzessive aufgebaut und erweitert werden. Dies ist ein lebenslanger Prozess, der nicht mit dem Ende der Ausbildung abgeschlossen ist. Somit können Kompetenzen nicht „vermittelt“ werden.
- Kompetenzen können in Verbindung mit konkreten Handlungssituationen aus der jeweiligen Berufswirklichkeit wirksam entwickelt und erweitert werden. Dies sind v. a. berufsspezifische Aufgaben, Probleme und Fälle einer Klassenlehrkraft an einer Grund- oder Mittelschule.
- Jeder Lehramtsanwärter bringt bereits Kompetenzen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen auf unterschiedlichem Niveau mit. Diese gilt es zu eruieren und im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse zu reflektieren. Zur Selbst- und Fremdreflexion können z. B. Kompetenzprofile einen Beitrag leisten.
- Die Kompetenzentwicklung und –erweiterung findet schon immer, situativ und inhaltsbezogen, statt. Sie bewusst zu planen, ist Aufgabe der Ausbildung. Nur in Verbindung mit fachlichen bzw. fachdidaktischen Inhalten lassen sich Kompetenzen in diversen Situationen nachhaltig entwickeln und erweitern.
- Kompetenzentwicklung und –erweiterung muss immer von den sich stellenden Aufgaben her gedacht und definiert werden. Worüber muss eine gute Lehrkraft in einer bestimmten Situation (Aufgabe, Problem, Fall) verfügen?

„Die für den Erwerb der verschiedenen Kompetenzen erforderlichen unterschiedlichen Lerntransfers (vgl. hierzu Weinert 1998, Lersch 2006, 2007) verlangen jeweils spezifische Lerngelegenheiten und demzufolge entsprechende Unterrichtsarrangements: Systematische Wissensvermittlung ist zu ergänzen, um variable Anwendungssituationen und domänenspezifisches Können zu generieren. Sollen zudem auch noch allgemeine überfachliche Kompetenzen angebahnt werden, muss die Lernsituation

– ganz gleich, ob systematisch oder situativ – entsprechende Anforderungen beinhalten (z. B. die Notwendigkeit zur Kooperation). Wenn diese Lehr-Lern-Prozesse dann noch eingebettet sind z. B. in ein soziales Klassenklima, das von höflichem und respektvollem Umgang miteinander gekennzeichnet ist, kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund derartiger, als positiv bewerteter Erfahrungen über implizites Lernen zugleich auch noch entsprechende Haltungen und Handlungsorientierungen entwickelt werden können.“ (Lersch, in Faulstich-Christ u.a. 2010. 51f.)

## 5. Gute Handlungssituationen – Der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung

### 5.1 Handlungssituationen - Begriffsklärung

Gehen wir grundsätzlich davon aus, dass Kompetenzen und deren erreichtes Niveau nicht per se sichtbar und transparent sind, und gehen wir weiterhin davon aus, dass Kompetenzen per definitionem nicht allein aus angeeignetem Wissen erwachsen, sondern sich im aktiven Tun und Handeln als Verknüpfung von Wissen und Können entwickeln und erweitern, so können wir mit Abraham und Lersch konstatieren:

- Die Kompetenzen sind im Können (nicht im Wissen) begründet, d. h. im Meistern von (Handlungs-) Situationen, die im Interesse eines Zieles eine Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (sowie Willen, Motivation und Einstellung) erfordern – „Verfügenkönnen über“ in der Situation xyz (vgl. Abraham. 2009).
- „Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigt sich in der (überprüfbar) Performanz, also in der Art und Weise bzw. dem Grad erfolgreicher Situationsbewältigung“ (Lersch, in: Faulstich-Christ u.a. 2010. 37f).

Dreh- und Angelpunkt - man könnte auch sagen: Der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung und –erweiterung in der Lehrerbildung sind demnach passende Handlungssituationen (nach Lersch „Performanzsituationen“<sup>1</sup>), die Lehramtsanwärter mit be-

<sup>1</sup> Zum Begriff der „Performanzsituation“: Im Englischen bedeutet der verwandte Begriff „performance“ soviel wie „Leistung“, aber auch „Darbietung“. Für unseren Kontext heißt das: Ob und in welchem Ausmaß jemand kompetent ist, zeigt sich ausschließlich in der erbrachten Leistung (= Performanz), wie er mit den in der aktuellen Situation beinhalteten Anforderungen fertig wird. Die Kompetenz selbst kann nicht „gemessen“ werden, sie „äußert sich“ in der Bewältigung einer Anforderung – von dort kann allenfalls auf eine vorhandene Kompetenz „rückgeschlossen“ werden. (s. Lersch, in: Faulstich-Christ u.a. 2010. 35)

rufsspezifischen Aufgaben, Situationen, Fällen und Problemen konfrontieren. Durch die Konfrontation mit diesen Handlungssituationen werden bei den Lehramtsanwärtern unterschiedliche Kompetenzbereiche und Kompetenzen angesprochen, die zur Bewältigung dieser Aufgabe notwendig sind. In natürlicher Art und Weise verbinden sich in den Handlungssituationen das Wissen und das Können, verstanden als „Verfügenkönnen über ...“ in der Situation xyz. In diesen besonderen, kompetenzentwickelnden und -erweiternden Situationen, den sog. Handlungssituationen, wird vom Akteur ein pädagogisch bewusstes und professionelles Handeln (i. S. der Handlungstheorie; vgl. auch „Aktionsforschung“ nach Altrichter und Feindt, in: Moser, 2011) gefordert. Giesecke unterscheidet hierzu fünf Phasen professionellen pädagogischen Handelns (Giesecke, H. 1996; zit.n. Lehmann/Nieke o.J.): „Professionelles Handeln aktualisiert das mögliche und situativ erforderliche Weltwissen und die Handlungsmuster, die zur Realisation von systematisch erarbeiteten Handlungsplänen erforderlich sind. Professionelles Handeln unterscheidet sich von Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche, d. h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle.

Die meisten Handlungstheorien enthalten folgende fünf Phasen:

1. Bestimmung des Ziels
2. Diagnose der Handlungssituation
3. Festlegung eines Handlungsplans durch virtuelles Durchspielen mehrerer Alternativen und begründete Entscheidung für eine von ihnen
4. Aktion, Tun, Durchführung der Handlung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster
5. Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolgs

Diese Phasen sind formal in jedem professionellen Handeln zu realisieren. Die inhaltliche Ausfüllung ist jeweils bereichsspezifisch.“

## 5.2 Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung durch Handlungssituationen

Erst durch die mehrfache Ausführung einer Handlung kann davon ausgegangen werden, dass sich Teilkompetenzen oder Kompetenzen entwickeln bzw. erweitern. Dies bedeutet für die Lehrerbildung, dass Studierende und Lehramtsanwärter immer wieder mit unterschiedlich komplexen Situationen in unterschiedlichen Kontexten konfrontiert werden müssen, um berufsspezifische Kompetenzen, wie z. B. im Addendum zur ZALGM formuliert, selbstständig aufbauen zu können.

Dies bedeutet erstens, dass die Begegnung bzw. die bewusste Konfrontation mit Handlungssituationen redundant ist und erst in der Redundanz– im Idealfall spiralförmig - zum Kompetenzaufbau beiträgt.

Dies bedeutet zweitens, dass Kompetenzerwerb, die Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung einen lebenslangen, kumulativen Prozess darstellen, der auf unterschiedlichen Niveaus erfolgen kann. Dies trägt der Heterogenität der Gruppe der Lehramtsanwärtern/-innen mit ihren unterschiedlichen Ressourcen und bereits vorhandenen (Teil-)Kompetenzen Rechnung.

30  
Drittens bedeutet dies, dass der Ablauf der Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung ein individuell unterschiedlich verlaufender Prozess ist, der je nach Abfolge der Handlungssituationen mit unterschiedlichem Tempo oder Steilheitsgrad verlaufen kann.

Es bedeutet viertens, dass durch die Wahl bzw. die Begegnung mit Handlungssituationen nahezu immer mehrere Kompetenzbereiche gefordert und somit auch gefördert werden. Erst in ihrer Verschränkung entfalten sie das vollständige Kompetenzpotential.

Es bedeutet fünftens, dass die Handlungssituationen im Verlauf einer fachlich gebundenen oder überfachlichen Sequenz alle vier Lerntransfers (n. Weinert, s. o.) ermöglichen. Die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Lerntransfers innerhalb einer Handlungssituation erhöht die Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung.

## 5.3 Merkmale „guter“ Handlungssituationen

Folgende Merkmale „guter“ Handlungssituationen erscheinen im Kontext einer systematischen kompetenzorientierten Lehrerbildung für die Auswahl sinnvoll:



## Gute Handlungssituationen ...

- verknüpfen immer (!) Theorie und Praxis – Wissen und Können.
- orientieren sich an der Schulrealität der jeweiligen Schulart.
- finden sich in berufsspezifischen Fällen, Problemen und Aufgaben einer Klassenlehrkraft an der Grund- bzw. Mittelschule.
- beziehen sich auf die konkrete Arbeit mit Einzelschülern, Gruppen und/oder Klassen.
- können unter situativ unterschiedlichen örtlichen Rahmenbedingungen Handlungsmöglichkeiten und –notwendigkeiten eröffnen.
- sind so komplex, dass sie exemplarisch mehrere Kompetenzen fordern und fördern.
- ermöglichen Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedlichem Qualitätsniveau (1./2. Dienstjahr).
- verbinden verschiedene Inhalte und Methoden in natürlicher, realitätsnaher Art und Weise (lateralen Lerntransfer).
- ermöglichen eine transferierbare Kompetenzerweiterung (ähnliche Situationen – horizontaler Lerntransfer).
- können durch die Lehramtsanwärter in Eigenverantwortung bewältigt werden.
- geben Zeit und Möglichkeit, bereits erworbenes Wissen in Handlung umzusetzen oder anzuwenden.
- fordern das Zusammenwirken von Handlung und Reflexion.
- ermöglichen jedem Handelnden individuelles Lernen und erfordern zwingend das Nachdenken und Reflektieren bezüglich der angestrebten Lehrerkompetenzen (Selbst- und Fremdrelexion).
- repräsentieren neben Idealsituationen (ohne direkten Schülerkontakt, im sog. „Schonraum“) vor allem auch Realsituationen (mit Schülerkontakt mit Einzelnen, Gruppen, der ganzen Klasse) und konfrontieren den Handelnden mit den Aufgaben, Fällen und Problemen seines Berufsfeldes.
- können auf unterschiedlichem Niveau immer wieder thematisiert werden und ermöglichen so erst die kontinuierliche Kompetenzerweiterung (Anfänger-, Qualifikations- und Expertenniveau).



- können unterschiedlich komplex sein und daher unterschiedlich viele Kompetenzen gleichzeitig fordern und fördern (geringe, mittlere, hohe Komplexität).
- können schwerpunktmäßig eher fachliche, überfachliche oder sogar selbstregulative Kompetenzen fördern (lateral und ggf. handlungsbedingter Lerntransfer).
- können hinsichtlich ihrer zeitlichen Dimension zwischen kurzfristig, mittelfristig und langfristig umzusetzenden Handlungssituationen unterschieden werden.

#### 5.4 Bedeutung einer exemplarischen Handlungssituation für die Kompetenzentwicklung

Anhand der exemplarisch ausgewählten Handlungssituation „Planung und Erprobung von Übungssituationen zur individuellen Förderung basierend auf einer Lernstandsdiagnose“ soll die Bedeutung dieser Handlungssituation für die Kompetenzentwicklung und Kompetenzerweiterung der Lehramtsanwärter hinsichtlich der im Addendum zur ZALGM formulierten Kompetenzen aufgezeigt werden.

32



Zunächst ist festzuhalten, dass diese Handlungssituation sicherlich mehrere Kompetenzbereiche tangiert, schwerpunktmäßig sind dies allerdings eindeutig der Kompetenzbereich BERATEN (Lehrkräfte diagnostizieren individuelle Lernvoraussetzungen, begleiten und fördern individuelle Leistungsentwicklungen und beraten Schüler und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigte) und der Kompetenzbereich UNTERRICHTEN (Lehrkräfte planen Unterricht, gestalten Lernumgebungen und fördern, reflektieren und analysieren Lernprozesse. Sie erhalten Einblick in verschiedene institutionalisierte Organisationsformen). Durch das Festlegen auf ein bestimmtes Fach können hier zusätzlich fachliche und fachdidaktisch Kompetenzen erworben werden. Damit Lehramtsanwärter diese komplexe Handlungssituation in der Realsituation (bestimmtes Fach, bestimmter Lerninhalt, bestimmte Schule, bestimmte Klasse) bewältigen können, müssen sie auch ihre Kompetenzen in diesen fünf Kompetenzbereichen entwickeln und erweitern:

- **Organisieren** (z. B. Anordnung, Ablauf eines *effektiven Übungsbetriebs*, Raumplanung, Zeitmanagement, Materialorganisation, Auswertungsroutinen für Lernstandsdiagnosen, fachbezogene Schülerbeobachtung, ...),
- **Erziehen** (z. B. eingeschulte Arbeits-, Kommunikations- und Lernformen, Klassenregeln in offenen Lernsituationen, ...),
- **Beurteilen** (z. B. Schülerbeobachtung in offenen Lernsituationen – Kategorien und Dokumentationsformen, ...),
- **Innovieren** (Vorstellen des Übungsangebotes im Lehrerkollegium, kollegiale Hospitation, ...),
- **Kooperieren** (Kooperation mit Kollegen bei der Vorbereitung oder in Form von TeamTeaching, ggf. mit Förderlehrer oder MSD, ...).

Für das Gelingen in der unterrichtlichen Praxis ist aber auch die fachliche und fachdidaktische Qualifikation, hier im Sinne von Fach-Wissen, unabdingbar. Dieses Fach-Wissen kann sich jeder Lehramtsanwärter selbst aneignen oder es wird an den Ausbildungstagen im Seminar erarbeitet. Hierzu seien beispielhaft genannt:

- Sachstruktur des ausgewählten Lerninhaltes (z. B. Prinzipien der deutschen Rechtschreibung, Rechtschreibstrategien oder z. B. Aufbau des Dezimalsystems, ...)
- Erstellen, Auswahl, Analyse oder Auswertung einer fachdidaktisch adäquaten Lernstandsdiagnose zum Lerninhalt xyz im Fach abc (Grundlagen der Lernstandsdiagnose, fachspez. Entwicklungsmodelle, typische Fehlerkategorien, Formen der Lernstandsdiagnose, ...)
- Sammlung und Auswahl der Übungsformen (sach- und altersgemäße Übungsformen im Fach xyz mit einem eindeutigen fachdidaktischen Schwerpunkt bzw. Bezug zu einem Fehlerschwerpunkt der Lernstandsdiagnose, ...)
- individuelle Übungsauswahl (passende Lerninhalte mit verschiedenen Veranschaulichungsgraden und ggf. sogar Differenzierungsmöglichkeiten; bewusste, individuell passende Übungsauswahl in Korrespondenz zur Auswertung der Lernstandsdiagnose, ...)
- Kriterien „guter“ Lernmaterialien, ggf. Eigenproduktion zur optimalen Passung auf die Klasse und/oder Einzelschüler
- Grundsätze sinnvollen, intelligenten Übens (Übungsgrundsätze, ...)
- ...

Erst durch das Verknüpfen des Wissens und des Könnens (das Wollen und wirkliche Tun seien hier vorausgesetzt) kann diese Handlungssituation individuell erfolgreich bewältigt werden. Erkennt der Lehramtsanwärter und/oder die Seminarleitung dabei besondere, individuelle Stärken und Schwächen, so kann dies thematisiert und für die weitere individuelle Kompetenzentwicklung genutzt werden. Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung müssen derartige Situationen zu unterschiedlichen Zeiten mehrfach bewältigt werden.

Unabdingbare Voraussetzung für die Überführung in eine echte Kompetenzentwicklung ist dabei die Analyse und Reflexion der tatsächlichen Umsetzung in der konkreten Handlungssituation durch den Betroffenen selbst und/oder zusammen mit einem professionellen Berater.

Wird die o. g. Handlungssituation z. B. im Rahmen einer Lehrvorführung an einem Ausbildungstag umgesetzt, kann die Seminarleitung durch passend ausgewählte Arbeits- und Beobachtungsaufträge die Analyse und Reflexion unterstützen: z. B.:

- *Sammeln Sie Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Durchführung eines Übungsbetriebs und strukturieren Sie diese in einer Mind-Map!*
- *Analysieren Sie eine ausgewählte Übung/Station nach Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, Lernkanal, Materialeffizienz, Sozialform, Übungsschwerpunkt, Lernziel, Klarheit des Arbeitsauftrags!*
- *Beobachten Sie ausgewählte Schüler (max.3) während des Übungsprozesses bzgl.*
  - *Stimmigkeit zwischen Anforderung der gewählten/zugewiesenen Aufgaben und des Übungsbedarfs der Schüler,*
  - *Selbstständigkeit (verantwortungsvolles, konzentriertes Üben) und Fehlerkontrolle,*
  - *Bewältigung der Organisation!*

## **5.5 Generierung von Handlungssituationen**

In den meisten Fällen finden sich die geeigneten Handlungssituationen im normalen Berufsalltag der Lehramtsanwärter. Hier begegnen diese sog. Realtypen von Handlungssituationen, die sie oftmals zwingen, spontan und unreflektiert zu reagieren. Erst die bewusste Gestaltung einer „vollständigen Handlung“ (siehe „5 Phasen einer pädagogischen Handlung“ nach Giesecke) kann im eigentlichen Sinne kompetenz-erweiternd wirken. Die schon angesprochenen realtypischen Handlungssituationen finden sich im Vorbereitungsdienst z. B. im eigenverantwortlichen Unterricht, beim Anlegen des Schriftwesens, bei der täglichen und besonderen Unterrichtsvorbereitung, im Rahmen von Ausbildungstagen sowie in den Vorbereitungen auf die unterschiedlichen Prüfungsteile.

Im Sinne einer systematischen Lehrerbildung ist es durchaus legitim, sogenannte Idealtypen von Handlungssituationen in das Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen. Dies ist immer dann sinnvoll, wenn die Ausbildungsbedingungen der Lehr-

amtsanwärter vor Ort oder das Leistungsniveau zwischen den einzelnen Lehramtsanwärtern eines Seminars stark differieren. Das Generieren einer idealtypischen Situation ist auch indiziert, wenn es darum geht, die Komplexität der Realsituation bewusst zu reduzieren, um diese systematisch aufzuarbeiten und sukzessive aufzubauen.

### **Komplexität von Handlungssituationen**

Die Komplexität von ideal- und realtypischen Handlungssituationen kann stark variieren. Bei realtypischen Handlungssituationen lässt sich oftmals die Komplexität im Vorfeld nicht reduzieren, für die systematische Seminarplanung im Zweijahresrhythmus ist es allerdings sehr empfehlenswert, komplexere Handlungssituationen durch solche mit geringerer Komplexität – möglichst systematisch – aufzubauen bzw. alternierend zu thematisieren.

Der Grad der Komplexität einer Handlungssituation wird zum einen durch die entsprechenden Kompetenzbereiche bestimmt und zum anderen durch das notwendige (Vor-) Wissen zur Bewältigung der Handlungssituation (vgl. Beispiel oben). Zudem kann eine einzelne Handlungssituation je nach Kompetenzstand des einzelnen Lehramtsanwärters als mehr oder weniger komplex empfunden werden. Dies ist unabhängig vom ersten oder zweiten Dienstjahr und ausschließlich dem jeweiligen individuellen Entwicklungsstand des Einzelnen geschuldet.

36

Hier einige Beispiele für Handlungssituationen unterschiedlicher Komplexität:

#### **Handlungssituationen mit geringer Komplexität:**

- Erprobung und Analyse von Diagnoseinstrumenten
- Analyse von Aufgaben aus der veränderten Aufgabenkultur im Hinblick auf die mathematischen Kompetenzen und Niveaustufen
- Vergleich und Beurteilung von Medien (Schulbüchern, digitalen Trainingsprogrammen, ...) z. B. im Hinblick auf Kriterien intelligenten Übens
- Erstellung einer Methodenkartei für unterschiedliche Schreibanlässe
- Auswertung und Reflexion von Vergleichsarbeiten als Lernstandsdiagnose
- fallbezogene Kooperation mit einer Beratungslehrkraft und/oder einem Schulpsychologen
- .....



### Handlungssituationen mit mittlerer Komplexität:

- Sammeln verschiedener Lösungshilfen, Anwendung und Abstimmung auf die Schüler der eigenen Klasse
- Erstellen und Erproben geometrischer Anschauungs- und Lernmaterialien
- Erstellen und Erproben sinnvoller Kopfgeometrieaufgaben
- Planung und Durchführung einer fächerverbindenden Unterrichtssequenz mit Schwerpunktsetzung in Geometrie
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Beratungsgespräches mit Eltern eines AD(H)S-Schülers
- ...

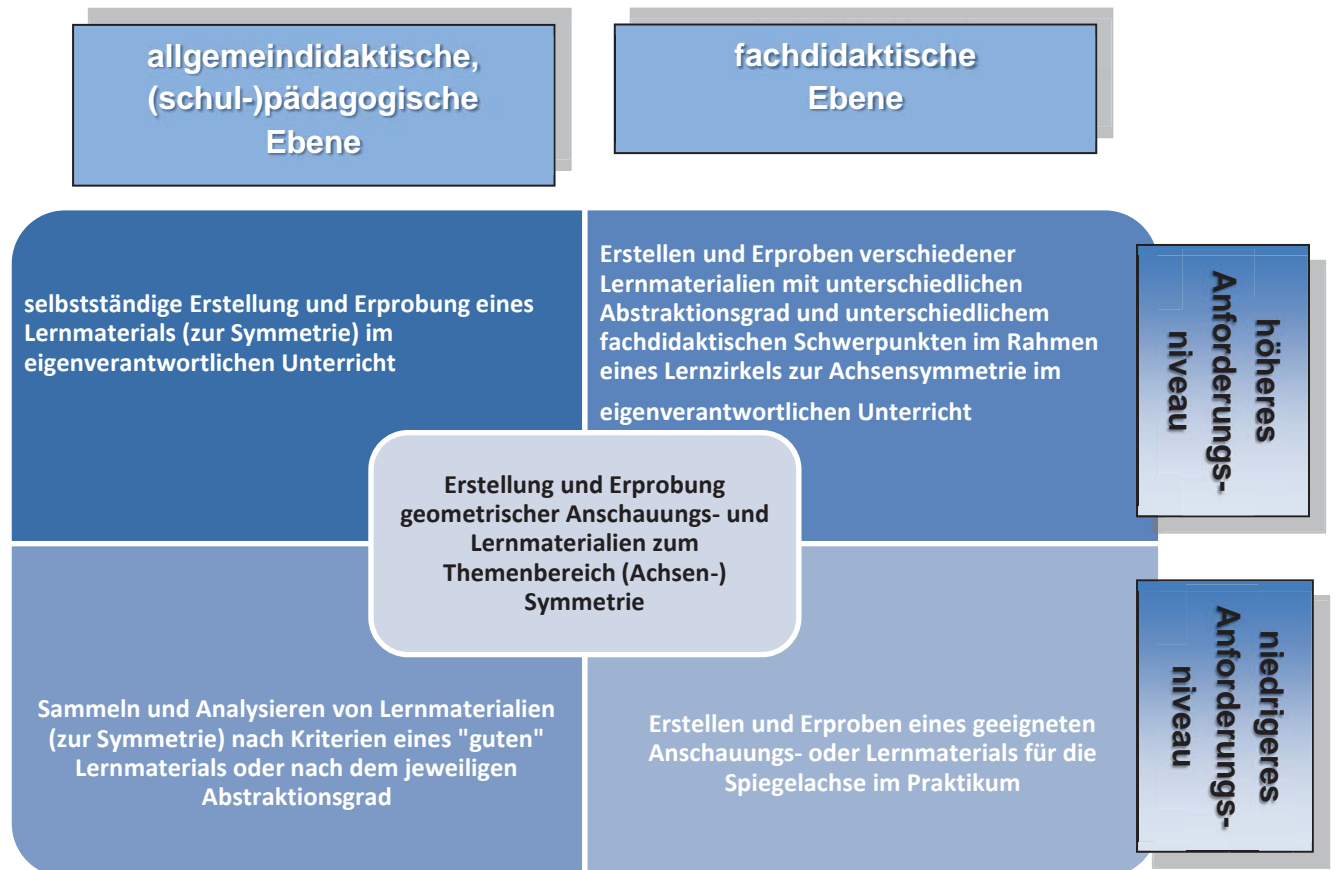
### Handlungssituationen mit hoher Komplexität:

- Erstellung eines Aufgabenpools mit schülergerechten Sachsituationen und Erprobung in der Betreuungslehrer-Klasse bzw. im eigenverantwortlichen Unterricht
- Auswertung von Vergleichsarbeiten (z. B. Orientierungsarbeiten oder VERA) als Basis für Fördermaßnahmen in der Betreuungslehrer-Klasse und/oder im eigenverantwortlichen Unterricht mit Analyse und Zusammenstellung entsprechenden Fördermaterials
- Planung und Erprobung von Übungssituationen zur individuellen Förderung basierend auf einer Lernstandsdiagnose
- Erstellung von Förderplänen auf der Basis eines klassenspezifischen Recht-schreibkonzeptes
- Planung und Durchführung einer Schreibkonferenz anhand einer exemplarischen Textproduktion
- Planung, Durchführung und Evaluation einer SchiLF zum Thema xyz an einer Einsatzschule
- ...

Die Komplexität einer Handlungssituation wird auch dadurch determiniert, inwieweit überfachliche, allgemeindidaktische, (schul-)pädagogische und/oder fachliche, fachdidaktische Kompetenzen betroffen sind. Zudem kann die Komplexität durch das Anforderungsniveau bewusst gesteigert oder reduziert werden (Anfänger-, Qualifikati-

ons- und Expertenniveau). Dies lässt der Seminarleitung oft den Spielraum, für die eigene, heterogene Lerngruppe aus ein und derselben Handlungssituation mehrere - komplexere oder reduzierte – abzuleiten.

Hierzu das folgende Beispiel in einer Planungsmatrix zur Generierung von Variationen einer Handlungssituation (mittlere Komplexität):



38

Aus dem Beispiel wird ersichtlich, dass durch Zusatzanforderungen, z. B. fachdidaktischer Art, aus Handlungssituationen mittlerer Komplexität sehr schnell solche höherer Komplexität in einer Realsituation werden können. Genauso ist es natürlich möglich, durch das bewusste Reduzieren auf z. B. ein Anschauungs- oder Lernmaterial die Komplexität deutlich herabzusetzen.

Ein weiterer komplexitätssteigernder oder –reduzierender Faktor ist die zeitliche Dimensionierung oder Reichweite der Handlungssituation. Hier kann zwischen kurzfristig, mittelfristig und langfristig umzusetzenden Handlungssituationen unterschieden



werden. Auch der Faktor der zeitlichen Dimensionierung bietet den Seminarleitungen vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der Seminargruppe.

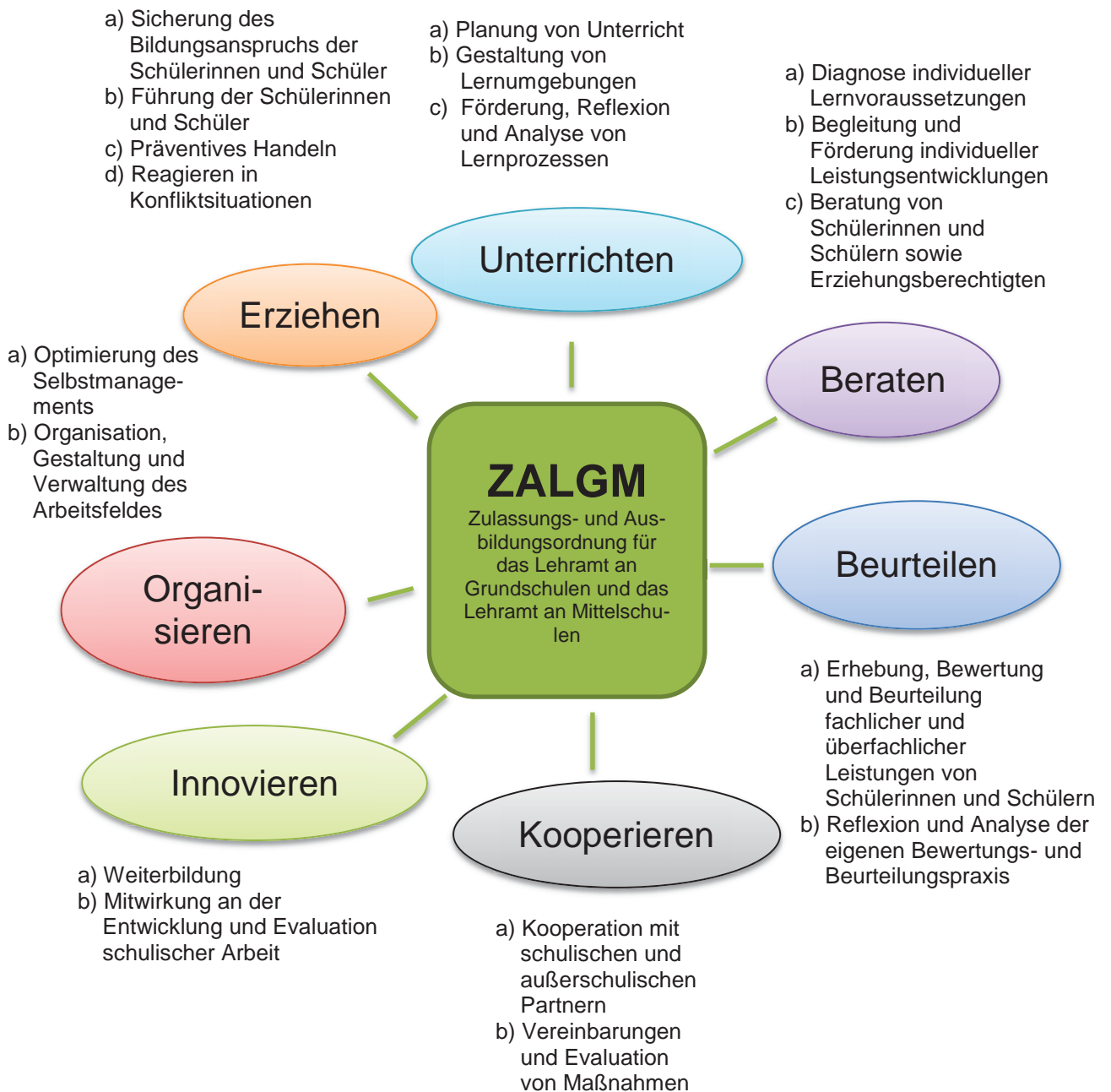
## 5.6 Analyse von Handlungssituationen

Gezielte Leitfragen unterstützen die Analyse und Planung von Handlungssituationen: (vgl. Moegling, in: Faulstich-Christ. 2010. S. 227)

- Stellt die Handlungssituation eine berufsfeldspezifische Aufgabe, einen berufsfeldspezifischen Fall oder ein berufsfeldspezifisches Problem ins Zentrum, deren Bewältigung beobachtbar ist?
- Vor welche Herausforderungen, Fragen, Aufgaben und Probleme stellt die Handlungssituation die Lehramtsanwärter?
- Welche Kompetenzbereiche, welche Kompetenzen (der ZALGM) benötigen die Lehramtsanwärter schwerpunktmäßig zur Bewältigung der konkreten Handlungssituation?
- Welches Wissen (fachliches und fachdidaktisches Wissen) sowie Professionswissen (schulpädagogisches und psychologische Wissen) benötigen die Lehramtsanwärter für die erfolgreiche Bewältigung der Handlungssituation?
- Welche Bedeutung hat die Handlungssituation für die Lern- und Entwicklungsbio-graphie der Lehramtsanwärter (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung im Berufsfeld Lehrer)?
- Welchen Grad an Komplexität kann ich welchen Lehramtsanwärtern zumuten?
- Welche Möglichkeiten der Variation der Handlungssituation gibt es?
- Haben alle Lehramtsanwärter die Chance, diese Handlungssituation als „Realtypus“ vor Ort zu erfahren und zu reflektieren?
- Muss eine idealtypische Handlungssituation (oder auch mehrere) vorgeschaltet werden?
- Wie kann überprüft werden, ob und inwieweit die Handlungssituation bestimmte Kompetenzen gefördert hat?
- Welche Möglichkeiten der Dokumentation der Bewältigung der spezifischen Handlungssituation gibt es für mich bzw. die Lehramtsanwärter?
- ...



## 6. Überblick über die Kompetenzbereiche



## 7. Konkretisierung der Handlungssituationen

### 7.1 Kompetenzbereich Erziehen

Lehrkräfte sichern den Bildungsanspruch der Schüler und Schülerinnen, führen Schüler und Schülerinnen, handeln präventiv und reagieren in Konfliktsituationen. Sie fördern die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit.

#### a) Sicherung des Bildungsanspruchs der Schüler und Schülerinnen

ZALGM	Addendum
<p>a) Sicherung des Bildungsanspruchs der Schüler und Schülerinnen</p> <p>aa) Werteerziehung</p> <p>bb) Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung</p> <p>cc) Förderung des selbstbestimmten Lernens</p> <p>dd) Geschlechtergerechte Erziehung</p> <p>ee) Interkulturelle Erziehung</p> <p>ff) Anbahnung einer gesundheits- und umweltbewussten Lebensführung</p> <p>gg) Aufbau von Medienkompetenz</p>	<p>Die Lehrkraft bildet, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• freiheitlich-demokratische, religiöse, sittliche und soziale Werthaltungen anbahnt und sie vorlebt,</li> <li>• die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse und interkultureller Dimensionen kennt und im Sinne der Gleichberechtigung und Toleranz bei der Gestaltung von Bildungsprozessen handelt,</li> <li>• mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise einübt,</li> <li>• Medienkompetenz und reflexive Mediennutzung fördert,</li> <li>• eine umwelt- und gesundheitsbewusste Lebensführung anbahnt,</li> <li>• eine sinnvolle und ästhetisch ansprechende Lernumgebung gestaltet,</li> </ul> <p>damit Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das eigene Leben selbstständig und verantwortungsbewusst gestalten,</li> <li>• persönliche Haltungen und Einstellungen weiterentwickeln,</li> <li>• ihren Lebensweg in Einklang mit den demokratischen Grundwerten unserer Gesellschaft finden können,</li> <li>• bei der Sicherung bzw. Verbesserung der gesellschaftlichen Wirklichkeit produktiv mitwirken.</li> </ul>

## **Handlungssituation**

Lehramtsanwärter setzen sich mit allgemeingültigen Werten, die im Grundgesetz und in der Bayerischen Verfassung verankert sind, und mit eigenen Wertvorstellungen auseinander. Auf der Basis des daraus gewonnenen Wertekanons entwickeln sie ein Konzept der gezielten Werteerziehung in den von ihnen geführten Lerngruppen.

Sie reflektieren erzieherisch bedeutsame Situationen im Unterrichtsalltag, in denen freiheitlich-demokratische, religiöse, sittliche und soziale Werthaltungen angebahnt bzw. vorgelebt werden. Dadurch werden sie sich gelebter Werte, aber auch Wertedefiziten im eigenen wie auch im beobachteten Unterricht bewusst. Sowohl die Lehrerpersönlichkeit als auch das Verhalten der Schüler rücken in den Fokus der Betrachtung. Für ihre jeweils eigene Situation entwickeln die Lehramtsanwärter ein Handlungsrepertoire, um kurz-, mittel- oder langfristig positiv auf die Schüler einwirken zu können. Es sollte auch ein Ziel sein, mit den Kollegen diesbezüglich einen Konsens herzustellen.

## **Grundwissen**

42

- Begriffe und Definitionen (Werte, Normen, Tugenden, Wertewandel, intentionale und funktionale Erziehung, Werteerziehung)
- Hauptrichtungen und Konzepte der schulischen Werteerziehung
- Rolle der Lehrkraft und der Lehr- und Lernkultur bei der Werteerziehung (siehe Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung. München 2008)
- Sozialerzieherische Konzepte (siehe z. B. Kleindiek, Gerhard: Das TeamPinBoard)

## **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

In einem Lerntagebuch dokumentieren die Lehramtsanwärter ihr individuelles Vorgehen und reflektieren die dabei gemachten Erfahrungen. In regelmäßigen Abständen werden im Seminar die Ergebnisse diskutiert, so dass auch von der Gruppe eine konkrete Rückmeldung zur Entwicklung der Lehramtsanwärter erfolgt. Individuelle Rückmeldung gibt der Seminarrektor darüber hinaus im Beratungsgespräch, in dessen Rahmen Lehramtsanwärter Zielvereinbarungen formulieren.



## Weitere Handlungssituationen

- Analyse von Fallbeispielen „auffälliger“ Schüler und Erstellen von konkreten Interventionsplänen mit kurz-, mittel- und langfristigen Maßnahmen
- Erproben philosophischer Gespräche im Seminar und Umsetzung in der eigenen Klasse
- Implementieren von Projekten, bei denen die Schüler wie in einer „Schülerfirma“ arbeiten – auch gemeinsame Projekte Grund- und Mittelschule

### Beispiele:

- selbstständige Planung eines Elterncafés am Tag der Schuleinschreibung bzw. eines Elternsprechtags
- Organisation und Verkauf von Schulkleidung
- Analyse geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens und Entwickeln konkreter Umsetzungsmöglichkeiten einer gendergerechten Erziehung
- Auseinandersetzung mit dem kulturellen Hintergrund der Schüler und Planung eines Projekts zur interkulturellen Begegnung
- Reflexion des eigenen Gendertypus als Lehrperson (Haltungen, die Lehrpersonen bewusst oder unbewusst hinsichtlich der Genderthematik in ihrem Unterricht verfolgen) und adäquates Handeln
- Erstellen einer Klassenhomepage
- Planung und Durchführung eines Schullandheim-/bzw. Jugendherbergsaufenthalts mit dem Schwerpunkt Umwelt- bzw. Gesundheitserziehung

## b) Führung der Schüler und Schülerinnen

ZALGM	Addendum
<p>c) Führung der Schüler und Schülerinnen</p> <p>aa) Lehrerpersönlichkeit</p> <p>bb) Soziales Handeln, Gruppenprozesse</p> <p>cc) Selbstverantwortetes Handeln</p> <p>dd) Gesprächsstrategien</p> <p>ee) Regeln und Rituale</p>	<p>Die Lehrkraft führt, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenprozesse initiiert, begleitet und analysiert und vielfältiges soziales Handeln fördert,</li> <li>• selbstverantwortliches Handeln und positives Selbstwirksamkeitserleben ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützt und eine Kultur der konstruktiven Rückmeldung pflegt,</li> <li>• über Gesprächsstrategien verfügt und die Lehrer-Schüler-Interaktion positiv, wertschätzend und einfühlend gestaltet,</li> <li>• mit den Schülerinnen und Schülern ein Konzept der Rituale und Regeln des Umgangs erarbeitet und dieses konsequent umsetzt,</li> </ul> <p>damit Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ihre Selbst- und Sozialkompetenz positiv entwickeln, klären und stärken,</li> <li>• ihre kommunikativen und kooperativen Kompetenzen konstruktiv einsetzen,</li> <li>• ihre Kritikfähigkeit einsetzen können und fähig sind, für sich zu entscheiden und auszuwählen.</li> </ul>

### Handlungssituation

Mit Beginn des neuen Schuljahres ergibt sich die Notwendigkeit, Regeln und Rituale mit den Schülern zu vereinbaren und einzuüben.

Die Lehramtsanwärter im ersten Ausbildungsabschnitt beobachten in den Hospitationsstunden, wie die Lehrkräfte ihre Schüler zum sozialen Miteinander anleiten. Sie diskutieren mit ihnen diese Maßnahmen und setzen sie reflektiert in ihrem eigenverantwortlichen Unterricht um. Darüber hinaus ergänzen sie die von den Lehramtsanwärtern im zweiten Ausbildungsabschnitt gemeinsam mit den Schülern erarbeiteten Regeln und Ritual. Die Lehramtsanwärter entwickeln Möglichkeiten, die Vereinbarungen für die Schüler und Schülerinnen im Klassenzimmer bzw. im Schulhaus durch Visualisierung präsent werden zu lassen.

## **Grundwissen**

- Begriffsklärung (Regel, Ritual, Routine)
- Funktion von Ritualen
- Grundsätze im Umgang mit Regeln und Ritualen
- Rituale als Lernhilfen

## **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

Bei der Unterrichtsmitschau vor dem Seminar werden von der Gruppe entwickelte Beobachtungsbögen zur Wirksamkeit von Regeln und Ritualen eingesetzt. Selbst- und Fremdeinschätzung tragen dazu bei, den momentanen Entwicklungsstand der Lehramtsanwärter aufzuzeigen. Die Reflexion wird in regelmäßigen zeitlichen Abständen wiederholt und verdeutlicht dadurch den individuellen Kompetenzaufbau.

## **Weitere Handlungssituationen**

- Analyse von Gruppenprozessen in aktuellen erzieherisch schwierigen Situationen
- Erproben und Besprechen von Möglichkeiten sachangemessenen Verhaltens in Rollenspielen, Übertrag der gewonnenen Erfahrungen in das erzieherische Handeln der Lehramtsanwärter in ihrer Klasse, Reflexion der Wirksamkeit bei der kollegialen Hospitation
- Analyse von Unterrichtsgesprächen anhand von Videoaufzeichnungen,
- Entwickeln von Gesprächsstrategien für eine positive Lehrer-Schüler-Interaktion
- Auswahl von Methoden einer positiven Feedback-Kultur, die auf die Zielgruppe abgestimmt sind und in der Klasse eingeführt werden
- Initiieren von selbstverantwortlichem Handeln und positivem Selbstwirksamkeitserleben von Schülern durch geeignete Unterrichtsformen auf der Basis von Lernstandserhebungen



## c) Präventives Handeln

ZALGM	Addendum
<p>c) Präventives Handeln</p> <p>aa) Analyse von Erziehungssituationen</p> <p>bb) Risiken des Kindes- und Jugendalters</p> <p>cc) Erziehung zu Toleranz</p> <p>dd) Sucht- und Gewaltprävention</p> <p>ee) Erziehungsmaßnahmen, Interventionen</p>	<p>Die Lehrkraft handelt präventiv, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogische, psychologische, neurobiologische, soziologische Konzepte zur Analyse von Erziehungssituationen kennt und sie anwendet</li> <li>• Risiken des Kindes- und Jugendalters und entsprechende Interventionsmöglichkeiten kennt</li> <li>• Erziehungsmaßnahmen auf aussagekräftigen diagnostischen Einsichten aufbaut</li> <li>• unterschiedliche kulturelle und sozialisierende Einflüsse als Grundlage für Erziehung zur Toleranz nutzt</li> </ul> <p>damit Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich in einem sozialen Gefüge zurechtfinden und daran aktiv mitwirken</li> <li>• ihre individuellen Fähigkeiten erkennen, entwickeln und für sich und andere lebensbejahend einbringen</li> <li>• über Schlüsselqualifikationen verfügen und fähig sind, diese für ihre persönlichen, sozialen und erwerbsmäßigen Belange zu nutzen.</li> </ul>

### Handlungssituation

Im Schulalltag mehrt sich die Anzahl von Schülern, bei denen einerseits familiäre Probleme wie Streitigkeiten zwischen den Eltern, Trennung, Gewalterfahrungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch oder Armut vorliegen, andererseits Probleme mit Gleichaltrigen im Umgang miteinander bis hin zu Mobbing bestehen.

Durch genaue, sensible Beobachtung der Schüler sowie durch Gespräche mit Kollegen und den Erziehungsberechtigten rücken Kinder und Jugendliche, die unter besonders schwierigen Bedingungen aufwachsen, ins Bewusstsein der Lehramtsanwärter, und deren Entwicklungsprobleme und Schwierigkeiten werden erkannt.

Aufgrund der Wahrnehmungen entwickeln die Lehramtsanwärter Interventionsmaßnahmen, sie reflektieren konkrete Schritte, um einen bestimmten Bereich der Entwicklung sozialer Kompetenzen (z. B. Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung, Selbstbe-



hauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung,...) gezielter zu fördern. Sie informieren sich auch über Unterstützungsmöglichkeiten und erstellen eine Übersicht mit entsprechenden regionalen außerschulischen Einrichtungen und Ansprechpartnern, die im Bedarfsfall kontaktiert werden können (s. z. B. Einbeziehung der in der Bildungsregion vorhandenen Ressourcen).

### **Grundwissen**

- Kenntnis von neueren Forschungsergebnissen (Shell-Studie, Pisa-Studie, Sozialberichte)
- Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters
- Mobbing in der Schule
- Befunde der Resilienzforschung - Dimensionen für eine positive Entwicklung
- Kooperationsmöglichkeiten mit den Eltern kennen
- Konzept der kollegialen Fallbesprechung

### **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

Im Seminar stellen Lehramtsanwärter Beispielfälle vor und setzen sich in einer kollegialen Fallbesprechung mit diesen auseinander. Im Team werden Beobachtungen innerhalb eines bestimmten Zeitraums diskutiert und Entscheidungen getroffen, die dann umgesetzt werden sollen. Um die langfristige Entwicklung aufzuzeigen, empfiehlt sich die Durchführung wiederholter Besprechungen, die auch außerhalb der Seminarveranstaltungen eigenverantwortlich bzw. mit den pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Schule vorgenommen werden sollen.

### **Weitere Handlungssituationen**

- Diagnostizieren des individuellen emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklungsstands eines Schülers und Ableiten von Förderzielen
- Analyse der Klassen-/Schulsituation bezüglich des soziokulturellen Hintergrundes als Grundlage für ein Erziehungskonzept zur Toleranz
- Ausarbeiten einer SchiLF zur Thematik „Sucht- und Gewaltprävention“
- Durchführung einer konkreten Maßnahme zur Sucht- und Gewaltprävention in der eigenen Klasse



## d) Reagieren in Konfliktsituationen

ZALGM	Addendum
d) Reagieren in Konfliktsituationen aa) Ursachen von Konflikten und Unterrichtsstörungen bb) Verhalten in Konfliktsituationen cc) Strategien zur Konfliktprävention und -lösung	Die Lehrkraft reagiert, indem sie <ul style="list-style-type: none"><li>• Ursachen für Konflikte und Unterrichtsstörungen kennt und analysiert und situativ angemessen handelt,</li><li>• situationsadäquat, zielbezogen und konstruktiv in Erziehungs- und Konfliktsituationen mit Schülerinnen und Schülern, mit der Klasse, mit Erziehungsberechtigten kommuniziert,</li><li>• Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung mit den Schülerinnen und Schülern einübt und anwendet,</li></ul> damit Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"><li>• das Lernen und Arbeiten in der Schule unter gemeinsamen Zielen verantworten,</li><li>• sich im Geiste gegenseitiger Wertschätzung demokratisch auseinandersetzen und Konflikte angemessen bewältigen.</li></ul>


### Handlungssituation

Konfliktgespräche mit Eltern gehören zu den Erfahrungen jeder Lehrkraft. Die Lehramtsanwärter planen im Seminar ein Elterngespräch, das, ausgehend von einer Konfrontation oder einem Konflikt, in eine Win-Win-Situation münden soll. Sie trainieren einzelne Phasen des Gesprächs und erproben einen strukturierten Gesamttablauf.

### Grundwissen

- Definition des Begriffs Konflikt
- Klassifikationen von Konflikten
- Ursachen für Konflikte



- 
- Personenkonstellationen bei Konflikten
  - Konfliktdiagnose, -lösung und -prävention
  - Kommunikationsmodelle
  - Grundlagen lösungsorientierter Gesprächsführung

### **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

Anhand eines konkreten Protokolls belegen die Lehramtsanwärter erfolgreiche aber auch erfolglose Elterngespräche. Sie beschreiben den Gesprächsanlass, die strukturierte Vorbereitung auf das Gespräch, welche Aspekte thematisiert und welche Maßnahmen und Zielvereinbarungen getroffen wurden. Überlegungen zu äußeren Rahmenbedingungen für eine effektive Gesprächsführung werden aufgezeigt.

### **Weitere Handlungssituationen**

- Führen eines Lerntagebuchs zu Konflikten und Lösungsversuchen
- Umsetzung pro- und reaktiver Strategien im eigenen Unterricht
- Erstellen eines Soziogramms
- Beobachten von Lehrerverhalten in Konfliktsituationen bei Unterrichtsmitschauen
- Besprechung von Konfliktsituationen mit Kollegen oder dem Schulleiter
- Implementierung eines Streitschlichterprogramms an der Schule



## 7.2. Kompetenzbereich Unterrichten

Lehrkräfte planen Unterricht, gestalten Lernumgebungen fördern, reflektieren und analysieren Lernprozesse. Sie erhalten Einblick in verschiedene institutionalisierte Organisationsformen.

### a) Planung von Unterricht

ZALGM	Addendum
b) Planung von Unterricht aa) Pädagogische und psychologische Erkenntnisse bb) Fachwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse cc) Amtliche Vorgaben dd) Ziele und Inhalte, Aufgabenstellungen, Unterrichts- und Sozialformen, Methoden und Medien	Die Lehrkraft plant schülerorientierten Unterricht sach- und fachgerecht sowie pädagogisch und psychologisch fundiert: <ul style="list-style-type: none"><li>• verknüpft fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen,</li><li>• sequenziert die Lehr- und Lernprozesse auf der Grundlage der Lehrplanvorgaben, auch in kooperativer Planungsarbeit,</li><li>• entscheidet sich jeweils neu für die angemessene Unterrichtsform,</li><li>• sichert Basiswissen und unterstützt beim Kompetenzaufbau,</li><li>• wählt Methoden zielgerichtet aus,</li><li>• entwickelt kompetenzfördernde Aufgabenstellungen, individualisiert und differenziert,</li><li>• wählt aus einem breiten Medienangebot zielgerichtet aus.</li></ul>

### Handlungssituation

Jeder Lehramtsanwärter plant, realisiert und reflektiert Unterrichtsbeispiele im eigenverantwortlichen Unterricht. Diese Planung, Realisierung und Reflexion soll an Vorerfahrungen der Schüler anknüpfen, fachinhaltlich und fachdidaktisch stimmig, aktiv und kooperativ sein und den Schülern Lernzuwachs ermöglichen.

## **Grundwissen**

- Aktuelle Lehr- und Lerntheorien
- Entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse
- Allgemeine pädagogische Grundsätze und Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung
- Fachwissenschaftliche Erkenntnisse über Unterrichtsinhalte
- Fundierte fachdidaktische Kenntnisse
- Gründliche Lehrplankenntnis (Leitlinien, Fachprofile, Lerninhalte, Kernkompetenzen)
- Gründliche Kenntnis der Bildungsstandards
- Kenntnisse über „gute Aufgaben“
- Kenntnisse über Methoden und Medien und deren Lernwirksamkeit
- Kenntnisse über Möglichkeiten der Ermittlung von Lernvoraussetzungen

## **Konstruktives Rückmelden**

- Durch Selbstevaluation
- Durch die Seminarteilnehmer
- Durch den Seminarleiter
- Über die individuelle und gemeinsame Analyse gezielter Mitschnitte (auditiv und audiovisuell) von Unterrichtsschritten
- Über die individuelle und gemeinsame Analyse konkreter Beobachtungsaufgaben, die die persönliche Entwicklung von Teilkompetenzen verfolgen
- Durch die individuelle und gemeinsame Konzeption und Durchführung einfacher Verfahren, mit denen das Erreichen gesetzter Ziele und die Angemessenheit durchgeführter Unterrichtskonzepte evaluiert werden können

## **Entwicklungen sichtbar machen**

- Entwicklungsgespräche zwischen Seminarleiter und Lehramtsanwärter ergänzen die jeweilige stundenbezogene Beratung.
- Berichte über die „Besonderen Unterrichtsvorbereitungen“ des Seminarleiters werden langfristig vergleichend betrachtet.
- Lerntagebucheinträge des Lehramtsanwärters werden besprochen.
- Beobachtete und ermittelte Lernfortschritte der Schüler und deren Motivationslage



werden immer wieder in Bezug zum unterrichtlichen Handeln gesetzt.

- Die Beobachtungen der Betreuungslehrkraft und anderer Lehrkräfte in der kollegialen Hospitation werden dokumentiert, um Entwicklungen aufzuzeigen.
- Entwicklungen in der Reflexionskompetenz werden thematisiert.

### Weitere Handlungssituationen

- Erprobung verschiedener Varianten der Planungsdokumentation
- Jeder Lehramtsanwärter plant individuell oder im Team Unterrichtsbeispiele, die er dann in Anwesenheit der Betreuungslehrkraft, des Seminarleiters, des Seminars oder im Rahmen einer kollegialen Hospitation realisiert und in kollegialem Austausch reflektiert.

### b) Gestaltung von Lernumgebungen

ZALGM	Addendum
b) Gestaltung von Lernumgebungen aa) Kontext, Situiertheit und Lernausgangslage bb) Individuelle Förderung cc) Praxisbezug im Bereich der Mittelschule dd) Anwendung, Transfer und Vernetzung	Die Lehrkraft gestaltet Lernumgebungen, die individuell fördern und fordern. Ausgehend von einem fundierten Wissen über <ul style="list-style-type: none"><li>• spezifische Situiertheit der Schüler und Schülerinnen zu Lernziel und -inhalt,</li><li>• unterschiedliche Kontexte,</li><li>• individuelle Lernausgangslagen</li></ul> realisiert die Lehrkraft zusammen mit den Schülern und Schülerinnen <ul style="list-style-type: none"><li>• Unterrichtsformen, die Phasen der Selbststeuerung bieten,</li><li>• Angebote für unterschiedliche Lerntempi, individuelle Lernwege und effiziente Mediennutzung,</li><li>• soziale Einbettung von Lerngegenstand und –prozess und</li><li>• vielfältige Anschlussmöglichkeiten.</li></ul>



## **Handlungssituation**

Lehramtsanwärter planen, erproben und reflektieren Unterricht mit dem Schwerpunkt „Gute Aufgaben“, die

- die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen,
  - ihrer Lebenssituation entsprechen und
  - Chancen auf kooperatives Lernen bieten
- und die es jedem Kind/Jugendlichen ermöglichen,
- in seinem Lerntempo,
  - auf seinem Lernweg
  - zu einem individuellen Lernzuwachs zu kommen.

Lehramtsanwärter zeigen vielfältige förderorientierte Anschlussmöglichkeiten auf.

## **Grundwissen**

- Aktuelle Lehr- und Lerntheorien
- Allgemeine pädagogische Grundsätze und Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung
- Entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse
- Fachwissenschaftliche Erkenntnisse über Unterrichtsinhalte
- Fundierte fachdidaktische Kenntnisse
- Kenntnisse über „gute Aufgaben“
- Gründliche Lehrplankenntnis (Leitlinien, Fachprofile, Lerninhalte, Kernkompetenzen)
- Gründliche Kenntnis der Bildungsstandards
- Kenntnisse über mögliche Methoden und Medien und deren Lernwirksamkeit
- Kenntnisse über Möglichkeiten der Ermittlung von Lernvoraussetzungen
- Kenntnisse über Fördermöglichkeiten sozialen Handelns

## **Konstruktives Rückmelden**

- Durch Reflexion über die gestellte Aufgabe
- Durch den Lernerfolg der Schüler
- Durch Selbstevaluation
- Durch Beobachtungen des Lernverlaufs einzelner Schüler (Unterrichtsbeobachter)

- Durch den Seminarleiter
- Durch den Betreuungslehrer

### **Entwicklungen sichtbar machen**

- Entwicklungsgespräche zwischen Seminarleiter und Lehramtsanwärter
- Umsetzung von Lernumgebungen, deren Ergebnisse qualitativ verglichen werden
- Lerntagebucheinträge des Lehramtsanwärters besprechen
- Beobachtete und ermittelte Lernfortschritte der Schüler und deren Motivationslage aufzeigen
- Entwicklungen in der Reflexionskompetenz thematisieren

### **Weitere Handlungssituationen**

- Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten zur Feststellung der individuellen Lernausgangslage und Überprüfung deren Effektivität
- Planen, Erproben und Reflektieren umfänglicher Sequenzen mit komplexen Lernumgebungen
- Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur Leistungsfeststellung im Rahmen komplexer Lernumgebungen



### c) Förderung, Reflexion und Analyse von Lernprozessen

ZALGM	Addendum
<p>c) Förderung, Reflexion und Analyse von Lernprozessen</p> <p>aa) Lern- und Leistungsbereitschaft</p> <p>bb) Entwicklung von Methodenkompetenz</p> <p>cc) Lern- und Arbeitsstrategien</p> <p>dd) Selbststeuerung, Kooperation und Selbstreflexion</p> <p>ee) Konstruktives Rückmelden</p> <p>ff) Beurteilung von Unterricht und Lernprozessen</p>	<p>Die Lehrkraft fördert individuelle, nachhaltige Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen über</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grundlegende Unterrichtsprinzipien,</li> <li>• lerneffiziente Vernetzung,</li> <li>• zielorientierte, selbstkritische Reflexion,</li> <li>• konstruktive Rückmeldung</li> </ul> <p>und bewirkt damit bei den Schülern und Schülerinnen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestärkte Lern- und Leistungsbereitschaft,</li> <li>• ein Bewusstsein im Hinblick auf Lern- und Arbeitsstrategien und</li> <li>• verfügbare Methoden des selbst gesteuerten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</li> </ul>

#### Handlungssituation

Lehramtsanwärter führen ein Unterrichtsvorhaben durch, in dem die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Dokumentations- und Präsentationsmöglichkeiten anwenden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dabei den Freiraum, auf vielfältige Weise zu arbeiten (inhaltlich, sozial und medial), damit sie

- konstruktiv ihr Wissen erweitern,
- ihren Lernprozess als solchen wahrnehmen und darüber reflektieren lernen.

Im Anschluss reflektieren Lehramtsanwärter ihr Unterrichtsvorhaben im Hinblick auf Lernprozess, Unterrichtserfolg, Lernerfolg und die Rolle als Lehrperson.

#### Grundwissen

- Kenntnisse über projektorientierten Unterricht
- Kenntnisse über die Arbeit mit Portfolios
- Kenntnisse über klassische und medial gestützte Informationsbeschaffungswege (z. B. kindersichere Suchmaschine im Internet)



- Moderationstechniken,
- Fundierte fachdidaktische Kenntnisse
- Fachwissenschaftliche Erkenntnisse

### **Konstruktives Rückmelden**

- Durch die Arbeitsergebnisse der Schüler
- Durch Reflexion über die Qualität der individuellen Lernwege
- Durch Selbstevaluation
- Durch Beobachtungen des Arbeitsverhaltens einzelner Schüler
- Durch den Seminarleiter

### **Entwicklungen sichtbar machen**

- Entwicklungsgespräche zwischen Seminarleiter und Lehramtsanwärter auf der Basis von Aufzeichnungen aus der Unterrichtseinheit
- Durchführen weiterer Unterrichtsvorhaben, deren Ergebnisse dann qualitativ verglichen werden
- Prozessreflexionsfortschritte der Schüler und deren Motivationslage aufzeigen
- Entwicklung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit des individuellen Lehramtsanwärters dokumentieren

### **Weitere Handlungssituationen**

- Die Lehramtsanwärter werden angeleitet, möglichst viele Unterrichtseinheiten mit einer Reflexion des persönlichen Lernzuwachses abzuschließen.
- Führen eines Lerntagebuch mit individueller oder gemeinsamer kollegialer Reflexion

## d) Einblick in verschiedene Organisationsformen

ZALGM	Addendum
d) Einblick in verschiedene Organisationsformen aa) Ganztagsangebote bb) Weitere Organisationsformen in Grund- und Mittelschule	Die Lehrkraft weiß um aktuelle Organisationsformen, deren Profile und die dahinterstehenden Begründungszusammenhänge, um z. B. adäquat mit Blick auf den jeweiligen Schüler bzw. die jeweilige Schülerin im Gespräch mit Eltern fundiert argumentieren zu können.

### Handlungssituation

Jeder Lehramtsanwärter (erstes Dienstjahr) hospitiert in der Klasse einer aktuellen Organisationsform seiner Schulart (Ganztagsklasse, Klasse der flexiblen Grundschule, Kooperationsklasse, o.ä.) und berichtet seiner Betreuungslehrkraft hinsichtlich der spezifischen Anforderungen in den Bereichen

- Erziehen
- Unterrichten
- Fördern
- Beraten

### Grundwissen

- Kenntnisse über aktuelle Organisationsformen und deren Profile

### Konstruktives Rückmelden

- Durch den Betreuungslehrer

### Weitere Handlungssituationen

- Vorstellen der Organisationsformen im Seminar
- Diskussion über eine Organisationsform mit Kollegen
- Übernahme eines Referat(teil)s bei der Vorstellung einer Organisationsform an einem thematischen Elternabend

## Beobachtungsbereiche zur Unterrichtskompetenz

Teilkompetenzen	Beobachtungsbereiche
<b>1. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen verknüpfen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche fachwissenschaftlichen Ziele werden mit dem Unterrichtskonzept angesteuert?</li> <li>• Welche fachdidaktischen Erkenntnisse werden in dem Unterrichtskonzept realisiert?</li> <li>• Ermöglicht der gehaltene Unterricht fachwissenschaftlich relevante Grundbildung? Woran kann dies erkannt werden?</li> <li>• Ist in der Durchführung eine Kompetenzentwicklung bei fachspezifischen Arbeitsweisen erkennbar? Woran kann dies erkannt werden?</li> </ul>
<b>2. Die Lehr- und Lernprozesse auf der Grundlage der Lehrplanvorgaben, auch in kooperativer Planungsarbeit, sequenzieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht die Lernsequenz die vom Lehrplan intendierten Lernprozesse?</li> <li>• Ermöglicht die Lernsequenz einen logischen Kompetenzaufbau? Kann dieser Prozess von Schülern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit bewältigt werden?</li> <li>• Wurde die Planung in Kooperation mit weiteren Lehrkräften in der Klasse durchgeführt?</li> </ul>
<b>3. Sich bewusst für die angemessene Unterrichtsform entscheiden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf welchem Weg wurde die Lernausgangslage der Klasse ermittelt?</li> <li>• Wo ist im Unterricht erkennbar, dass die gewählte Unterrichtsform der Schülergruppe angemessen war?</li> <li>• Wo entschied sich die Lehrkraft für Alternativen, als das Planungskonzept sich als ergänzungsbedürftig erwies?</li> <li>• Kann im Vergleich zur ermittelten Lernausgangslage ein angemessener Lernzuwachs festgestellt werden (Mehrwert)?</li> <li>• Auf welche Schüler trifft dies mehr oder weniger zu? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für zukünftige Entscheidungen?</li> </ul>



<p><b>4. Basiswissen sichern und Kompetenzaufbau unterstützen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wurde Basiswissen vernetzt aufgebaut?</li> <li>• Welche Methoden aktiviert die Lehrkraft, um diesen Aufbau kurz- mittel- und langfristig zu unterstützen? Wird den Lernenden ein Blick auf den eigenen Kompetenzaufbau ermöglicht?</li> <li>• Mit welchen Maßnahmen wird der Aufbau von tragem Wissen vermieden?</li> </ul>
<p><b>5. Methoden zielgerichtet auswählen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben die Schüler Gelegenheiten zu forschendem und konstruktivem Lernen?</li> <li>• Lernen die Schüler im Unterricht, ihre Überlegungen begründet darzustellen?</li> <li>• Dient die Methodenauswahl in Lernsequenz und Unterrichtsstunde der Lehrintention?</li> <li>• Dient die Methodenauswahl der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen?</li> </ul>
<p><b>6. Kompetenzfördernde Aufgabenstellungen individualisiert und differenziert entwickeln</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützen die Aufgabenstellungen mit grundlegenden Begriffen und Verfahren die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen?</li> <li>• Regen die Aufgaben die Schüler an, neue Begriffskonzepte zu entwickeln bzw. gewonnene zu festigen?</li> </ul>
<p><b>7. Aus einem breiten Medienangebot zielgerichtet auswählen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Ziele werden in Lernsequenz und Unterrichtsstunde mit der Medienauswahl verfolgt?</li> <li>• Ermöglichen diese Medien aktives, selbstgesteuertes, konstruktives, soziales Lernen?</li> <li>• Kann die Nutzung der ausgewählten Medien die Medienkompetenz der Schüler weiter entwickeln?</li> </ul>



### 7.3 Kompetenzbereich: Beraten

Lehrkräfte diagnostizieren individuelle Lernvoraussetzungen, begleiten und fördern individuelle Leistungsentwicklungen und beraten Schüler und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigte.

#### a) Diagnose individueller Lernvoraussetzungen

ZALGM	Addendum
a) Diagnose individueller Lernvoraussetzungen aa) Lernvoraussetzungen und Lernprozesse bb) Fachspezifische Lernstandsdiagnosen cc) Schülerbeobachtungen	Die Lehrkraft diagnostiziert Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen, indem sie <ul style="list-style-type: none"><li>• die Lernausgangslage sowie</li><li>• den jeweiligen Lernstand</li></ul> einzelner Schüler und Schülerinnen durch – fachspezifische – Lernstandsdiagnosen sowie kontinuierliche, differenzierte Schülerbeobachtungen erfasst und deren Ergebnisse vor dem soziokulturellen Hintergrund und dem individuellen Leistungspotenzial reflektiert.

60

#### Handlungssituation

Die Lehramtsanwärter erproben im 1. Dienstjahr einige Varianten von Schülerbeobachtungsinstrumenten und passen diese im 2. Dienstjahr ggf. auf die Klassenführung an. Dabei wenden sie freie Formen an oder erstellen durch Kriterien und Listen gestützte Aufzeichnungen.

#### Grundwissen

- Faktoren der Individuallage eines Schülers und des wechselseitigen Bedingungsgefüges der Lehrer-Schüler-Interaktion
- Grundlagen psychologischer, pädagogischer und fachbezogener Diagnostik und des diagnostischen Prozesses (Diagnosemodelle)



- Reflexion der Schülerbeobachtung im Hinblick auf die Erziehungsarbeit, die Unterrichtsarbeit, die Schullaufbahnberatung und Kooperation mit außerschulischen Institutionen
- Schülerbeobachtung und Datenerhebung (basale Grundfähigkeiten, individuelle persönlichkeitsbezogene Daten, Physis des Kindes, Familienverhältnisse, kognitive Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Leistungsentwicklung, Mitarbeit und sprachliche Fähigkeiten, fachspezifische Inhalte)
- Beobachtungstechniken (Gelegenheitsbeobachtung und systematische Beobachtung, Kurz- und Langzeitbeobachtung, offene und aspektgebundene Beobachtung, wertfreie Deskription und belegbare Beobachtung mit Datums- oder Zeitraumangabe, Einzelschüler-, Gruppen- und Klassenbeobachtung)
- Formen der Datenerhebung (standardisierte, informelle und fachbezogene Tests und Lernstandsfeststellungen, Fragebögen, diagnostisches Gespräch, Analyse und Auswertung von Schülerarbeiten, Eltern- und Kollegengespräche)
- Erkennen von Beobachtungsfehlern
- Formen der Schülerbeobachtungen

### **Konstruktives Rückmelden**

- Im Rahmen der Seminartage werden die Schülerbeobachtungsinstrumente im Laufe der zwei Dienstjahre mehrmals vorgestellt, eingesehen und reflektiert, wobei die Lehramtsanwärter im zweiten Ausbildungsjahr dabei für die Lehramtsanwärter im ersten Ausbildungsjahr die Funktion von Mentoren übernehmen und gezielt am notwendigen Input für die Erstellung der ersten Beobachtungsinstrumente beteiligt werden.
- Gleichzeitig erfolgt eine kontinuierliche Reflexion und Beratung der Schülerbeobachtungen durch den Seminarrektor im Rahmen der Beratungsbesuche des ersten Dienstjahres.

- Schülerbeobachtungssysteme der Lehramtsanwärter im zweiten Dienstjahr werden dem Seminarleiter im Rahmen der Beratungsbesuche zu Beginn des Schuljahres vorgelegt, um sinnvolle oder notwendige Modifikationen zu ergänzen.
- Die kontinuierliche Reflexion und Nutzung der Schülerbeobachtungssysteme werden dem Seminarleiter bei Beratungsbesuchen erläutert.

### **Entwicklungen sichtbar machen**

- Durch die mehrmalige Thematisierung und Analyse der individuell erstellten und erprobten Beobachtungssysteme und die kontinuierliche Einsicht und Beratung des Seminarleiters wird die Wahrnehmung von Entwicklungsprozessen ermöglicht und gefördert.
- In einem Lerntagebuch können die Lehramtsanwärter ihre selbst erlebten wie auch die von außen rückgemeldeten Lernerfahrungen und Fortschritte dokumentieren.
- Im zweiten Dienstjahr wählen Lehramtsanwärter auf der Basis ihrer Erfahrungen ein für sie praktikables und auf ihre Klasse anwendbares Beobachtungssystem.

62

### **Weitere Handlungssituationen**

- Lehramtsanwärter beobachten einen Schüler bzw. eine Schülerin im Rahmen einer Lehrvorführung und vergleichen ihre Wahrnehmungen.
- Beobachtung der Klasse, der Gruppe oder einzelner Schülern im Rahmen von Lehrvorführungen zu bestimmten Schwerpunkten mit verschiedenen Instrumenten und anschließendem Austausch über deren Effektivität
- Berichte über die Anwendbarkeit und die Effektivität von Beobachtungssystemen in unterschiedlichen Situationen
- Erprobung und Vergleich verschiedener Diagnoseinstrumente
- Verknüpfung verschiedener Diagnoseinstrumente
- Anfertigung und Auswertung eines Soziogramms



## b) Begleitung und Förderung individueller Leistungsentwicklungen

ZALGM	Addendum
b) Begleitung und Förderung individueller Leistungsentwicklungen aa) Schüler und Schülerinnen mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten und –störungen bb) Schüler und Schülerinnen mit besonderen Begabungen cc) Zielvereinbarungen dd) Förderpläne ee) Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion	Die Lehrkraft begleitet und fördert eine persönlichkeitsgerechte, individuelle Leistungsentwicklung aller Schüler und Schülerinnen, indem sie auch Schüler und Schülerinnen <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten und -störungen sowie</li> <li>• mit besonderen Begabungen</li> </ul> individuell fördert, indem sie <ul style="list-style-type: none"> <li>• adäquate, erreichbare individuelle Ziele vereinbart und</li> <li>• geeignete, praktikable Förderpläne mit individuell passenden Fördermaßnahmen für Einzelne und Gruppen erstellt.</li> </ul>

### Handlungssituation

Lehramtsanwärter (1./2. Dienstjahr) erstellen an Seminartagen und im Praktikum Förderpläne für ausgewählte Schüler der Klasse, die die Verbesserung der individuellen Kompetenzen im „Richtig schreiben“ und auch den Aufbau des Selbstkonzepts zum Ziel haben. Dabei berücksichtigen sie die individuellen Lernbedingungen und begleiten die Schüler bei den Lernprozessen.

### Grundwissen

- Einsicht in die Struktur der Förderplanung, z. B. gemäß des 6-Stufenmodells nach Dr. K. Hörmann
- Kenntnis verschiedener Förderplankonzepte: wahrnehmungsorientiert, kommunikationsunterstützend, prozessbegleitend
- Ressourcenorientierung als Schwerpunkt bei der individuellen Förderplanung
- Kenntnis des Konzepts „Ich schaff’s“ als Beispiel für lösungsorientiertes Beraten
- Erkennen von Auswirkungen auf das Selbstkonzept am Beispiel einer Lernschwäche im Bereich "Richtig schreiben"



- 
- Bewusstmachen eines möglichen Teufelskreises bei Lernstörungen
  - Erfassen der individuellen Lernbedingungen und ihrer Auswirkung auf Schulleistung
  - Prädiktoren und Moderatoren als Möglichkeit einer entsprechenden Kategorisierung sehen, aufgezeigt am Begabungsmodell nach Heller

### **Konstruktives Rückmelden / Entwicklungen sichtbar machen**

- Lehramtsanwärter führen ein Themenportfolio, vor allem zu folgenden Aspekten:
  - die Erfahrungen bei der Förderplanerstellung und Begleitung der Schüler
  - Kompetenzaufbau durch theoretische Grundlegung und Praxis
- Lehramtsanwärter und Seminarrektor planen und realisieren Gespräche am runden Tisch zur Evaluation der Maßnahmen unter Mitwirkung von Klassenleiter, Fachlehrer und Förderlehrkraft.

### **Weitere Handlungssituationen**

- Beobachten eines Schülers mit besonderen Begabungen. Ergänzen der ersten Diagnose durch Einblick in schriftliche Leistungen und durch Gespräche mit dem Schüler
- Erstellen von „guten Aufgaben“ im entsprechenden Anforderungsniveau für einen Schüler mit hoher Begabung
- Langzeitbeobachtungen von Schülern, die durch Förderplanarbeit unterstützt werden
- Begleitung und Förderung einzelner Kinder im Rahmen von offenen Unterrichtsarrangements, Werkstattunterricht oder Unterricht in einer Lernwerkstatt
- Erstellen von Fördersequenzen
- Zusammenhang zwischen erfolgreicher Förderung mit einem Förderplan und externer Verstärkung untersuchen
- Möglichkeiten finden, Schülern die eigenen Ressourcen zu verdeutlichen, um das Selbstkonzept zu stärken
- Ziele für eine zeitlich begrenzte Förderplanarbeit aufstellen
- Fehlertypisierung bei Schülerarbeiten, Ableitung eines Übungsschwerpunkts und Auswahl geeigneter Aufgaben
- Durchführung von Lernstandsdiagnosen bei einzelnen Schülern zu unterschiedlichen Schwerpunkten im Fach Mathematik mit Erstellung eines individuellen Förderplans unter Bereitstellung entsprechender Lernhilfen und Materialien

- Erstellen eines Konzepts zur Realisation eines zeitgemäßen Rechtschreibunterrichts unter Berücksichtigung folgender Schwerpunkte:

- „Richtig schreiben“ als fächerübergreifendes Prinzip
- Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage sowie der Strategien und Lösungshilfen

### c) Beratung von Schülern und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigten

ZALGM	Addendum
<p>c) Beratung von Schülern und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigten</p> <p>aa) Beratungsformen und Beratungsgespräche</p> <p>bb) Schullaufbahnberatung und Berufswahlberatung</p>	<p>Die Lehrkraft berät Schüler und Eltern, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit unterschiedlichen Gesprächspartnern (Schüler, Eltern) Beratungsgespräche führt,</li> <li>• Beratungsgespräche adressaten-, zielorientiert und situationsadäquat führt,</li> <li>• unterschiedliche Beratungsformen (Einzel- und Gruppengespräch, schriftliche Kommentierung, Leistungsprofile, Tests ...) personenbezogen einsetzt,</li> <li>• Eltern verantwortungsbewusst Möglichkeiten der Schullaufbahnentscheidungen aufzeigt.</li> </ul>

### Handlungssituation

Lehramtsanwärter bewältigen an fiktiven realistischen Fallbeispielen Beratungssituationen im Rollenspiel, reflektieren und diskutieren das Gespräch im Anschluss.

### Grundwissen

- Teufelskreis Lernstörungen (Auswirkungen auf das Selbstkonzept)
- Individuelle Lernbedingungen – aufgezeigt am Begabungsmodell nach Heller

- Systemische Sichtweise von Lern,- Leistungs- und Verhaltensproblemen (z. B. nach Schnebel)
- Kommunikationsaxiome nach Watzlawick
- Kooperative und lösungsorientierte Gesprächsführung
- Phasen eines Elterngesprächs (z. B. nach Henning / Ehinger)
- Drei Ebenen der Beratung von Schülern und Eltern (soziale Situation verbessern, Selbstwertgefühl der Schüler verbessern und Blockademechanismen aufbrechen, veränderte Lernmöglichkeiten schaffen und gezielte Lerntechniken und Lernstrategien erlernen), z. B. nach Schnebel
- Klientenzentrierter Ansatz in Beratungsgesprächen (nach Carl Rogers)
- Struktur von Beratungsprozessen, Balance in Beratungsprozessen (z. B. nach Schwarzer/Posse, in: Schnebel)
- Merkmale verschiedener Kommunikationsmodelle, z. B. Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun.


#### **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen:**

66 Konstruktives Rückmelden bezüglich der erarbeiteten und diskutierten Beratungs- bzw. Gesprächssituationen wird durch die Anwendung in der Realsituation besonders bedeutsam.

- Gesprächsstrategien werden am „runden Tisch“ mit Seminarrektor, Betreuungslehrkraft und ggf. auch Beratungslehrkraft oder Beratungsrektor diskutiert.
- Lehramtsanwärter berichten über reale Beratungssituationen und vergleichen sie mit der fiktiven Handlungssituation, setzen Schwerpunkte für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen.
- Unterstützt wird der Prozess durch Führung eines Fachportfolios.

#### **Weitere Handlungssituationen:**

- Durchführung von Beratungsgesprächen mit Schülern zur Individualisierung von Lernprozessen (im eigenverantwortlichen Unterricht und Praktikum)
- Teilnahme an einem Elterngespräch der Betreuungslehrkraft mit Protokollierung der Inhalte und Techniken der Gesprächsführung sowie anschließender Reflexion

- 
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Beratungsgespräches mit Eltern zum Individual-, Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten sowie zur konkreten Leistungsentwicklung eines Schülers
  - Auseinandersetzung mit Fällen zur Schullaufbahnberatung und Erstellung entsprechender Beratungskonzepte
  - Kooperation mit Beratungslehrkräften und Schulpsychologen zu Themen wie z. B. Teilleistungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten mit Erstellung von möglichen Gesprächsleitfäden für die Elternberatung
  - Mitarbeit bei der Gestaltung eines Elternabends zum Übertritt an der Einsatzschule, Gestaltung von Präsentationsmaterial
  - Durchführung und Reflexion des ersten Elternabends mit schullaufbahnrelevanten Themen, Vorstellung des Konzepts und der Umsetzungsergebnisse im Seminar
  - Rollenspiele zur Durchführung von Beratungsgesprächen



## 7.4 Kompetenzbereich Beurteilen

Lehrkräfte erheben, bewerten und beurteilen fachliche und überfachliche Schülerleistungen. Sie reflektieren und analysieren die eigene Bewertungs- und Beurteilungspraxis.

### a) Erhebung, Bewertung und Beurteilung fachlicher und überfachlicher Leistungen von Schülern und Schülerinnen


ZALGM	Addendum
a) Erhebung, Bewertung und Beurteilung fachlicher und überfachlicher Leistungen von Schülern und Schülerinnen aa) Lernausgangslage und individueller Lernfortschritt bb) Methoden der Leistungsbeobachtung cc) Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -beurteilung dd) Transparenz von Leistungserhebungen, -bewertungen und -beurteilungen	Die Lehrkraft beurteilt und bewertet Schülerleistungen gerecht und verantwortungsbewusst, indem sie <ul style="list-style-type: none"><li>• die Lernausgangslage berücksichtigt,</li><li>• den individuellen Leistungsfortschritt ermittelt und beurteilt,</li><li>• unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung und -bewertung fach- und situationsgerecht einsetzt,</li><li>• Methoden der Leistungsbeobachtung situationsbezogen anwendet.</li></ul>

### Handlungssituation

Die Lehramtsanwärter erarbeiten auf der Basis realer Probearbeiten aus verschiedenen Fächern unter Berücksichtigung amtlich-rechtlicher Vorgaben und einschlägiger Fachliteratur grundlegende Kriterien für die sachgerechte Konzeption einer Leistungsfeststellung. Sie konzipieren unter Beachtung dieser Kriterien in frei gewählten Sozialformen in für sie relevanten Fächern schriftliche, mündliche oder praktische Leistungsfeststellungen, die sie schulpraktisch durchführen, bewerten und beurteilen.

### Grundwissen

- Pädagogischer Leistungsbegriff (Literaturbezug, Lehrplanbezug)
- Funktion von Leistungserhebungen, -beurteilungen und -bewertungen

- 
- „Inneres Team“ (die Lehrkraft als Bezugsperson, als Unterrichtender, Bewerter, Beurteilender, Erziehender)
  - Kenntnis adäquater Diagnoseinstrumente zur Feststellung der Lernausgangslage und des individuellen Leistungsstandes
  - Aspekte der Bewertung und Beurteilung von Schülerleistungen (amtlich-rechtliche Vorgaben, Einflussfaktoren, Anforderungsstufen, Kompetenzstufen, allgemeine Grundsätze bzgl. der Bewertung und Beurteilung)
  - Konzeption, Durchführung und Bewertung schriftlicher, mündlicher und praktischer Leistungsnachweise
  - Kennen unterschiedlicher Formen von Leistungsnachweisen
  - Zusammenhänge von Fördern und Fordern erkennen
  - Möglichkeiten der Dokumentation fachlicher und überfachlicher Schülerleistungen

### **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

- Konstruktive Rückmeldung durch den Seminarleiter und den Schulleiter bzgl. der vorliegenden schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungsnachweise
- Konstruktive kollegiale Rückmeldung durch Seminarteilnehmer und/oder Kollegen (z. B. Jahrgangsstufenteam) zur Konzeption, Korrektur und Benotung ausgewählter schriftlicher mündlicher und praktischer Leistungsnachweise
- Offene Rückmeldung der Schüler und der Eltern bzgl. der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungsnachweise (z. B. Anforderungsniveau, Umfang)
- Rückmeldungen des Seminarleiters im Rahmen von Beratungsbesuchen

### **Weitere Handlungssituationen**

- Entwickeln und Erproben einer Bewertungsmatrix mit schlüssigen Kriterien in unterschiedlichen Fächern und für unterschiedliche Leistungsnachweise
- Schülern die Bewertungskriterien einer Aufgabe erklären
- Gestaltung eines Klassenelternabends zum Thema Leistungsnachweise und Leistungsbewertung
- Thematisierung der individuellen Leistungen eines Schülers im Gespräch mit Erziehungsberechtigten



## b) Reflexion und Analyse der eigenen Bewertungs- und Beurteilungspraxis

ZALGM	Addendum
<p>b) Reflexion und Analyse der eigenen Bewertungs- und Beurteilungspraxis</p> <p>aa) Interpretation der Leistungsergebnisse und Aufzeigen individueller Lernwege</p> <p>bb) Leistungsergebnisse als Lernerfolgskontrolle und Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht</p>	<p>Die Lehrkraft beurteilt und bewertet Schülerleistungen gerecht und verantwortungsbewusst, indem sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsergebnisse so interpretiert und verbalisiert, dass individuelle Wege für das weitere Lernen aufgezeigt werden,</li> <li>• Leistungsbeurteilungen und – bewertungen so begründet, dass sie für Schülerinnen und Schüler sowie für Erziehungsberechtigte nachvollziehbar sind,</li> <li>• die Analyse von Leistungsergebnissen als Rückmeldung für die eigene Unterrichtsarbeit nutzt.</li> </ul>

### Handlungssituation

Nach einer Unterrichtsmitschau im Bereich „Texte planen, schreiben überarbeiten“ korrigieren die Lehramtsanwärter ausgewählte, ihnen in Kopie vorgelegte Schülertexte und begründen ihre persönliche Bewertung und Beurteilung der Texte im Plenum. Auf der Grundlage dieser subjektiven, wahrscheinlich divergierenden Bewertungs- und Beurteilungsergebnisse erarbeiten die Lehramtsanwärter unter Berücksichtigung der Sequenzplanung Kriterien für eine möglichst objektive Beurteilung und Bewertung der von den Schülern verfassten Texte und erproben das von ihnen erarbeitete Instrumentarium bei der nochmaligen Korrektur der von ihnen bereits spontan bewerteten und beurteilten Texte. Nach einer Reflexionsphase im Plenum begründen die Lehramtsanwärter ihre Leistungsbewertungen und -beurteilungen auf der Basis schriftlicher Formulierungen und reflektieren diese im kollegialen Austausch sowohl hinsichtlich ihrer Nachvollziehbarkeit durch Kinder und Erziehungsberechtigte als auch in Hinblick auf eine weiterführende individuelle Förderung.



## **Grundwissen**

- Konzeption fach- und themenspezifischer Kriterienkataloge als Basis für eine möglichst objektive Leistungsmessung, -bewertung und -beurteilung
- Möglichkeiten der Rückmeldung (z. B. mündliche Rückmeldungen an Schüler sowie an Erziehungsberechtigte, schriftliche Rückmeldungen unter Hefteinträgen, Lernzielkontrollen und Probearbeiten, Lernstandsbericht, Lernentwicklungsbeschreibung)
- Kriterienkatalog für die jeweils spezifische Lernstandserhebung unter Berücksichtigung der geleisteten Vorarbeit
- Problematik der Schüler- und Leistungsbeurteilung (Fehlerquellen und Grenzen)
- Grundlagen der Gesprächsführung (z. B. Kommunikationsmodell, Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun)
- Gespräche führen mit Eltern
- Gespräche führen mit Schülern, auch auf der Metaebene

## **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

- Konstruktive Rückmeldung des Seminarleiters, der Betreuungslehrkraft und des Schulleiters auf der Basis persönlicher Beobachtungen und des vorgelegten Schriftwesens (z. B. Probearbeiten, Verbalbeurteilungen)
- Reflexions- und Entwicklungsgespräch des Seminarleiters mit dem Lehramtsanwärter bzgl. dessen Bewertungs- und Beurteilungspraxis
- Thematisierung individueller Fragen und Probleme bzgl. der Beurteilung und Bewertung von Leistungen im Seminar
- Reflexion der persönlichen Entwicklung hinsichtlich des Umgangs mit Beurteilungs- und Bewertungssituationen
- Bewusste Selbstreflexion eigener Stärken und Schwächen als Grundlage für eine persönliche Weiterentwicklung

## **Weitere Handlungssituationen**

- Kooperation des Lehramtsanwärters mit dem Jahrgangsstufenteam an seiner Schule hinsichtlich einer adäquaten und transparenten Bewertungs- und Beurteilungspraxis
- Planung eines Gesprächs mit Erziehungsberechtigten, in welchem der Lehramts-





anwärter auf der Basis einer von ihm durchgeführten Leistungsbewertung und –  
 beurteilung sein Vorgehen begründet und Möglichkeiten individueller Förderung  
 aufzeigt; Erprobung und Reflexion dieses Gesprächs im Plenum bzw. in einer  
 Kleingruppe im Seminar

- Planung und Umsetzung eines Klassengesprächs über die Kriterien der Leistungs-  
 bewertung und -beurteilung anhand einer ausgewählten Aufgabe
- Sammeln und Entwickeln von Möglichkeiten, Schüler in den verschiedenen Fä-  
 chern in den Bewertungs- und Beurteilungsprozess sowie in die Planung geeig-  
 neter individueller Fördermaßnahmen einzubeziehen
- Kollegiale Fallberatung im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung und Leis-  
 tungsbewertung

## 7.5 Kompetenzbereich Innovieren

Lehrkräfte bilden sich weiter und wirken an der Entwicklung und Evaluation schuli-  
 scher Arbeit mit.

72

### a) Weiterbildung

ZALGM	Addendum
a) Weiterbildung aa) Reflexion eigener Kompetenzen und beruflicher Erfahrungen bb) Fort- und Weiterbildung als ständige Lernaufgabe	Die Lehrkraft reagiert selbstständig und verantwortungsbe- wusst auf <ul style="list-style-type: none"> <li>• notwendigen persönlichen Fortbildungsbedarf,</li> <li>• neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Tendenzen              im Bildungssystem,</li> <li>• veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen              und erfüllt die berufsimmanente Weiterbildungsverpflichtung              durch             <ul style="list-style-type: none"> <li>• kontinuierlich-kritische Reflexion beruflicher Erfah-                rungen und eigener Kompetenzen,</li> <li>• gezielte Fort- und Weiterbildung,</li> <li>• Zusammenarbeit mit Experten im schulischen Unter-                stützungsnetzwerk,</li> <li>• Kontaktpflege mit außerschulischen Institutionen und                der Arbeitswelt.</li> </ul> </li> </ul>



## **Handlungssituation**

Lehramtsanwärter sind Experten für ihre studierten Fächer, bringen personale, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen mit.

Zu einer kompetenten Lehrperson gehört es darüber hinaus, Handlungsfelder wahrzunehmen, in denen das eigene Know-How nicht ausreicht und daher der Erweiterung bedarf.

Ein möglicher Weg ist die Lehrerfortbildung, z. B. im Rahmen von schulhausinternen Lehrerfortbildungen (SchiLFs). Die Lehramtsanwärter nehmen an SchiLFs teil bzw. fungieren als Referenten und entwickeln ihr Wissen und Können dadurch weiter. Sie festigen dies durch das Transportieren von Fortbildungsinhalten ins Seminar und in die tägliche Unterrichtspraxis bzw. übermitteln Inhalte aus dem Seminar in die Fortbildung des Lehrerkollegiums.

## **Grundwissen**

- (selbstständige) Information über Fortbildungsangebote
- Input aus Fachseminaren, SchiLFs, Pädagogischen Tagen etc.
- Sichtung und Verwendung aktueller Fachliteratur
- Unterricht und Hospitation (v. a.) in nicht-studierten Fächern

73

## **Konstruktives Rückmelden**

- Kollegiale Hospitation bzw. Partner-/ Tandemhospitation bzw. Unterrichtsmitschau mit Nachbesprechung zu eigenen Schwerpunkten
- Schülerbefragungen bzw. Metaunterricht
- Beratung durch Betreuungslehrkräfte, Praktikumslehrkräfte, Seminarleitungen, Schulleitungen bzw. externe Experten
- Reflexion und Metareflexion eigenen Unterrichts

## **Entwicklungen sichtbar machen**

- Portfolio/ Lerntagebuch
- Referate/ Vorträge/ Workshops für die Multiplikation neuer Inhalte
- Selbst- bzw. Fremdevaluations-Bogen bzw. eigene Stärken-/Schwächen-Analyse

### Weitere Handlungssituationen:

- Erstellung und Anwendung eines eigenen oder eines vorgegebenen Kompetenzprofils
- Erstellung eines eigenen Fortbildungs-Curriculums
- Organisation einer SchiLF mit externen Referenten
- Planung und Durchführung von kollegialen Hospitationen zu gemeinsam festgelegten Schwerpunkten
- Erstellung von Fragebögen für eine Schülerbefragung/Elternbefragung zur Bewertung des Unterrichtserfolges und Auswertung

### b) Mitwirkung an der Entwicklung und Evaluation schulischer Arbeit

ZALGM	Addendum
<p>b) Mitwirkung an der Entwicklung und Evaluation schulischer Arbeit</p> <p>aa) Einbringen von Ergebnissen und Erfahrungen aus der Seminararbeit</p> <p>bb) Mitgestaltung der Schulkultur</p> <p>cc) Selbst- und Fremdevaluation der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit</p> <p>dd) Beteiligung am Schulentwicklungsprozess</p>	<p>Die Lehrkraft kennt</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Methoden und Modelle von Evaluation und Qualitätssicherung,</li><li>• Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung,</li><li>• Verfahren und Unterstützungssysteme zur Schulentwicklung</li></ul> <p>und wirkt an der Einsatzschule bei der Entwicklung von Unterricht mit durch</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Einbringen von Ergebnissen der Arbeit im Seminar,</li><li>• Mitgestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und Kooperation bei Vorhaben und Projekten,</li><li>• Selbst- und Fremdevaluation der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit.</li></ul>

## **Handlungssituation**

Lehramtsanwärter orientieren sich in ihrem Unterricht häufig an Vorbildern, die sie in ihrer Lernbiografie kennen gelernt haben. Dies beginnt bei eigenen Lehrern und geht über Praktikumslehrkräfte bis hin zu den Betreuungslehrkräften während des ersten Dienstjahres. Sie entscheiden und erproben, welches Vorgehen/welche Inhalte zur eigenen Lehrperson und zur eigenen Lerngruppe passen.

## **Grundwissen**

- Wissen über aktuelle Forschungsergebnisse zu „gutem Unterricht“
- Basiswissen zum Projektmanagement und zur Schulentwicklung
- Input aus Seminarveranstaltungen, SchiLF, durch externe Experten
- Input aus Ergebnissen interner bzw. externer Evaluation
- Kenntnis über die angestrebten (Kern-)Kompetenzen der Schüler

## **Konstruktives Rückmelden**

- Kollegiale Hospitation bzw. Partner-/Tandemhospitation bzw. Unterrichtsmitschauen mit Nachbesprechungen
- Schülerbefragungen bzw. Metaunterricht
- Beratung durch/mit Betreuungslehrkräfte/n, Praktikumslehrkräfte/n, Seminarleitungen, Schulleitungen, Steuergruppen, außerschulische Experten
- Pädagogische Konferenzen zu schulinternen, unterrichtlichen Schwerpunkten
- Kooperation mit schulischen und außerschulischen Experten, z. B. Experten für Unterrichtsentwicklung

## **Entwicklungen sichtbar machen**

- Auswertung der Ergebnisse von kollegialer Hospitation  
Feedback- bzw. Fragebogenauswertungen eigener/fremder Analysemodelle
- Durchführung eines Klassen-/Schulprojekts zur Unterrichtsentwicklung  
Tag der offenen Tür/Tag des offenen Klassenzimmers mit Projektausstellung bzw. mit „Live-Unterricht“
- Erstellung und Verwendung von Kompetenzprofilen für die Schüler

### Weitere Handlungssituationen:

- Beteiligung bei der Erstellung eines schuleigenen Leitbildes bzw. Schulprofils  
Übernahme von besonderen Aufgaben an der Schule
- Multiplikation von SchiLF- oder Seminarergebnissen zur Unterrichtsentwicklung  
Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Reflexion eines Schulprojektes
- Kenntnis und Sicherung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen
- Erstellung eines Kompetenzcurriculums für die eigene Klasse/das eigene Fach/den eigenverantwortlichen Unterricht

## 7.6 Kompetenzbereich Kooperieren

Lehrkräfte stellen Kooperationsbedarf fest, planen, vereinbaren und führen Maßnahmen durch und evaluieren diese.

### a) Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern

76

ZALGM	Addendum
a) Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern aa) Vereinbarung von Zielen und Maßnahmen zur Sicherung grundlegender Bildung bb) Sicherung schul- und berufsbezogener Kompetenzen cc) Gemeinsame Maßnahmen der Integration	Die Lehrkraft stellt gemeinsam mit schulischen und außerschulischen Partnern wie <ul style="list-style-type: none"><li>• Eltern,</li><li>• vorschulischen Einrichtungen und anderen Schulen,</li><li>• sozialpädagogischen Einrichtungen und Erziehungspartnern,</li><li>• Kolleginnen und Kollegen (Kollegium),</li><li>• Experten und</li><li>• Industrie und Wirtschaft</li></ul> Kooperationsbedarf fest. Die Lehrkraft legt Ziele der Kooperation fest: <ul style="list-style-type: none"><li>• Sicherung der grundlegenden Bildung,</li><li>• Sicherung unverzichtbarer Kompetenzen,</li><li>• Sicherung von Werthaltungen.</li></ul>



## **Handlungssituation**

Die Lehramtsanwärter entwickeln eine Vorgehensweise zur Implementierung außerschulischer Kooperationen. Sie beachten dabei den Aufbau und die Institutionalisierung externer, aber auch interner (kollegialer) Kommunikationsstrukturen.

Im Rahmen der Seminararbeit könnte zwischen einzelnen externen Partnern unterschieden werden – solchen, die nur zeitweise kooperieren (Betriebe, Polizei, Sponsoren, ...), und jenen, die an einer dauerhaften Kooperation mit einer Schule interessiert sind und sich in dieser Form langfristig einbinden lassen (IHK, MSD, Kindertageseinrichtungen,...).

## **Grundwissen**

- Fachlicher Input durch Ausbildungstage zum Thema Schulentwicklung, fachdidaktische Seminartage, externe Referenten etc.
- Erarbeitung zielorientierter Maßnahmen und Vorgehensweisen.
- Lehramtsanwärter multiplizieren ihr Vorwissen, ihre Vorerfahrungen aus Konferenzen der jeweiligen Ausbildungsschulen, aus schulhausinternen Lehrerfortbildungen, aus Pädagogischen Tagen etc.
- Lehramtsanwärter recherchieren selbstständig und eigenverantwortlich für die Bearbeitung der jeweiligen Handlungssituation und verschaffen sich grundlegendes Wissen.

77

## **Konstruktives Rückmelden**

- Bewusstmachen der Notwendigkeit von Kooperation
- Aufzeigen von Kooperationspartnern
- Festlegen von Kooperationszielen
- Präsentation von Vorgehensweisen zur Durchführung von Kooperationsprojekten im Seminar und Diskussion
- Reflexion der Anwendungsmöglichkeit an der jeweiligen Einsatzschule

## **Entwicklungen sichtbar machen**

- Die Umsetzung eines Kooperationsprojekts erfolgt idealerweise im zweiten Ausbildungsjahr. Lehramtsanwärter wenden je nach Handlungssituation und Einsatz,

z. B. als Fachlehrkraft für Arbeit-Wirtschaft-Technik in der 7. Jahrgangsstufe oder Übernahme der Klassenleitung einer 4. Jahrgangsstufe, die erarbeitete Grundstruktur an. Die durchgeführten Maßnahmen können in der Folge evaluiert werden.

- Möglichkeiten der Dokumentation, der Begleitung und des Feedbacks:

- Zur jeweiligen Kooperation legt der Lehramtsanwärter ein Portfolio an, in welchem der Prozess von Anfang an dokumentiert wird. Das Portfolio wird bei Beratungsbesuchen oder zum Ende der Ausbildung vorgelegt. Möglich wäre hier abschließend auch eine kritische Reflexion.
- Handlungssituation, Ziele, Maßnahmen und Kooperationspartner werden im Seminar vorgestellt.
- Prozess, Resultat und Reflexion werden im Seminar vorgestellt.
- In Feedbackgesprächen zwischen Seminarleitung und Lehramtsanwärter werden Prozess und Resultat der Kooperation thematisiert.

### **Weitere Handlungssituationen**

- Erstellen und Auswerten von Fragebögen für Kolleginnen und Kollegen bezüglich einer zielgerichteten Kooperation – unter Berücksichtigung verschiedener Schular-ten, der Jugendsozialarbeiter an Schulen sowie der Schulleitungen; Entwickeln ei-nes Kooperationskonzepts auf der Grundlage der Ergebnisse
- Planung und Durchführung von kollegialen Hospitationen und Erstellung eines Feedbackkonzepts
- Erarbeitung verschiedener kollegialer Kooperationsmodelle zur Professionalisierung von Unterricht (auch mit Blick auf konzeptionelle Arbeit und gemeinsames Unter-richten)
- Konzipieren und Realisieren eines Kooperationsmodells zur Unterstützung und Ge-staltung harmonischer Übergänge, z. B. Übergang Grundschule - Mittelschule
- Entwickeln eines gemeinsamen Erziehungskonzepts für eine Grund- und Mittel-schule



- Planung und Durchführung eines thematischen Elternabends unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts Kooperation
- Konzepterstellung zum Thema Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern (Übergang, Schulleben, Berufsorientierung etc.)

## b) Vereinbarung und Evaluation von Maßnahmen

ZALGM	Addendum
b) Vereinbarung und Evaluation von Maßnahmen aa) Gemeinsames Erziehungs- und Unterrichtskonzept bb) Lebensbedeutsame Vorhaben und Initiativen cc) Gestaltung von Übergängen dd) Berufsorientierung	Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter vereinbart zielorientiert Maßnahmen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsames Erziehungs- und Unterrichtskonzept,</li> <li>• individuelle Fördermaßnahmen und Beratung sowie</li> <li>• lebensbedeutsame Vorhaben und Initiativen.</li> </ul> Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter führt die Maßnahmen durch und evaluiert diese nach den Kriterien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angemessenheit,</li> <li>• Zielerreichung,</li> <li>• Wirksamkeit und</li> <li>• Nachhaltigkeit.</li> </ul>

## Handlungssituationen

- Lehramtsanwärter entwickeln ein Kooperationsmodell zur Unterstützung und Gestaltung harmonischer Übergänge bzw. ein Konzept zur Professionalisierung des Übergangsmagements. Denkbar sind hier folgende Übergänge:
  - (integrativer) Kindergarten – Grundschule
  - Grundschule – weiterführende Schule (Mittelschule, Realschule, Gymnasium, ...)
  - Mittelschule – Berufsschule
- Folgende Handlungsfelder eröffnen sich für die Lehramtsanwärter – je nach Schulart:
  - Sie setzen sich mit der Notwendigkeit eines gut strukturierten Übergangsmagements und dessen Institutionalisierung auseinander.



- Sie eruieren das breite Feld von so genannten Anschlussmaßnahmen.
- Sie nehmen exemplarische Schülerprofile zum Anlass, um zielführende Maßnahmen bewusst einzuleiten.
- Sie eruieren verschiedene Unterstützungssysteme.
- Sie kooperieren mit Ansprechpartnern verschiedener Erziehungs- bzw. Bildungseinrichtungen, auch mit Jugendsozialarbeitern an Schulen.
- Sie beraten und begleiten einen Schüler ihrer Schule, um schließlich Erfolg oder Misserfolg der eingeleiteten Maßnahmen zu überprüfen und zu evaluieren.

### **Grundwissen**

- Unterstützungssysteme, Übergangsmanagement.
- Schulrechtliche Grundlagen, Schulkunde
- Einbeziehen externer Referenten:
  - Experten vorschulischer Einrichtungen
  - Lehrkräfte aufnehmender Schularten
  - Beratungsrektor
  - Experten sozialpädagogischer Einrichtungen
  - Berufsschullehrkraft
  - Berufsberater
- Gemeinsame Ausbildungstage von Grund- und Mittelschulseminaren bzw. von Grundschulseminaren und Studienseminaren für Gymnasien/Realschulen mit Blick auf die harmonische Gestaltung des Übergangs/Übertritts
- Gemeinsame Ausbildungstage von Mittelschul- und Berufsschulseminaren mit Fokus Übergangsmanagement
- Informationsgewinnung der Lehramtsanwärter:
  - durch Erkunden der Situation an der Einsatzschule.
  - durch Hospitieren in der jeweils anderen Schulart bzw. vorschulischen Einrichtungen.
  - Beobachtung bei Beratungsgesprächen des Jugendsozialarbeiters an der Einsatzschule.
  - Teilnahme an Informationstagen/-abenden für Eltern.



## **Konstruktives Rückmelden**

- Präsentation im Seminar:
  - verschiedene Maßnahmen des Übergangsmagements
  - verschiedene Anschlussmaßnahmen – Unterschiede der Maßnahmen
- Erarbeitung verschiedener Kooperationsmodelle in Kleingruppen
- Mögliche Kommunikationswege mit verschiedene Kooperationspartnern
- Ziele der Kooperation festlegen und geeignete Möglichkeiten der Evaluation auf zeigen
- Umsetzungsmöglichkeiten an einzelnen Schulen und Rahmenbedingungen diskutieren
- Entwickeln eines Konzepts für die Beratung und/oder Begleitung eines Schülers (hochbegabt, Problemschüler, ...)
- Planung einer Pädagogischen Konferenz

## **Entwicklungen sichtbar machen**

- Der Lehramtsanwärter erstellt Kompetenzprofile für die/den betroffenen Schüler und entwickelt eine zielorientierte Vorgehensweise; beides wird im Seminar oder bei - Feedbackgesprächen mit der Seminarleitung erläutert.
- Der Lehramtsanwärter dokumentiert den Beratungsprozess. Prozess und Resultat werden im Seminarverlauf reflektiert.

## **Weitere Handlungssituationen**

- Entwickeln eines gemeinsamen Erziehungskonzepts einer Grund- und Mittelschule, von Zielvereinbarungen bis hin zu Evaluierungsmöglichkeiten.
- Planen und Organisieren einer ‚Praktikumsplatzbörse‘ – Entwickeln von Kriterien zur Überprüfung von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit.
- Erarbeiten eines Konzepts für ein schulartübergreifendes Tutorensystem – im weiteren Fokus stehen Zeitmanagement, Zielvereinbarungen, Maßnahmen zur Evaluation.
- Eruieren von geeigneten Anschlussmaßnahmen für Schüler, die ihre Schulpflicht erfüllt haben und deren Antrag auf ein 10. Schulbesuchsjahr durch das Votum der Lehrerkonferenz abgewiesen wurde.



## 7.7 Kompetenzbereich Organisieren

Lehrkräfte optimieren ihr Selbstmanagement, organisieren, gestalten und verwalten ihr Arbeitsfeld.

### a) Optimierung des Selbstmanagements

ZALGM	Addendum
a) Optimierung des Selbstmanagements aa) Qualität und Effizienz bb) Bewältigung von Belastungssituationen	Die Lehrkraft organisiert sich selbst durch <ul style="list-style-type: none"><li>• strukturierte und ökonomische Arbeitsweise,</li><li>• effektiven Arbeitsaufwand,</li><li>• kollegiale Zusammenarbeit,</li><li>• Stressmanagement und Reflexion der Arbeit.</li></ul>

82

### Handlungssituation

Zu Beginn des Ausbildungstages erhält das Seminar die Aufgabe, in Kleingruppen einen Unterrichtsentwurf für das Fach X in der Klasse Y in Form einer knappen Verlaufsskizze zu erstellen. Vorangestellt werden sollen Kompetenzerwartungen, der Lehrplanbezug sowie die Einordnung in eine sinnvolle Sequenz. Nötige Medien sollen bereit liegen. Als Hilfsmittel darf alles verwendet werden, was im Schulhaus zur Verfügung steht (Lehrerbücherei, Schulbücher, Internet, Geräte, ...).

Anschließend präsentieren die Gruppen ihren Entwurf. Dann wird darüber entschieden, welcher Entwurf realisiert wird, und ein Lehramtsanwärter oder der Seminarleiter hält den geplanten Unterricht im Beisein des Seminars.

### Grundwissen

- Schulrechtliches Grundwissen  
(LDO: Pflichten und Aufgaben der Lehrkraft; Lehrplan)
- Wissen über Belastungen im Lehrberuf und gesundheitliche Risiken
- Grundlagen des professionellen Zeitmanagements
- Grundwissen über Arbeiten im Team

- Didaktische Grundlagen:

Bezogen auf die Unterrichtsplanung

Bezogen auf das für die Handlungssituation ausgewählte Fach

- Grundkenntnisse in Anwendersoftware:

Die Lehramtsanwärter wissen, wie man sich die Arbeit durch Erstellen von Formatvorlagen erleichtern kann. Sie erstellen diese arbeitsteilig und tauschen sie aus.

Tauschbörse: Eine vom Seminarleiter eingerichtete Internetplattform dient als seminarinterne Tauschbörse.

### **Konstruktives Rückmelden**

Im Anschluss an die Unterrichtsmitschau erfolgt eine Reflexion hinsichtlich der Vorgehensweise, des Arbeitsaufwands und des Umgangs mit dem Zeitdruck. Vergleiche zur jeweils eigenen häuslichen Arbeit bieten sich an.

### **Entwicklungen sichtbar machen**

Die Lehramtsanwärter führen über einen begrenzten Zeitraum, z. B. zwei Wochen, Protokoll über ihre häusliche Arbeit. Sie reflektieren über ihr eigenes Zeitmanagement.

Für kollegiale Gespräche im Seminar wird angeregt, den individuell jeweils größten „Zeitfresser“ zu isolieren und mit Erfahrungen der Partner zu vergleichen. Strategien zur Reduzierung werden erprobt und evaluiert.

### **Weitere Handlungssituationen**

Lehramtsanwärter simulieren im Seminar den real existierenden Zeitdruck. Sie erstellen bei knapper Zeitvorgabe eine Probearbeit, führen diese durch und werten sie aus.



## b) Organisation, Gestaltung und Verwaltung des Arbeitsfeldes

ZALGM	Addendum
b) Organisation, Gestaltung und Verwaltung des Arbeitsfeldes aa) Rechtliche Vorgaben bb) Amtliches Schriftwesen	Die Lehrkraft organisiert professionell Vorhaben unter Berücksichtigung von <ul style="list-style-type: none"><li>• zielorientierter Planung,</li><li>• strukturiertem Vorgehen,</li><li>• fach- und sachgemäßen Erfordernissen und</li><li>• (schul-)rechtlichen Vorgaben.</li></ul>

### Handlungssituationen

Lehramtsanwärter im zweiten Dienstjahr fungieren als Tutoren. Sie begleiten jeweils einen oder mehrere Lehramtsanwärter im ersten Ausbildungsabschnitt bei der Planung einer Unterrichtseinheit im Rahmen eines Beratungsbesuchs, von der Themenwahl bis zur Vorlage der schriftlichen Vorbereitung. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Orientierung am geltenden amtlichen Lehrplan, eine fach- und sachgemäße Strukturierung sowie die terminologisch korrekte Artikulation gelegt.

### Grundwissen

- Schulrechtliches Grundwissen:  
ZALGM § 24: Besondere Verpflichtungen des Lehramtsanwärters; Lehrplan
- Didaktische Grundlagen, bezogen auf das für die Handlungssituation ausgewählte Fach

### Konstruktives Rückmelden

Die so geplante Unterrichtsstunde wird im Beisein des Seminars gehalten. Die an der Planung nicht beteiligten Lehramtsanwärter fungieren als Beobachter. Ihre Aufgabe ist es, aus der Beobachtung heraus

- auf die Lehrplanbezüge und angestrebten Kompetenzen zu schließen,
- die Struktur der Unterrichtseinheit zu rekapitulieren,
- Alternativen aufzuzeigen.

## Entwicklungen sichtbar machen

### - Klientenzentrierte Beratung:

Die individuelle Entwicklung im Laufe des Jahres kann in Form einer klientenzentrierten Beratung jeweils im Rahmen der Besonderen Unterrichtsvorbereitung sichtbar gemacht werden.

In dieser Variante des Beratungsgesprächs stehen die Feststellungen des Lehramtsanwärters am Anfang. Der Seminarleiter schreibt mit und übergibt diese Notizen dann dem Lehramtsanwärter. Nun legt der Lehramtsanwärter fest, welche Inhalte das Gespräch bestimmen sollen. Bei Bedarf ergänzt der Seminarrektor Themen, die ihm wichtig erscheinen.

Der Lehramtsanwärter notiert die Beratungsinhalte auf dem Blatt, ergänzt sie zu Hause und übergibt dem Seminarleiter eine Kopie des ausgefüllten Blattes.

### - Selbsteinschätzungsbogen:

Der Lehramtsanwärter füllt einen Bogen aus, in dem er seine Kompetenzen hinsichtlich seines Unterrichts sowie seine Handlungskompetenz einschätzt. Dieser Bogen dient als Grundlage für das Beratungsgespräch.

85

## Weitere Handlungssituationen

- Lehramtsanwärter planen und organisieren einzeln oder in Kleingruppen einen Ausbildungstag und führen ihn durch. Nach Absprache der Thematik mit dem Seminarleiter arbeitet der Lehramtsanwärter/die Gruppe selbstständig und eigenverantwortlich. Auch die Einbindung von Experten ist möglich.
- Jeder Lehramtsanwärter präsentiert sein Schriftwesen und stellt dar, wie er versucht, den Anforderungen systematisch und ökonomisch und zugleich korrekt und termingerecht zu entsprechen.

## 7.8 Inklusive Pädagogik

ZALGM
a) Inklusion als Aufgabe aller Schulen b) Organisation inklusiver Schulen c) Erziehung und Unterricht in kooperativen Lernformen und in der inklusiven Schule d) Interdisziplinäre Teamkooperation e) Inklusives Schulkonzept f) Externe Unterstützungssysteme

### Grundlagen Inklusion

Inklusion ist, wenn

- alle mitmachen dürfen
- keiner draußen bleiben muss
- Nebeneinander zum Miteinander wird
- Ausnahmen zur Regel werden
- Anders sein normal ist

Am 26.03.2009 ist in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) in Kraft getreten. Darin wird der Begriff „Inklusion“ konsequent verwendet, der bisher überwiegend in der Fachdiskussion wahrgenommen wurde. Die UN-BRK bezieht sich auf alle Bereiche des Lebens (Verkehr, Wohnen, Arbeit, Freizeit, Partnerschaft, Information, Gesundheit, Recht, Schule).

Das Schulwesen (Art. 24 UN-BRK) ist also nur ein kleiner Teilbereich der Konvention. Er besagt, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und einen gleich-



berechtigten Zugang zu allen Schulen aller Schularten haben müssen. Dieser Forderung wird im Art.2 (2) BayEUG Rechnung getragen:

### **„Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“**

Im Bereich der Schule hat die Bayerische Staatsregierung die Maßgaben der UN-BRK bereits durch folgende Punkte umgesetzt:

- Ausbau des gemeinsamen Unterrichts für Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf
- Vielfältige Formen des gemeinsamen Unterrichts
- Ausbau der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD)
- Einführung der Schule mit dem Profil "Inklusion" sowie der Klasse mit festem Lehrertandem
- Erhalt des Angebotes der Förderzentren und deren Entwicklung zu Kompetenzzentren
- Stärkung der Elternrechte

### **Verwirklichung gemeinsamen Lernens**

An den Grund- und Mittelschulen werden Schülerinnen und Schüler mit allen Förderschwerpunkten aufgenommen.

Das BayEUG sieht inklusive schulische Angebote sowie kooperatives Lernen vor. Zusätzlich bestehen weiterhin Förderzentren als spezialisierte Lernorte.

### **Schulen mit dem Schulprofil Inklusion**

Eine Schule mit dem „Profil Inklusion“ setzt auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben auf individuelle Förderung. Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung sind auf die Vielfalt der Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausgerichtet. Den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in besonderem Maße Rechnung getragen.



Voraussetzungen für die Genehmigung des Profils:

- Vorlage eines Bildungs- und Erziehungskonzepts, das von der Schulfamilie getragen wird
- Erfahrungen im Unterrichten von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und enge Kooperation mit einer Förderschule
- Starke Gewichtung des Themas Inklusion im Schulentwicklungsprozess
- Es sollen mindestens 10 Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder Verhalten unterrichtet werden. Die Mindestzahl von 10 Schülern muss nicht erreicht werden, wenn Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in mehreren Förderschwerpunkten bzw. mit sehr hohem Förderbedarf unterrichtet werden.
- Die Zustimmung des Sachaufwandsträgers und ggf. des Schulforums sowie
- das Einvernehmen des Elternbeirates ist erforderlich.

### **Klassen mit festem Lehrertandem**

An Schulen mit dem Profil "Inklusion" können Klassen mit einem festen Lehrertandem eingerichtet werden. Ein Lehrertandem besteht aus einer Lehrkraft der Grund- oder Mittelschule und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik. Diese Maßnahme ist möglich, wenn sieben Schüler (Richtwert) mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf (Dokumentation durch förderdiagnostischen Bericht bzw. sonderpädagogisches Gutachten) in einer Klasse unterrichtet werden. Eine Klasse mit festem Lehrertandem soll nicht mehr als 25 Schüler haben. Auf Dauer sollen nicht mehr als zwei Klassen mit festem Tandem an einer Schule eingerichtet werden.

In der Regel sind ein weiterer Klassenraum (bzw. Gruppenraum) sowie ein Pflege-raum erforderlich und die notwendigen sanitären Einrichtungen.

Als weitere Voraussetzungen gelten: Zustimmung des Sachaufwandsträgers, Anhörung des Elternbeirates, Einbeziehung der Eltern.

### **Einzelinklusion**

Eltern können ihre Kinder unabhängig vom eventuell vorhandenen Förderbedarf an der jeweiligen Sprengelschule anmelden. Art. 30a (5) BayEUG: „Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart. (...) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen

an der allgemeinen Schule die Lernziele der besuchten Jahrgangsstufe nicht erreichen, soweit keine schulartspezifischen Voraussetzungen bestehen.“

Das bedeutet, dass diese Kinder nach individuellen Zielen lernen, die Lehrkraft entsprechende Lernangebote macht und differenziert bewertet. Der förderdiagnostische Bericht kann hier als Grundlage herangezogen werden.

Art. 30a (4): BayEUG: „Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung in die allgemeine Schule bedarf der Zustimmung des Schulaufwandsträgers“. Unterstützung kann in allen Fällen durch den MSD erfolgen. Kontaktaufnahme mit dem Förderzentrum ist erforderlich.

## **Kooperative Lernformen**

### Kooperationsklassen

In Kooperationsklassen werden in der Regel etwa fünf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und/oder Verhalten zusammen mit weiteren Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet. Unterstützung erfolgt durch ca. fünf Stunden des MSD. Weitere Unterstützung für die Klassenlehrkraft soll, soweit möglich, im Rahmen der vorhandenen Ressourcen durch

Reduzierung der Klassenstärke, zusätzliche Lehrerstunden oder durch den Einsatz eines Förderlehrers erfolgen.

### Partnerklassen

Partnerklassen sind zwei Klassen einer allgemeinen Schule und einer Förderschule (vgl. Art. 30 a BayEUG). Lernort kann die allgemeine Schule oder die Förderschule sein. Es gibt also Partnerklassen der allgemeinen Schule an der Förderschule und umgekehrt Partnerklassen der Förderschule an der allgemeinen Schule. Es erfolgt eine enge Zusammenarbeit der beiden Klassen, die regelmäßig Formen des gemeinsamen, lernzieldifferenten Unterrichts praktizieren. Schüler in Partnerklassen bleiben schulrechtlich ihren Stammschulen zugeordnet. Die Klassen werden von dort aus mit Lehrkräften und ggf. weiterem Personal ausgestattet.

### Offene Klassen der Förderschule

In den offenen Klassen können auch Kinder ohne Förderbedarf an der Förderschule aufgenommen werden, sofern es nicht mehr als 20% einer Klasse sind und gewährleistet ist, dass nach Lehrplänen der Grund- oder Mittelschule unterrichtet wird.

### **Hilfe und Unterstützung**

Staatliche Schulberatungsstellen: Jede Schulberatungsstelle benennt auf ihrer Website einen Ansprechpartner für Inklusion. Damit soll ratsuchenden Eltern und Lehrern die rasche Kontaktaufnahme erleichtert werden.

### Staatliche Schulämter

An Staatlichen Schulämtern wurden zum Schuljahr 2013/2014 die ersten unabhängigen Beratungsstellen für Inklusion im Bereich der Grund-, Mittel- und Förderschulen eingerichtet, die Lehrkräfte und Eltern bei konkreten Fragen beraten und ggf. die Inklusionsmaßnahme begleiten. Ab dem Schuljahr 2015/2016 existiert in jedem Schulamt ein derartiges Angebot.

90

### Seminarrektoren

In allen Regierungsbezirken ist ein Seminarrektor ( in Oberbayern zwei) mit der zusätzlichen Aufgabe des Beauftragten für das Thema Inklusion in der Ausbildung eingesetzt. Diese Seminarrektoren fungieren als Ansprechpartner in Fragen der Inklusion in der Ausbildung und sind für die Koordination dieser Thematik im Bereich des Vorbereitungsdienstes zuständig.

### Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD)

Nach Art. 21 BayEUG unterstützt der MSD die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen können. Ziel ist, dass diese Schüler an der allgemeinen Schule bleiben können. Der MSD diagnostiziert, fördert die Schüler, berät Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schüler, koordiniert sonderpädagogische Förderung und führt Fortbildungen für Lehrkräfte durch. Diese Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit den entsprechenden Förderschwerpunkten geleistet.



§ 25 VSO-F legt die Aufgaben im Einzelnen fest:

- Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung im Sinn einer angemessenen Förderung und Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die allgemeine Schule
- Sonderpädagogische Arbeit am Kind im schulischen Kontext
- Die notwendige Einbeziehung des Kindesumfelds
- Unterstützung und Begleitung im Übergang zwischen schulischen Lernorten
- Beratung der allgemeinen Schule bei Zurückstellungen, bei der Förderplanung sowie bei individuellen Abschlusszeugnissen und Empfehlungen zum Übergang von der Schule in den Beruf

Für die Inanspruchnahme gibt es kein förmliches Verfahren. Die Anmeldung von Schülerinnen und Schülern für den MSD läuft über den direkten Kontakt zwischen allgemeiner Schule und zuständiger Förderschule in der Regel über die Schulleitungen. Grundlage für eine gemeinsame Fallbesprechung ist ein Gutachten möglichst aller beteiligten Lehrkräfte der allgemeinen Schule, welches Auskunft über die körperliche Entwicklung, Lern-, Leistungs-, Arbeits- und Sozialverhalten, soziales Umfeld und bisher durchgeführte Fördermaßnahmen gibt.

Grundlage für eine Unterrichtung von Schülern an der allgemeinen Schule nach individuellen Lernzielen ist ein Förderdiagnostischer Bericht. Der MSD ist für die Erstellung verantwortlich und bezieht die Lehrkräfte der allgemeinen Schule und die Erziehungsberechtigten ein (vgl. § 25 VSO-F).

Grundschulen können im Rahmen der Schulaufnahme die Unterstützung durch MSD-Lehrkräfte anfordern, die der Zustimmung der Erziehungsberechtigten nicht bedarf. Es obliegt zunächst der allgemeinen Schule, mit Hilfe ihrer eigenen Personalressourcen (Lehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen, ...) zu prüfen, ob die Voraussetzungen für eine Beschulung an der allgemeinen Schule nach Art. 41 Abs. 1 BayEUG bestehen. Im Zweifel kann der MSD hinzugezogen werden.

Wichtige Hinweise für die Praxis:

- Ein enger Kontakt zwischen Klassenlehrer, Beratungslehrer, MSD und Erziehungsberechtigten ist notwendig.
- Erziehungsberechtigte sollten über die Fortschritte informiert werden.
- Über die örtlichen Voraussetzungen erteilen die Staatlichen Schulämter Auskunft.

- Die Schulleitungen an Grund- und Mittelschulen müssen zuerst ihre eigenen Beratungsdienste einsetzen, bevor sie den MSD anfordern.
- Die Anforderung des MSD geht von den Schulleitungen der Grundschule bzw. Mittelschule direkt an die Schulleitungen des Förderzentrums.
- Der Einsatz der Lehrkraft im MSD erfolgt nach Absprache der Schulleitungen.
- Der Einsatzplan des MSD ist schriftlich zu erstellen und einzuhalten.

### **Schulbegleitung**

Individuelle Schulbegleiter sollen die Teilhabe am Unterricht ermöglichen. Sie sind in der Regel eine Maßnahme der Eingliederungshilfe oder der Kinder- und Jugendhilfe und werden aus Mitteln der überörtlichen Sozialhilfeträger (Bezirke) bzw. der Kommunen finanziert. Die Eltern beantragen die Leistung und wählen den Schulbegleiter aus. Sie schließen einen Vertrag mit dieser Person oder einer Organisation, die Schulbegleitung anbietet. Nahe Verwandte kommen dabei nicht in Frage. Eine Ausbildung im erzieherischen Bereich ist nicht erforderlich, die Schule muss eine Stellungnahme bei der Beantragung einer Schulbegleitung abgeben. Der Schulbegleiter ist zur Verschwiegenheit und zur Einhaltung des Datenschutzes verpflichtet.

92

Aufgaben der Schulbegleiter sind Unterstützungsleistungen im pflegerischen, motorischen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich. Sie sind keine Zweitlehrer (vgl. § 54 Abs. 1, Satz 1 Nr.1 SGB XII).

### **Grenzen**

Reichen die Unterstützungsmöglichkeiten nicht aus und können die passenden Rahmenbedingungen nicht hergestellt werden, ist ggf. der Lernort Förderschule am besten geeignet. „Kann der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch unter Berücksichtigung des Gedankens der sozialen Teilhabe nach Ausschöpfung der an der Schule vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten sowie der Möglichkeit des Besuchs einer Schule mit dem Schulprofil Inklusion nicht hinreichend gedeckt werden und ist der Schüler dadurch in der Entwicklung gefährdet oder beeinträchtigt er oder sie die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich, besucht der Schüler die geeignete Förderschule.“ (Art. 41 Abs. 5 und 6 BayEUG.)



## **Förderzentren in Bayern**

In Bayern gibt es über 400 Förderschulen mit sieben verschiedenen Förderschwerpunkten: Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung.

Zudem stehen auch Schulen für Kranke, die in der Regel an Kliniken angeschlossen sind, zur Verfügung. Darüber hinaus gibt es auch Real-, Wirtschafts-, Berufs-, Berufsfachschulen und ebenso Fachoberschulen und Gymnasien, an denen die entsprechenden Abschlüsse erreicht werden.

Wenn an der Förderschule nach dem Grundschul- bzw. Mittelschullehrplan unterrichtet wurde, kann ein Kind an eine weiterführende Schule übertreten. Es gelten die jeweiligen Zugangsvoraussetzungen für die Schulart, gleich ob es eine allgemeine oder eine hinsichtlich sonderpädagogischer Bedürfnisse spezialisierte Schule ist.

## **Bewertung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule**

Wichtig ist, dass eine Aufhebung der Lernzielgleichheit für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich ist. Dies kann umfassend für alle oder nur für einzelne Fächer erfolgen. Das heißt in der Praxis: Die Lernziele der besuchten Jahrgangsstufe müssen nicht erreicht werden. Es werden allerdings Ziele im Förderplan festgehalten (vgl. hierzu auch § 38 GrSO bzw. § 47 MSO). Im Zeugnis stehen dann eine Beschreibung der individuell erreichten Lernziele und eine Empfehlung für den weiteren Bildungsweg.

Bei lernzielgleichem Lernen ermöglicht der sogenannte Nachteilsausgleich die Anpassung von Prüfungsbedingungen. So gibt § 39 GrSO bzw. § 48 MSO vor, dass bei Leistungsnachweisen die Arbeitszeit um bis zu 50 v. H. verlängert werden kann.

Ebenso können spezielle Hilfen zugelassen werden bzw. Alternativaufgaben gestellt werden, die im Anforderungsniveau gleichwertig sind. Der MSD sollte in diesen Fällen unbedingt beteiligt werden.

Auch die Zeugnisse sollten im Einvernehmen mit dem MSD erstellt werden. Die Entscheidung, ob auf Noten zugunsten von Bemerkungen verzichtet wird, trifft die Lehrerkonferenz mit Zustimmung der Eltern. Soweit in einzelnen Fächern Leistungen erbracht werden, die dem Anforderungsniveau der jeweiligen Jahrgangsstufe entsprechen,

können in diesen Fächern Noten erteilt werden. Kein Vermerk darf über Partner-, Kooperationsklasse bzw. Nachteilsausgleich erstellt werden.

Grundsätzlich gilt: Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind bei Leistungserhebungen und Leistungsbeurteilungen alle Formen des Nachteilsausgleichs (vgl. GrSO/MSO) anzuwenden.

### **Das Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung**

Schulische Inklusion kann nur dann nachhaltig und erfolgversprechend sein, wenn alle am Prozess beteiligten Ebenen beachtet werden. Im Einzelnen sind dies:

- Förderdiagnostik und individuelle Förderplanung
- Inklusionsorientierter Unterricht, der auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingeht
- Inklusives Schulkonzept bzw. Schulleben
- Kooperation in einem multiprofessionellen Team
- Vernetzung mit dem Umfeld

### **Beispiel aus der Praxis**

Anhand des folgenden Einzelbeispiels soll aufgezeigt werden, wie in der Realität das Mehrebenenmodell umgesetzt wurde. Hervorzuheben ist dabei, dass jeder Fall anders ist und es nicht den einzig richtigen Weg gibt. Jeder Fall, jeder Schüler und die Familie, sowie Lehrer und Schule sind unterschiedlich aufgestellt. Deshalb kann aus den Fällen keine Regelmäßigkeit gefolgert werden.

#### **Beispiel: Alex**

- Dokumentation im Schülerakt:

Einschulung an der Grundschule; disziplinäre Schwierigkeiten ab der 1. Klasse bzw. bereits im Kindergartenalter; zu Beginn der 2. Klasse wird ADHS diagnostiziert; aggressives Verhalten, Vorfälle in der Klasse, am Pausenhof und außerhalb der Schule häufen sich.

Neben einigen Ticks und Stottern ist bei Alex eine Verminderung des Selbstwertgefühls feststellbar, bis hin zu Depressionen. Man schließt auch eine wesentliche kognitive Einschränkung nicht aus. Nach einer Prügelei mit einem Mitschüler wird Alex nach ausführlichen Gesprächen und dem Einvernehmen mit den Eltern in die



3. Klasse in die Heckscher Klinik teilstationär eingewiesen. Als Alternative wurde ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angedacht.

„Ich will, aber ich kann nicht.“ Alex stellte dies bei dem psychologischen Gespräch in der Heckscher Klinik fest. „Wann haben Sie für mich einen Platz?“, war sein zweiter Satz.

Im 4. Schulbesuchsjahr besucht Alex die Förderschule und die Heilpädagogische Tagesstätte. Alex stabilisiert sich. Die Leistungen sind am Ende der 6. Klasse an der Förderschule, die nach dem amtlichen Mittelschullehrplan unterrichtet, so gut, dass er in die M-Klasse an der allgemeinen Schule wechseln soll. Trotz anfänglicher Umstellungsschwierigkeiten lebt sich Alex gut in der neuen Klassengemeinschaft ein. In der 9. Klasse schafft er den Qualifizierenden Mittelschulabschluss und schließt die M 10 ebenfalls gut ab.

- Eltern:

Die Eltern zweifeln an ihrem Kind. Eltern und Brüder durchleben eine harte Zeit, die sich nur um Alex dreht. Alle erdenklichen Maßnahmen werden zum Wohle des Kindes durchgeführt: Logopädie, Erziehungsberatungsstelle, Ergotherapie, Psychotherapie, verschiedene Tests auf Hör- und Sehvermögen, Gespräche mit Schulpsychologen, Lehrern, Schulleitung, ... Erleichterung kommt erst durch die psychologische Betreuung in der Klinik.

- Schule: Lehrer – Schüler bei Rückkehr in die Mittelschule

Anfangs herrscht große Unsicherheit seitens der Schule, ob Alex es schaffen wird. Mit den Eltern wird vereinbart, dass es keine Sonderregelungen geben soll. In schwierigen Situationen stellen sich bei Alex ab und an Ticks ein. Nach einer anfänglichen Außenseiterrolle kann er sich aber gut integrieren. Die Klasse weiß, dass Alex ADHS hat. Alex wird immer mehr zur unterrichtlichen Stütze.

Was macht Alex jetzt?

Nach der FOS für Wirtschafts- und Rechtspflege und seinem fachgebundenen Abitur absolviert er derzeit eine Ausbildung. Sein Ziel ist es, Psychologie zu studieren.



## Erziehung und Unterricht in kooperativen Lernformen und in der inklusiven Schule

### Beispiel: Das Lernmedium „Sandkasten“

Der Sandkasten ist ein dreidimensionales, modellhaft-abstrahierendes Lern- und Arbeitsmittel,

- welches ermöglicht, (prozesshafte) räumliche Erscheinungen und den dynamischen Mensch-Raum-Bezug anschaulich darzustellen,
- welches die Schüler durch handlungsorientierte Methoden zum motivierten Sprechen und Schreiben führt und vielfältige Fördermöglichkeiten insbesondere im Bereich der Sprache in sich birgt,
- welches den Schülern grundlegende mathematische Einsichten in Zeit und Raum vermittelt. Sowohl Lagebeziehungen als auch Distanzen und ihre Abhängigkeiten werden auf dreidimensionale Art und Weise anschaulich und logisch verknüpfend dargestellt.

96

### Handlungssituationen

Die Lehramtsanwärter entwickeln Modelle hinsichtlich kooperativer Lernformen und inklusiver schulischer Maßnahmen durch den Einsatz des Lernmediums „Sandkasten“, das sich aufgrund seiner Anschaulichkeit und der Ermöglichung von Schüler- und Handlungsorientierung besonders für die inklusive Pädagogik eignet.

### Konkretisierung am Beispiel Landschaftsdiktat

Das Landschaftsdiktat bietet die Möglichkeit, Informationen handelnd umzusetzen. Es schafft konzentrierte Gesprächssituationen, in denen die Kinder selbstständig miteinander kommunizieren. Das deutliche Sprechen und genaue Zuhören wird hierbei intensiv gefördert.

### **Vorbereitung:**

Zwei Arbeitsplätze werden vorbereitet. Auf jeder Seite sitzen 1-2 Kinder. Beide Seiten erhalten das gleiche Material (Kreide, Siebe, Sandkästen, 2 Körbchen mit gleichem Material). Eine Trennwand steht zwischen den beiden Sandkästen (Kopierpapierkartondeckel mit Sand).



### **Beschreibung des Ablaufs:**

- Ein Partner beginnt mit einem Satz (z. B. „In der rechten unteren Ecke ist ein hoher Berg...“).
- Der oder die Partner auf der gegenüberliegenden Seite bauen parallel. Abwechselnd werden Anweisungen gegeben.
- Es darf so oft nachgefragt und beschrieben werden, bis sich beide Seiten einig sind.
- Die nächste Anweisung wird von der gegenüberliegenden Gruppe gegeben.
- Nach einer abgesprochenen Zeit wird die Trennwand entfernt.

Nun gehen die beiden Partnerseiten in eine Metakommunikation bzw. vergleichende Diskussion. Gemeinsamkeiten werden festgestellt, Unterschiede erörtert, einzelne Anweisungen wiederholt.

### **Sprachliche Förderziele:**

- Bewusstes Hinhören und Sprechen
- Sich klar und verständlich ausdrücken
- Verwendung eines gezielten sprachlichen Vokabulars

### **Möglichkeiten des Einsatzes in verschiedenen Fachbereichen:**

- Mathematik: z. B. Lagebeziehungen, messen mit dem Lineal – (3 cm entfernt...), Umrechnung: 1 cm entspricht einer halben Stunde Weg, 1 cm im Sandkasten entsprechen 2 m in der Wirklichkeit....
- Erdkunde: Himmelsrichtungen, Nebenhimmelsrichtungen (Windrose an die Trennwände zeichnen)
- Geschichte: Inhalte abfragen, gegenseitig diktieren: „Die Bajuwaren siedelten isarabwärts am rechten Ufer...“
- Englisch: z. B. Vokabular veranschaulichen „under, on the left, on the right...“
- Deutsch: z. B. Umsetzen einer Phantasiegeschichte, während des Bauens den Faden weiterspinnen....
- Kunst: z. B. aus dem Elementen eines Bildes interaktiv eine eigene Komposition erstellen und das neue Bild beschreiben
- Musik: z. B. zur Sinfonie „Die Moldau“ interaktiv eine Landschaft bauen (Stück 1x ganz hören, dabei Material sichten, dann Abschnitte hören und bauen).

### **Differenzierungsmöglichkeiten:**

- Die Lehrkraft sitzt bei einer schwachen Gruppe und lenkt.
- Reduziertes bzw. erweitertes Material, je nach Stärke der Gruppe
- Gemischte Gruppen: „Tutoren“ an der Seite schwächerer Schüler
- Liste mit Vokabular / Umrechnungstabelle / Sprachbeispiele an den Trennwänden
- Bestimmte Schüler erhalten einen Kopfhörer und setzen Aufträge vom Tonband um, finden dazu Satzstreifen, suchen sich einen Lieblingssatz aus und stellen diese Anweisung der Klasse / einem Mitschüler bei der Zwischenreflexion vor.

### Gezieltes Umsetzen von Gehörtem und Gelesenem im Sandkasten:

Jedes Kind hat einen DIN A 4 Deckel, 5 Farbkreidestummel, 1 Teesieb (von daheim mitbringen lassen, in der Kunst-Box aufbewahren) sowie 5 Landschaftselemente (Sträucher, 2 verschieden hohe Bäume, Steine..) und 4 Figuren.

Frontales Diktat der Lehrkraft oder individuelle Lesetexte, die nachgebaut werden.



### Grundwissen

- Besonderheiten des Lernmediums kennen lernen
- Sammlung und Auswahl unterschiedlicher Arbeits- und Übungsformen, didaktischer Orte und Sozialformen
- Passung des Mediums zu den studierten Fächern
- Sammeln differenzierender Möglichkeiten und lerntypengerechter Einsätze
- Erstellen einer individuellen Übungsauswahl für die Klasse:
  - Finden passender Lerninhalte
  - Eruierung einer stimmigen Veranschaulichung

### **Konstruktives Rückmelden/Entwicklungen sichtbar machen**

- Beobachten des Verhaltens der Kinder während einer Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit
- Überprüfung der Effektivität des Lerngegenstandes für einzelne Kinder durch Vorstellen der Ergebnisse bzw. Reflexion der Umsetzung des Arbeitsauftrages
- Förderung spezieller Kinder (Mutismus, ADHS, Dyskalkulie) über spezielle Aufträge am Sandkasten. Erstellen von Förderplänen
- Erproben differenzierender und individualisierender Maßnahmen in einem kontextgebundenen Unterricht
- Initiieren von Team- und Tutorentätigkeiten der Kinder im Unterricht
- Einsatz von Förderplänen über einen definierten Zeitraum in einer ausgewählten Klasse
- Hospitationen in Klassen mit inklusiven Maßnahmen und Beobachtung der Umsetzung von Arbeitsanweisungen, Entwicklungen erkennen

### **Weitere Handlungssituationen**

- Integration des Lernmediums in den Klassenunterricht
- Erprobung im Rahmen einer besonderen Unterrichtsvorbereitung
- Überprüfung von Kompetenzen (Sozialkompetenz, sprachliche Kompetenz etc.) durch Beobachtung der Arbeiten am Sandkasten
- Dokumentation von Ergebnissen (digitale Aufnahmen, Video-Clips, Abzüge)



## 8. Literatur:

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern. Akademiebericht Nr. 429. Dillingen 2007.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose - Förderung - Materialien. Donauwörth <sup>3</sup>2005.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung: Rechenstörungen. Hilfen für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen der Mathematik. Donauwörth <sup>6</sup>2007.
- Altrichter, H. / Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn <sup>4</sup>2007.
- Altrichter, H. / Feindt, A.: Aktionsforschung als Konzept der Schulforschung. In: Moser, H. (Hrsg.): Forschung in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler 2011.
- Arnold, K.-H. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn 2007
- Bachmair, S. / Faber, J. / Hennig, C. / Kolb, Rüdiger / Willig, W.: Beraten will gelernt sein. Weinheim und Basel <sup>9</sup>2008.
- Bartnitzky, H. et al. (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt 2004.
- Bastian, J. / Combe, A. / Langer, R.: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- Bauer, K.-O.: Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung. In: Jaumann-Graumann, O. u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn 2000.
- Baumert, J. / Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 9. Jg. (2006), Heft. 4, S. 469-520.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Externe Evaluation an Bayerns Schulen. München 2005.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Interne Evaluation an Bayerns Schulen. München 2007.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Qualitätssicherung an Bayerns Schulen. München 2005.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Werte machen stark.

- Praxishandbuch zur Werteerziehung. München 2008.
- Behringer, H. G.: Aufatmen und neue Kraft schöpfen – 12 Schritte aus Krisen und Erschöpfung. Kösel, München 2008.
  - Bergsson, M. / Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten – Förderpläne – Handlungskonzepte. Berlin <sup>5</sup>2005.
  - Blömeke, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten 2004.
  - Blömeke, S. u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster 2008.
  - Braun, D. / Schmischke, J.: Kinder individuell fördern. Berlin 2008.
  - Bremerich-Vos, A. / Granzer, D. / Behrens, U. / Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Cornelsen Scriptor. Berlin 2010
  - Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens. Bern 1992.
  - Brügelmann, H.: Schule verstehen und gestalten. Konstanz 2005.
  - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln 2002.
  - Christiani, R. / Metzger, K. (Hrsg.): Fundgrube Klassenführung. Berlin 2007.
  - Christiani, R. / Metzger, K. (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschulpraxis. Berlin 2008.
  - Combe, A. / Kolbe, F.-U.: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W., u.a.: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004.
  - de Boer, H. / Burk, K. / Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt: Grundschulverband 2007.
  - Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2002.
  - Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim 1999.
  - Ehinger W. / Hennig C. : Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth <sup>6</sup>2006
  - Einsiedler, W. / Götz, M. / Hartinger, A. / Heinzel, F. / Kahlert, J./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2011
  - Engelhardt, A. / Klenk, G. / Schnabel, J. / Stumpner, B. / Wessel, F. / Zündt, K.:



Aus Fehlern wird man klug! Vom Umgang mit Fehlern in der Grundschule.

Lernstandsdiagnose im Mathematikunterricht der Grundschule als Möglichkeit der optimalen Förderung aller Kinder. Nürnberg 2000.

- Engelhardt, E. / Markel, K. / Schnabel, J. / Wessel, F.: Das Mathestudio - Eine Lernwerkstatt für Mathematik. Braunschweig 2006.
- Faulstich-Christ, K. / Lersch, R. / Moegling, K. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Immenhausen 2010.
- Faust-Siehl, G., u. a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Frankfurt 1996.
- Faust-Siehl, G., u. a.: Kinder heute – Herausforderungen für die Schule. Frankfurt 1989.
- Fleischmann, S. / Rolletschek, H.: Was tue ich, wenn...? Schwierige Situationen im Grundschulalltag. München 2003.
- Furman, B.: Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden - Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. Heidelberg <sup>4</sup>2011
- Gallin, P. / Ruf, U.: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Seelze 1998.
- Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim 1996.
- Glöckel, H.: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn <sup>3</sup>1996.
- Glötzl, H.: Prinzipien effektiven Unterrichts. Handbuch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Bd. 1 und Bd. 2 Stuttgart 2000.
- Gollwitzer, M.: Evaluation kompakt. Weinheim und Basel 2009.
- Grassmann, M. / Heinze, A.: Erkennen und Fördern mathematisch begabter Kinder. Braunschweig 2009.
- Hartinger, A. / Grygier, P.: Gute Aufgaben Sachunterricht. Berlin 2009.
- Hattie, J.: Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York 2009.
- Heinzl, F., u.a. (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Verbund Europäischer Lernwerkstätten e.V. Bad Heilbrunn 2007.
- Heller, K.: Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern <sup>2</sup>2000.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze <sup>2</sup>2008



- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Kallmeyer 2009.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2008.
- Helsper, W., u. a.: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004.
- Helsper, W.: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien – Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? 2003.
- Hennig, C. / Ehinger, W.: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth 2009.
- Hennig, C. / Ehinger, W.: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth <sup>6</sup>2006.
- Herrmann, U.: Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In: Herrmann, U.: Neurodidaktik. Weinheim 2006. S. 111-144.
- Hierdeis, B. / Greßirer, H.: Die Klasse – Basis erzieherischer Arbeit. Klassenrat – Klassengericht – Streitschlichter. Donauwörth 2005.
- Höhrmann, K., Dr.: Die 6 Stationen der Förderplanung (nach; Friedrich Jahresheft 2004).
- Hüsten, G. / Gruber, I. / Winkler-Menzel, R.: Hilfreiche Rituale im Schulalltag. Erprobte Ideen, praktische Tipps, Klasse 1-4. München 2007.
- Keller, G.: Disziplinmanagement in der Schulklasse. Bern <sup>2</sup>2010.
- Klein, R. / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption. Hohengehren 2005.
- Kleindiek, G.: Das TeamPinBoard. [www.teampinboard.de](http://www.teampinboard.de)
- Kliebisch, U. / Schmitz, P.: Besser beraten! Gespräche mit Eltern, Schülern und Kollegen. Lichtenau 2008.
- Kliemann, S. (Hrsg.): Diagnostizieren und fördern. Berlin 2010.
- Klieme, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin 2007.
- Klippert, H.: Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel 2010.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004.



- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d. F. vom 18.12.2008.
- Kolbe, F.-U.: Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S. u. a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten. 2004.
- Langer, A. / Langer, H. / Theimer, H.: Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. München <sup>2</sup>2009.
- Lehmann, G. / Nieke, W.: Zum Kompetenz-Modell. aus: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> - (02.12.2011)
- Lersch, R.: Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Schulpädagogik heute 2010. Heft. 1.
- Lersch, R.: Kompetenzorientierte Lehrpläne als ein Impuls für die Unterrichtsentwicklung Vortrag auf der Tagung „Lehrplanarbeit zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung“ des ISB München, Landshut 2010.
- Lersch, R.: Unterricht und Kompetenzerwerb. In: Die Deutsche Schule. 2007. H. 4. S. 434-446.
- Lipowski, F.: Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. u.a. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster. 2010.
- May, P. / Arntzen, H.: Hamburger Leseprobe. Hamburg 2000.
- May, P.: Die Hamburger Schreibprobe. Grundlegende Rechtschreibstrategien erfassen. In: Grundschule, 28. Jg., Heft 4/1996, S. 17 - 20.
- May, P.: Hamburger Schreibprobe. Hamburg 2001.
- May, P.: Lernstandsdiagnose mit und ohne Test. Grundschule, 34. Jg., Heft 05/2002, S. 44-46.
- Metzger, K. (Hrsg): Gute Aufgaben Deutsch. Berlin 2008.
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin <sup>5</sup>2008.
- Miller, R.: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Postdamer Lehrerstudie. Seelze 2007.
- Mindt, D. / Wagner, G.: Lernstand im Englischunterricht. Berlin 2007.
- Moegling, K.: Die Kompetenzdebatte - Zum Verhältnis von Bildung und Kompe-



- tenzorientierung. In: Schulpädagogik heute 2010. Heft. 1.
- Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 15. Jg. (1997). Heft 1. S. 26-37.
  - Paradies, L. / Wester, F. / Greving J.: Leistungsmessung und –bewertung. Cornelsenverlag, Berlin, 4. überarbeitete Auflage 2012
  - Prenzel, M. / Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster 2006.
  - Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München <sup>2</sup>2001.
  - Ruf, U. / Keller, S. / Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Kallmeyer 2008.
  - Ryschka, J. / Solgan, M. / Mattenklott, A. (Hrsg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden <sup>2</sup>2008. (S. 19-33)
  - Schaarschmidt, U. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim <sup>2</sup>2007.
  - Schaarschmidt, U. / Kischke, U.: Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim 2007.
  - Schaarschmidt, U.: Wie belastet sind Lehrer? Zur psychischen Gesundheit an Schulen. In: Die Grundschulzeitschrift. 23. Jg. (2009). Heft. 220. S. 4-7.
  - Schnebel, S.: Professionell beraten. Weinheim und Basel 2007.
  - Schön, D.: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco 1987.
  - Schönknecht, G.: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim 1997.
  - Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 1-3. Reinbeck bei Hamburg 2008.
  - Seel, N.: Psychologie des Lernens. Stuttgart 2003.
  - Sieland, B.: Nachhaltige Gesundheitsförderung als Entwicklungsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. In: Brägger, G. u.a. (Hrsg.): Bildung und Gesundheit. Bern 2008.
  - Sommer-Stumpfenhorst, N.: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen und überwinden. Berlin 2006.
  - Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: ErziehungKonkret Nr. 06: Erziehungspartnerschaft. Schule und Elternhaus auf gemeinsamen Wegen. München o.J.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Modulare Förderung. Praxishilfen. München 2009.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Schwierigkeiten

- beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Handreichung zur Prävention,
- Diagnose und Förderung. München 2003.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: ErziehungKonkret Nr. 03: Sozial-emotionales Lernen. München o.J.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: ErziehungKonkret Nr. 04: Kinder im Umgang mit Belastungen stärken. München o.J.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Kinder fordern uns heraus. Bausteine für eine positiv wirksame Erziehung. München 2005.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Leistung neu denken. Empfehlungen, Ideen, Materialien. München 2007.
  - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen. München 2007.
  - Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim 2000.
  - Terhart, E.: Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik, Heft 5 (2006). S. 42-47.
  - Terhart, E.: Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, H. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung. 2005.
  - Ulm, V. (Hrsg.): Gute Aufgaben Mathematik. Berlin 2008.
  - Voß, R. (Hrsg.): Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg <sup>2</sup>2006.
  - Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Weinheim und Basel <sup>2</sup>2005.
  - Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn <sup>2</sup>2006.
  - Watzlawick, P.: Menschliche Kommunikation. Bern 2011.
  - Wedel-Wolff, A. von: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig <sup>4</sup>2002.
  - Weigert, H. / Weigert, E.: Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim und Basel <sup>2</sup>1996.
  - Weinert, F.E. (Hrsg.): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim 2001.
  - Weinert, F.E. / Helmke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Wein-

heim. 1996. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. S. 223-233.

- [www.schulpädagogik-heute.de](http://www.schulpädagogik-heute.de) (15.12.2011)
- [www.schulpädagogik-heute.de](http://www.schulpädagogik-heute.de) (15.12.2011)
- [www.aktion-mensch.de/inklusion](http://www.aktion-mensch.de/inklusion) (04.07.2013)
- [www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/muenchen/regionalinfo/inklusion](http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/muenchen/regionalinfo/inklusion) (17.06.2013)
- [www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1802.html](http://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1802.html) (03.07.2013)
- [www.regierung.oberbayern.bayern.de/aufgaben/schulen/foerder/mobil](http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/aufgaben/schulen/foerder/mobil) (17.07.2013)
- ZALGH (= Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen) des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (vom 23.06.2010) und Addendum zur ZALGH (vom 01.08.2010)
- ZALGM vom 01.10.2012
- Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze <sup>2</sup>2008.



## Weitere Informationen

► [www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de)



Die Publikation wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst durch die Arbeitsgemeinschaft „Kompetenzorientierung im Seminar“ erstellt.

### Autorinnen und Autoren:

Ilse Stork, Fachliche Leiterin Schulamts

Katharina Schlamp, Institutsdirektorin

Horst Eiter, Seminarrektor

Joachim Schnabel, Fachlicher Leiter Schulamts

Monika Zevegyi, Seminarrektorin

Dr. Andrea Greller, Seminarrektorin

Barbara Adleff, Seminarrektorin

Anneliese Pollak, Seminarrektorin

Klaus Geisel, Seminarrektor

Frank Wessel, Schulrat

Ulrike Xylander, Seminarrektorin

Harald Schwiewagner, Seminarrektor

Astrid Scharfe, Seminarrektorin

Klaus Huber, Seminarrektor

Peter Schmidhuber, Regierungsschulrat

Klaus Gößl, Sonderschulrektor

Johanna Nitschke, Seminarrektorin

Ulrike Gangkofer, Seminarrektorin

Gabriele Schönenberger, Seminarrektorin

### Leitung:

Dr. Gisela Stückl, Ministerialrätin

---

### Impressum

**Herausgeber:** Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Ref. Öffentlichkeitsarbeit, Salvatorstr. 2, 80333 München

**Grafisches Konzept und Gestaltung:** atvertiser GmbH, München · **Fotos:** fotolia · **Druck:** Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst · **Stand:** Februar 2016.

**Hinweis:** Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Wegen der leichteren Lesbarkeit umfassen Bezeichnungen von Personengruppen in der Regel weibliche und männliche Personen.



**BAYERN | DIREKT** ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 122220 oder per E-Mail unter [direkt@bayern.de](mailto:direkt@bayern.de) erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.