



HANDBUCH VORBEREITUNGSDIENST

Handreichung und Materialien
für die zweite Phase der Lehrkräftebildung

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



IMPRESSUM

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin-Mitte

www.berlin.de/sen/bjf

Redaktion

SenBJF, Referat II E
Yamina Ifli

Inhalt

Yamina Ifli

Jörg Textor

unter Mitarbeit der Seminarleitungen:

Mark Becker, Andrea Börner, Maria Gramlich, Angelika Granzow-Seidel, Martina Klemm,
Lars Kraft, Inken Kretschmer, Sylvia Kühne, Jens Kühne, Annette Kuhnert, Ursula Nelles,
Beate Rother, Dr. Marga Stede, Ursula Wathling, Jens-Uve Wahner, Christian Züge

Umschlaggestaltung

SenBJF, Referat ZS I

Fotos

Shutterstock (stockfour)

1. Auflage

06/2021

Dieses Handbuch ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur
Werbung für politische Parteien verwendet werden.
Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für
alle Geschlechter (männlich/weiblich/divers).

Vorwort	3
1 Der Berliner Vorbereitungsdienst.....	4
1.1 Verbindliche Standards für die Lehrkräftebildung.....	4
1.2 Berliner Schulstruktur und Berliner Lehrämter	4
1.3 Inklusive Schule	6
1.4 Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst und alternative Wege ins Lehramt.....	7
2 Die Leitlinien des Berliner Vorbereitungsdienstes.....	8
2.1 Kompetenzorientierung	8
2.2 Beratung.....	11
2.3 Blended Learning.....	12
2.4 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	12
3 Die Organisation des Berliner Vorbereitungsdienstes	14
3.1 Ziel und Struktur.....	14
3.2 Beurteilungen und Prüfungen.....	17
3.3 Besonderheiten.....	20
Materialien für den Berliner Vorbereitungsdienst	
Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung.....	25
Videografie im Vorbereitungsdienst	29
Module des Allgemeinen Seminars	32
Formulare (Beurteilungen und Gutachten)	55
Anhang	
Professionalisierungsansätze im Berliner Vorbereitungsdienst.....	67
Unterrichtskoaching im Berliner Vorbereitungsdienst	70
KMK - Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften	75

Vorwort

Das Handbuch Vorbereitungsdienst ist in den letzten Jahren immer wieder aktualisiert worden. Die vorliegende Aktualisierung stellt eine grundlegende Überarbeitung dar, die aus zwei Gründen notwendig war:

- Mit der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23. Juni 2014 wurden die Vorgaben des Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG) vom 7. Februar 2014 umgesetzt. Die Erfahrungen in der Anwendung der VSLVO und die Entwicklungen in der Berliner Lehrkräftebildung in den vergangenen Jahren haben gezeigt, dass in bestimmten Bereichen Anpassungsbedarf erforderlich wurde. Aus diesem Grund wurden zum 22. Januar 2021 die VSLVO¹ aktualisiert und Regelungen u. a. zur Modulprüfung, zur Ausbildungsnote, zur Anzahl der Unterrichtsbesuche im Grundschullehramt und zur Einbeziehung der sonderpädagogischen Fachrichtungen angepasst und weiterentwickelt.
- In der Ausbildung der Schulpraktischen Seminare und der Fachseminare wurde in den letzten Jahren auf neue Herausforderungen reagiert. Neue Wege in den Beruf der Lehrkraft haben zu mehr Heterogenität in den Ausbildungsgruppen geführt. Die Möglichkeiten der Digitalisierung haben andere Formen des Lehrens und Lernens hervorgebracht. Die Leitlinien des Berliner Vorbereitungsdienstes wurden entsprechend weiterentwickelt und das gemeinsame Verständnis von Ausbildung geschärft. Überarbeitet wurden auch die beiden Ausbildungsmodule „Unterrichten“ und „Erziehen und Innovieren“, um die Ausbildung u. a. noch konsequenter auf die inklusive Schule auszurichten.

Das jetzt vorliegende Handbuch Vorbereitungsdienst fasst weiterhin alle notwendigen Informationen und Unterlagen als Handreichung gem. der VSLVO zusammen. Damit ist das Handbuch nicht nur ein Nachschlagewerk, sondern der verbindliche Handlungsrahmen für eine vergleichbare Ausbildung in den Schulpraktischen Seminaren. Diese Verpflichtung auf gemeinsame Grundlagen schafft eine begriffliche Verständigung und ermöglicht die angestrebte Selbständigkeit und Eigenverantwortung für Lernende und Lehrende an den Ausbildungsorten. Das Handbuch bietet nicht nur Orientierung für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die Seminar- und Fachseminarleitungen sowie die an der Ausbildung beteiligten Schulleitungen und anleitenden Lehrkräfte, sondern soll auch der interessierten Öffentlichkeit einen Einblick in den Berliner Vorbereitungsdienst geben. Daher wurden seine Inhalte nicht nur aktualisiert, sondern auch entsprechend der verschiedenen Informationsbedürfnisse neu strukturiert. Der Textteil beginnt mit den Rahmenbedingungen des Berliner Vorbereitungsdienstes und stellt im Anschluss die Leitlinien für die Ausbildung dar. Der dritte Abschnitt gibt einen Überblick zu dem in der VSLVO festgelegten organisatorischen Rahmen. Ergänzt wird dies durch einen Materialteil, in dem u. a. die Inhalte der modularisierten Ausbildung benannt sind. Der Anhang beinhaltet weiterführende Texte als Anregung zur Vertiefung einzelner Ausbildungsaspekte sowie die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften.

¹ Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23. Juni 2014 (GVBl. S. 228), zuletzt geändert durch Verordnung vom 22. Januar 2021 (GVBl. S. 56)

1 Der Berliner Vorbereitungsdienst

Der Berliner Vorbereitungsdienst bereitet auf der Grundlage länderübergreifender bildungspolitischer Vereinbarungen und Entwicklungen auf die Tätigkeit als Lehrkraft an der Berliner Schule vor. Seine Struktur und inhaltliche Ausrichtung ist durch die vier folgenden Rahmenbedingungen geprägt:

- die verbindlichen Standards für die Lehrkräftebildung,
- die Berliner Schulstruktur und die Berliner Lehrämter,
- die inklusive Schule und
- der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst und alternative Wege ins Lehramt.

1.1 Verbindliche Standards für die Lehrkräftebildung

Für die Lehrkräftebildung im Kontext der Bildungswissenschaft beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) 2004 verbindliche Standards und überarbeitete diese 2014 hinsichtlich des Einbezugs der Inklusion. Bildungsstandards, die allgemeine Bildungsziele aufgreifen, legen fest, welche Kompetenzen Lernende zum Ende des Vorbereitungsdienstes erworben haben sollen und bieten damit die Grundlage für Evaluationen und Bewertungen. Bildungswissenschaften sind dabei die „wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.“² In Berlin umfassen die Bildungswissenschaften die Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken) und die schulpunktischen Studien. Die bundesweit geltenden ländergemeinsamen Anforderungen sowohl an die Fächer und Fachdidaktiken als auch an den Vorbereitungsdienst und die 2013 festgelegten Mobilitätsbeschlüsse der KMK sind Ausdruck des politischen Willens, Bildung und Lehrkräftebildung zu standardisieren und damit vergleichbar und überprüfbar zu gestalten.

1.2 Berliner Schulstruktur und Berliner Lehrämter

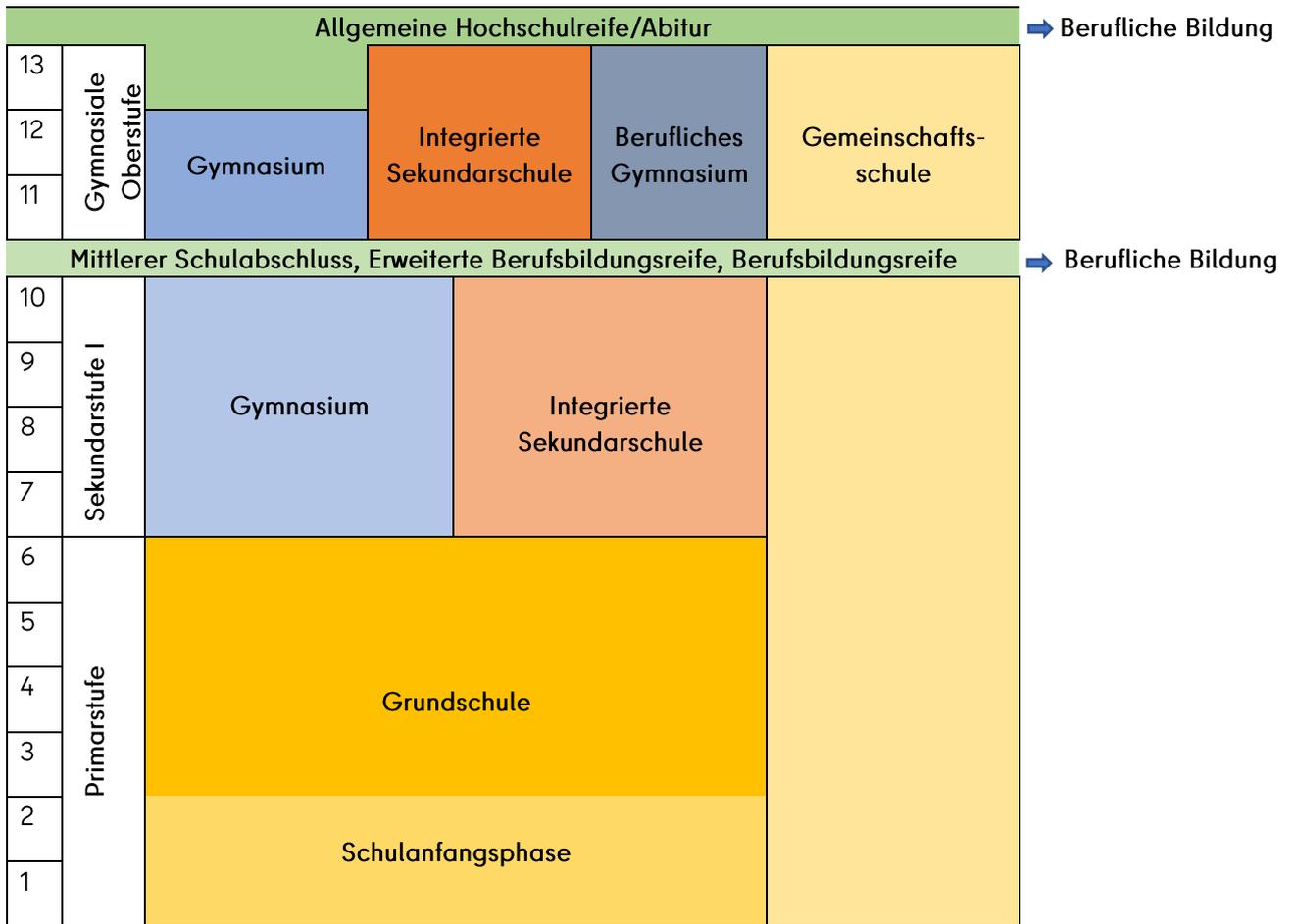
Das Schaubild auf der nächsten Seite zeigt die Berliner Schulstruktur.

Im Berliner Schulsystem gibt es im Anschluss an die Grundschule seit dem Schuljahr 2010/2011 zwei weiterführende Schularten: die Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium als gleichberechtigte, bis zur allgemeinen Hochschulreife führende Schulformen. Die früheren Haupt-, Real- und Gesamtschulen wurden durch die Integrierten Sekundarschulen ersetzt.

In allen Schularten verbindet sich das gemeinsame Lernen mit dem Angebot des Ganztagsbetriebs bis zur 10. Klasse. Das bedeutet, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bildungsempfehlungen profitieren voneinander und sind gleichzeitig stärker und selbstbewusster in der Gemeinschaft. In den Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen steht mehr Zeit zur Verfügung, um auf die individuellen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen und sie bestmöglich zu fördern und zu fordern.

² Kultusministerkonferenz, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019), S. 2

Schaubild zur Berliner Schulstruktur:



Weitere Schularten sind:

Berufliche Schulen und Oberstufenzentren

Diese umfassen die Bildungsgänge der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung sowie studienbefähigende Bildungsgänge.

Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt

Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt sind Grundschulen und Schulen der Sekundarstufen I und II nur für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Sehen“, „Hören und Kommunikation“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Lernen“, „Sprache“ und „Geistige Entwicklung“. Im Bereich der beruflichen Schulen stehen für die sonderpädagogische Förderung Berufsschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben zur Verfügung.

Inklusive Schwerpunktschulen – auch Förderschulen genannt

Dies sind Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien, die auf Grund ihrer besonderen personellen, sächlichen und räumlichen Rahmenbedingungen im Rahmen der inklusiven Schule besonders geeignete Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören und Kommunikation“, „Geistige Entwicklung“ und „Autismus“ haben.

Diese Schulstruktur wird durch das Lehrkräftebildungsgesetz (LBiG) von 2014 aufgegriffen, welches die **Lehrkräftebildung in Berlin auf drei Lehrämter konzentriert**:

Lehramt an Grundschulen für die Jahrgangsstufen 1 bis 6.

Die zukünftigen Lehrkräfte werden im Studium für drei Fächer qualifiziert und entsprechend im Vorbereitungsdienst auch für drei Fächer für den Grundschulunterricht befähigt. Die Ausbildung erfolgt verpflichtend in Mathematik, Deutsch und einem weiteren Fach. Statt des weiteren Faches können auch zwei sonderpädagogische Fachrichtungen gewählt werden; in diesem Fall kann Deutsch oder Mathematik auch mit einem anderen Fach kombiniert werden. In drei Fächern ausgebildete Lehrkräfte bringen eine höhere Fachlichkeit in den Grundschulunterricht. Der Anteil des fachfremden Unterrichts, gerade in der Schulanfangsphase, in der ein fachliches Fundament gelegt werden soll, wird dadurch deutlich reduziert.

Lehramt für Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien für die Jahrgangsstufen 7 bis 13.

Entsprechend der Schulstruktur bereitet die Ausbildung auf den Unterricht in beiden Schularten vor, sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die gymnasiale Oberstufe. Die zukünftigen Lehrkräfte werden in Studium und Vorbereitungsdienst für zwei Fächer qualifiziert. An Stelle eines Faches können auch zwei sonderpädagogische Fachrichtungen gewählt werden.

Lehramt an beruflichen Schulen für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II an beruflichen Schulen und Oberstufenzentren.

Die zukünftigen Lehrkräfte werden in mindestens einer beruflichen Fachrichtung im Studium und im Vorbereitungsdienst ausgebildet. Diese kann mit einem allgemeinbildenden Fach oder einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen kombiniert werden.

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die in **sonderpädagogischen Fachrichtungen** ausgebildet werden, können an einer allgemeinbildenden Schule, einer inklusiven Schwerpunktschule oder an einer Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ausgebildet werden.

1.3 Inklusive Schule

Berlin folgt dem Gesamtkonzept der inklusiven Schule. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen nicht einem Automatismus folgend an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt unterrichtet werden, sondern es steht ihnen das gesamte Bildungssystem einschließlich der weiterführenden Schulen offen. Sonderpädagogische Förderung soll vorrangig an allgemeinbildenden Schulen im gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgen. Die Erziehungsberechtigten einer Schülerin

oder eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf können wählen, ob ihr Kind eine all-gemeinbildende Schule, eine inklusive Schwerpunktschule oder eine Schule mit sonderpädago-gischem Förderschwerpunkt besuchen soll.

Diesem Ansatz folgt das Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG) vom 7. Februar 2014, indem Berlin nicht mehr für ein Lehramt an Sonderschulen ausbildet, sondern innerhalb der drei Lehrämter (Grundschule, ISS/Gymnasium und Berufliche Schulen) das Studium und die Ausbildung in zwei sonderpädago-gischen Fachrichtungen ermöglicht. Für den Vorbereitungsdienst heißt dies, dass die Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Fachrichtungen an allen Schularten - entsprechend dem Lehramt - ausge-bildet werden. Diese lehramtsbezogene Ausbildung erfüllt auch die Anforderungen der KMK-Rahmenvereinbarung für die sonderpädagogischen Lehrämter (Lehramtstyp 6). In den letzten Jah-ren wurde hier in der Ausbildung viel konzeptionelle Grundsatzarbeit geleistet, woraus sich sach-gerechte Ausbildungsmodelle für die inklusive Schule entwickelt haben.

1.4 Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst und alternative Wege ins Lehramt

Das System der Lehrkräftebildung in Berlin hat sich für Studienabsolventinnen und -absolventen sowie Berufstätige geöffnet, die zwar einen fachbezogenen universitären Abschluss besitzen, je-doch nicht mit Lehramtsbezug studiert haben. Bei Erfüllung von in § 12 (1) des Lehrkräftebildungs-gesetzes (LBiG) festgelegten Bedingungen können diese in besonderen Bedarfssituationen und bei einer unbefristeten Anstellung an einer Berliner Schule berufsbegleitend den Vorbereitungsdienst absolvieren (s. Kapitel 3.3).

Für diese Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ist der Vorbereitungsdienst insofern eine besondere Herausforderung, als im Vorbereitungsdienst die gleichen Lehrkräftebildungsstandards erfüllt werden müssen, die auch für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit lehramts-bezogenem Studium gelten, die sich bereits während des Studiums mit didaktischen, methodischen und pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen konnten. Die Erfahrungen zeigen, dass die gemeinsame Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, die einen nicht leh-ramtsbezogenen Universitätsabschluss haben, mit Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der Universitäten i. d. R. positive Effekte hat. Durch diesen alternativen Weg ins Lehramt haben in den Ausbildungsseminaren die Heterogenität und die Vielfalt zugenommen. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lebenserfahrungen profitieren voneinander und beschreiten differenzierte und individualisierte Lernwege in den Seminarver-anstaltungen. Diese Erfahrungen zu reflektieren und für die eigene Professionalisierung zu nutzen ist ein wichtiges Ausbildungselement im Vorbereitungsdienst.

2 Die Leitlinien des Berliner Vorbereitungsdienstes

2.1 Kompetenzorientierung

Der Berliner Vorbereitungsdienst ist kompetenzorientiert. Diese Aussage gilt in zweifacher Hinsicht: Zum einen verweist diese Aussage auf die Leitlinien und didaktischen Prinzipien des Vorbereitungsdienstes selbst, zum anderen bezieht sie sich auf das Leitbild eines kompetenzorientierten Unterrichts für Schülerinnen und Schüler als ein zentrales Ausbildungsziel des Vorbereitungsdienstes.

Zentrales Ziel des Berliner Vorbereitungsdienstes ist es somit, eine berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln, die darauf ausgerichtet ist, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und in der Schule zu ermöglichen und zu fördern.

Der Begriff Kompetenz: Theoretische Grundlegungen

Für den Berliner Vorbereitungsdienst ist die Definition Weinerts leitend, gemäß derer Kompetenzen aufgefasst werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³ Kompetenzen umfassen also kognitive, motivationale, emotionale und volitive Komponenten; sie werden demnach „von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.“⁴

Kompetenzen haben vier Grundmerkmale:

- Handlungsbezug,
- Kontext- und Situationsbezug,
- Subjektgebundenheit und
- Veränderbarkeit.

Kompetenzen sind Voraussetzungen zum Handeln; ihre Entwicklung hat ihren Ausgangspunkt in konkreten Handlungssituationen, deren Anforderungen die Kompetenzen aktiviert und entwickelt (**Handlungsbezug**).

Die Aktivierung und Entwicklung von Kompetenzen ist deshalb situations- und kontextbezogen; sie sind nicht unabhängig von ihrem spezifischen Kontext zu betrachten. Ändert sich der Kontext, muss eine entwickelte Kompetenz auf diese geänderte Anforderung angepasst werden (**Kontext- und Situationsbezug**).

Kompetenzen sind an eine Person gebunden und entwickeln sich in individuellen Lernprozessen (**Subjektgebundenheit**).

³ Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel 2001, S. 27-28.

⁴ Erpenbeck, John/ Heyse, Volker, Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster/New York/ München/ Berlin 2007, S. 163.

Kompetenzen sind prinzipiell veränderbar und entwicklungsfähig und können in verschiedenen Abstufungen vorhanden sein (**Veränderbarkeit**).

In Unterscheidung zu solchen domänenspezifischen Kompetenzen, die sich in spezifischen Handlungsfeldern wie z. B. Schulfächern manifestieren und entwickeln, werden **Schlüsselkompetenzen** als Synonym für besonders wichtige Kompetenzen beschrieben. Diese sind kontextunabhängiger, multifunktional und fachübergreifend. Als Querschnittskompetenzen vereinen sie verschiedene domänenspezifische Kompetenzen. Auch Schlüsselkompetenzen beinhalten kognitive, volitive, motivationale und emotionale Komponenten. Da Schlüsselkompetenzen ermöglichen, Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu bewältigen und sie deshalb einen höheren Grad an mentaler Komplexität aufweisen, ist Reflexivität der Kern von Schlüsselkompetenzen.

Schlüsselkompetenzen und domänenspezifische Kompetenzen schließen nicht einander aus, sondern ergänzen sich.

Die Kompetenzorientierung der Ausbildung

Für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Berliner Vorbereitungsdienst bedeutet dies, theoretische Grundlagen mit der Schulpraxis zu verknüpfen, das eigene berufliche Handeln, den eigenen Unterricht und das System Schule kriteriengeleitet zu reflektieren. Veranstaltungen des Allgemeinen Seminars bieten hierzu in den Modulen „Unterrichten“ und „Erziehen und Innovieren“ Pflicht- und Wahlbausteine an (s. Materialen). In den Fachseminaren wird, bezogen auf das jeweilige Fach, eng an der Unterrichtspraxis die Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenz entwickelt. Die tägliche Praxis in der Schule ergänzt dies und ermöglicht Erprobung, Anleitung und Routinebildung.

Die Kompetenzen, die den Modulen und den ihnen zugeordneten Bausteinen vorangestellt sind, bilden den Referenzrahmen, dem alle an der Ausbildung in Berlin Beteiligten (Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, Seminarleitungen, Fachseminarleitungen, Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren) verpflichtet sind. Diese Kompetenzen orientieren sich an den Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (s. Anhang) und gewährleisten damit die Anschlussfähigkeit an die erste Phase der Lehrkräftebildung.

Kompetenzen im Modul Unterrichten

- Die LAA⁵ verfügen über einen Orientierungsrahmen in ihrem Berufsfeld.
- Die LAA planen Unterricht sachgerecht und theoriegeleitet und unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler.
- Die LAA planen und führen Unterricht auf der Grundlage lernprozessbegleitender Diagnostik sprachsensibel, sprach- und kommunikationsfördernd durch, unterstützen durch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernsituationen das individuelle Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. LAA mit sonderpädagogischen Fachrichtungen verfügen darüber hinaus über Kompetenzen im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik und initiieren adäquate Förderprozesse.
- Die LAA unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern, motivieren und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen sowie Gelerntes anzuwenden. Die LAA fördern die Selbstständigkeit der Lernenden durch adaptive Unterrichtsformen, insbesondere durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.

⁵ Abkürzung für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

- Die LAA erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und gestalten auf dieser Grundlage Reflexions- und Evaluationsprozesse zur Verbesserung von Unterricht und Lernprozessen.
- Die LAA berücksichtigen die heterogenen Lernvoraussetzungen und initiieren Förderprozesse und Beratungsangebote.

Kompetenzen im Modul Erziehen und Innovieren

- Die LAA erkennen Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern, gehen darauf ein und berücksichtigen auch soziokulturelle Lebensbedingungen.
- Die LAA reflektieren und vermitteln demokratische Werte und Normen und unterstützen selbständiges Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- Die LAA entwickeln Lösungsansätze für Schwierigkeiten, Konflikte und Gefährdungen von Schülerinnen und Schülern.
- Die LAA beteiligen sich am Schulleben und an der Schulentwicklung.

Gemäß dem oben dargelegten Verständnis von Kompetenz beachten alle Ausbilderinnen und Ausbilder die Merkmale Handlungsbezug, Kontext- und Situationsbezug, Subjektgebundenheit und Veränderbarkeit. Voraussetzung dafür, dass eine Kompetenzentwicklung stattfindet, sind Anforderungen, die von den LAA als herausfordernd, bedeutsam und zu bewältigend wahrgenommen werden.

Leitbild „Kompetenzorientierter Unterricht“

Lernen hat das Ziel, Kompetenzen zu entwickeln. Da Lernen grundsätzlich an Inhalte gebunden ist, ist es von besonderer Wichtigkeit, diese fach- und sachgerecht aufzubereiten. Alle weiteren Kompetenzen entfalten sich im Unterricht in der Auseinandersetzung mit Inhalten. Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht stellt sich die Aufgabe, fachgerecht das Potenzial der Inhalte zur Entwicklung der Kompetenzen zu entdecken und in eine lernfördernde Aufgabenstellung zu überführen.

Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht legitimiert sich dadurch, dass er über längere Lernzeiträume hinweg garantiert, dass die von den Schülerinnen und Schülern geforderten Kompetenzen von diesen entwickelt, vernetzt und gezeigt werden können. Aufgaben konfrontieren die Lernenden somit mit konkreten Anforderungen zur Förderung der Kompetenzentwicklung.

Leitend für den kompetenzorientierten Unterricht sind:

- der Bildungsauftrag der Berliner Schule und der jeweiligen Fächer,
- die domänenspezifischen Kompetenzen, wie sie der Berliner Rahmenlehrplan für die Unterrichtsfächer beschreibt sowie auch
- Schlüsselkompetenzen, wie sie die Basiscurricula Sprachbildung/Medienbildung und die Kompetenzmodelle in den jeweiligen Orientierungs- und Handlungsrahmen der übergreifenden Themen des Berliner Rahmenlehrplans ausweisen.

2.2 Beratung

Beratung ist das zentrale Ausbildungsinstrument. Beratung meint in diesem Zusammenhang, dass Ausbilderinnen und Ausbilder Kriterien geleitet und gemeinsam mit der Lehramtsanwärterin bzw. dem Lehramtsanwärter Handlungspläne für die weitere Kompetenzentwicklung und Professionalisierung entwickeln.

Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden vor allem beraten von:

- Seminarleitungen
- Fachseminarleitungen
- Schulleitungen
- Mentorinnen und Mentoren bzw. anleitenden Lehrkräften

Beratungen finden vor allem in folgenden Kontexten statt:

- Rund um Unterricht und Schule:
 - Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen
 - Konfliktsituationen
 - Elterngespräche
 - u. a.
- Zu persönlichen Anliegen:
 - Ausbildungsorganisation
 - Rollenkonflikte
 - Rollenunklarheiten
 - u. a.

Bezogen auf den Unterricht finden auch Beratungen statt nach dem **Modell des Unterrichtscoaching nach Annelies Kreis und Fritz Staub**⁶.

Das Konzept von Kreis und Staub setzt den Fokus auf die Ko-Konstruktion von Unterricht oder Seminarsitzungen, indem im Dialog eine vorliegende Planungsskizze modifiziert und elaboriert wird. Kreis und Staub unterscheiden zwischen Fachspezifischem und Kollegialem Unterrichtscoaching. Während beim Fachspezifischen Unterrichtscoaching (FUC) der Coach über eine „möglichst hohe fachliche, pädagogische und fachdidaktische Expertise“⁷ verfügen sollte und als Experte fungiert, beraten sich beim Kollegialen Unterrichtscoaching (KUC) zwei Personen mit ähnlichen Professionsvoraussetzungen. FUC findet Anwendung bei Unterrichtsbesuchen durch die Fachseminarleitung oder die Seminarleitung. KUC wird genutzt für die kollegiale Beratung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern untereinander oder für die kollegiale Beratung bezogen auf Seminarsitzungen der Ausbilderinnen und Ausbilder untereinander. Eine genauere Darstellung dieses Modells und seiner Umsetzung im Berliner Vorbereitungsdienst befindet sich im Anhang.

⁶ Kreis, A./Staub, F.: Kollegiales Unterrichtscoaching. In: Bartz, A. / Dammann, M. / Huber, S.G. / Klieme, T. / C. Kloft, C. / Schreiner, M. (Hrsg.): PraxisWissen SchulLeitung 33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30.32, Köln 2013, S. 1-13,

⁷ Kreis, A./Staub, F.: Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituiernten Unterrichtsentwicklung, Köln 2017, S. 26

2.3 Blended Learning

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden genauso wie Schülerinnen und Schüler nach bestem Wissen für die Zukunft vorbereitet. Das Jahr 2020 hat, ausgelöst durch die Covid19-Pandemie, in den Schulen und in den Schulpraktischen Seminaren die bereits vorher begonnene Entwicklung hin zum Lehren und Lernen in der digitalen Welt sehr beschleunigt. Die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen haben gezeigt, dass Bildung in der digitalen Welt, neben der Schaffung notwendiger technischer Voraussetzungen, vor allem die Veränderung der Lehr- und Lernprozesse bedeutet. Lehrprozesse können noch adaptiver gestaltet werden und Lernprozesse können dem eigenen Bedarf und dem eigenen Lerntempo angepasst werden. Aber es wurde auch deutlich, dass digitales Lehren und Lernen immer ergänzt werden muss durch Kommunikation und Kollaboration in Präsenzformaten.

Der Berliner Vorbereitungsdienst verfolgt daher das Konzept des Blended Learning. Die Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren und in den Fachseminaren findet in Präsenzseminaren statt, die verknüpft sind mit synchronen oder asynchronen Non-Präsenzformaten. Für die Non-Präsenzformate steht den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern ein digitales Lernmanagementsystem zur Verfügung. Es ist bewusst kein bestimmtes Modell, keine bestimmte Abfolge von Präsenz- und Non-Präsenzseminaren vorgegeben, um eine möglichst flexible und bedarfsgerechte Ausgestaltung zu ermöglichen. Die verschiedenen Formate müssen jedoch eine sinnvolle Einheit bilden. Sie nehmen aufeinander Bezug und sind keine Aneinanderreihung verschiedener Lernmethoden.

Das Konzept des Blended Learning unterstützt die Professionalisierung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Sinne des berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes (s. Anhang). Der Berliner Vorbereitungsdienst wird so noch deutlicher zu einer individuellen Entwicklungsaufgabe mit Phasen selbstverantwortlichen Lernens, Phasen des kooperativen Lernens und Phasen angeleiteter Reflexion und Beratung. Gleichzeitig werden moderne Lehr- und Lernformen erfahrbar und somit auch übertragbar auf das Handlungsfeld Unterricht und Schule. Dieses Handlungsfeld und vor allem Erfahrungen im Präsenzunterricht sind unverzichtbar für die Ausbildung von Lehrkräften.

2.4 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Die Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern im Vorbereitungsdienst kann nur erfolgreich sein, wenn alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis von Ausbildungsqualität teilen, gestalten und weiterentwickeln. Die kontinuierliche Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist daher ein wesentliches Element des Berliner Vorbereitungsdienstes. Die Basis dafür bildet das professionelle Selbstverständnis der Ausbilderinnen und Ausbilder.

Die Fachseminarleitungen sind die Expertinnen und Experten für die Ausbildung in einem Unterrichtsfach. Sie leiten ein Fachseminar und verfügen über ausgeprägte fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen sowie Beratungskompetenz und Urteilskraft. Die Seminarleitungen leiten ein Schulpraktisches Seminar, sind die Verantwortlichen für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst und Expertinnen und Experten für die fachübergreifende Ausbildung.

Sie verfügen über ausgeprägte allgemeindidaktische und pädagogische Kompetenzen und Urteilskraft. Sie übernehmen Führungsverantwortung und haben ein hohes Maß an Beratungs- und Innovationskompetenz, auch bezogen auf die Fachseminarleitungen.

Die Qualität der Ausbildung im Vorbereitungsdienst zeigt sich neben dem Lernort Schule vor allem in sechs Handlungsfeldern (HF):

HF 1	Ausbildung in den Fachseminaren und Allgemeinen Seminaren z. B. Seminarorganisation, Seminardidaktik, Unterrichtsbesuche
HF 2	Beratung und Feedback z. B. zum Unterricht, im Rahmen von Entwicklungsgesprächen oder Konfliktgesprächen, Beratung der Fachseminarleitung durch die Seminarleitung
HF 3	Bewertung und Prüfung z. B. Gutachtenerstellung, Modulprüfung, unterrichtspraktische Prüfung
HF 4	Sicherung der Ausbildungsqualität z. B. Entwicklung eines gemeinsamen Ausbildungsverständnisses, Arbeit in Teamstrukturen, Abstimmung mit den Schulleitungen, Anleitung von Mentorinnen und Mentoren, Auswahl und Qualifizierung von Seminar- und Fachseminarleitungen
HF 5	Wahrnehmung der Führungsverantwortung durch die Seminarleitungen z. B. rechtssichere Beratung und Entscheidung, Mitwirkung an inhaltlichen und konzeptionellen Projekten, Initiierung von Entwicklungsprozessen, Organisation der Ausbildung, Abstimmung mit Schulleitungen und Schulaufsicht
HF 6	Entwicklung der Ausbildungsqualität z. B. Zusammenarbeit mit der ersten Phase der Lehrkräftebildung, Transfer von Wissenschaft in Praxis und vice versa, Evaluation und evidenzbasierte Analyse und Entwicklung des Vorbereitungsdienstes

Qualitätsentwicklung durch Qualifizierung

Tragendes Prinzip ist das Konzept „Train the Trainer“. Die Verantwortung für die Qualifizierung der Fachseminarleitungen liegt bei den Seminarleitungen. Diese bieten regelmäßig Qualifizierungen für neue Fachseminarleitungen und zu neuen Themen der Ausbildung an. Auch die Seminarleitungen erhalten ein regelmäßiges Qualifizierungsangebot. Sie haben darüber hinaus auch die Möglichkeit, selbst Qualifizierungsmaßnahmen zu initiieren und für ihre Region zu organisieren.

Qualitätsentwicklung durch Teamstrukturen und Vernetzung

Die Arbeit in einem Team sowie die Arbeit mit multiprofessionellen Teams ist aufgrund der Vielfalt der Aufgaben, die schulische Bildung heutzutage hat, ein wesentliches Element, um den Anforderungen im Sinne der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können. Dies muss sich auch in der Ausbildung von Lehrkräften widerspiegeln. Der Berliner Vorbereitungsdienst setzt daher auf Vernetzung durch Teambildung. Diese findet auf unterschiedlichen Ebenen statt:

Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter lernen das kollegiale Unterrichtskoaching (s. o) kennen, mit dem Ziel, dass sie dieses Instrument der kollegialen Unterstützung auch nach dem Vorbereitungsdienst als Lehrkräfte anwenden und somit in die Schule bringen.

Die Seminarleitungen und Fachseminarleitungen wenden das fachspezifische und das kollegiale Unterrichtskoaching für eine Beratung auf Augenhöhe an, nicht nur bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, sondern auch gegenseitig bezogen auf ihre Seminare. So kann nicht nur die Beratungskompetenz weiterentwickelt werden, sondern auch die Gestaltung der Seminare.

Die Fachseminarleitungen sind regional⁸ vernetzt an dem Standort ihres Schulpraktischen Seminars sowie bezogen auf ihr Fach überregional. Die Seminarleitungen bilden ein Team an ihrem Standort. Sie arbeiten aber auch standortübergreifend in Regionsteams, Expertenteams und Arbeitsgruppen.

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass der strukturell angelegte Austausch auf verschiedenen Ebenen viel dazu beiträgt, trotz der dezentral organisierten Ausbildung, ein gemeinsames Verständnis von Ausbildungsqualität zu entwickeln.

3 Die Organisation des Berliner Vorbereitungsdienstes⁹

3.1 Ziel und Struktur

Der Vorbereitungsdienst ist Teil der Ausbildung für die Lehrämter nach § 2 Absatz 2 des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG). Die Verantwortung für den Vorbereitungsdienst tragen die Leiterinnen und Leiter der Schulpraktischen Seminare. Durch die Ausbildung an Schulen und in Ausbildungsveranstaltungen sollen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter die Fähigkeit zu selbstständigem beruflichen Handeln in Schule, Unterricht und Erziehung erwerben und befähigt werden, Entwicklungsprozesse der Schulen mitzugestalten. Die regelmäßige Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt für alle Lehrämter 18 Monate. Er kann auch **berufsbegleitend** absolviert werden. Auf Antrag ist es möglich, den Vorbereitungsdienst **in Teilzeit** zu durchlaufen.

Im Vorbereitungsdienst erhalten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter Lernangebote, eigenverantwortlich und praxisbezogen die für den Lehrkräfteberuf notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit zu entwickeln. Einen zentralen Lernort stellt dabei die **Ausbildungsschule** dar, an der die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter unterrichten. Dabei werden sie in Hinblick

⁸ s. Kapitel 3.1

⁹ Grundlage für die Organisation des Vorbereitungsdienstes ist die Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23. Juni 2014 in der jeweils gültigen Fassung

auf ihre Unterrichts- und Erziehungskompetenz individuell von **Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern** betreut, beraten und je nach Ausbildungsstand beurteilt. Koordiniert wird die Ausbildung von den **Leiterinnen und Leitern der Schulpraktischen Seminare (kurz Seminarleitungen)**. Sie tragen die Verantwortung für die Ausbildung, stehen beratend zur Seite und bieten ein fächerübergreifendes Lehr- und Lernangebot an, in dem die Erfahrungen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit ausgetauscht, reflektiert und theoretisch vertieft werden.

Struktur der Schulpraktischen Seminare

Jede Lehramtsanwärterin, jeder Lehramtsanwärter ist einem Schulpraktischen Seminar zugeordnet. Diese Schulpraktischen Seminare sind dezentral vier Ausbildungsregionen zugordnet:

Region 1 mit den Bezirken: Treptow-Köpenick, Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg

Region 2 mit den Bezirken: Friedrichshain-Kreuzberg, Tempelhof-Schöneberg, Neukölln

Region 3 mit den Bezirken: Charlottenburg-Wilmersdorf, Spandau, Steglitz-Zehlendorf

Region 4 mit den Bezirken: Mitte, Reinickendorf, Pankow

Die Schulpraktischen Seminare einer Ausbildungsregion bilden an den Schulen in den Bezirken der Region aus. Hiervon ausgenommen sind die Schulpraktischen Seminare für das Lehramt an beruflichen Schulen und die Seminare, die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen ausbilden.

Der Lernort Schule

Die Ausbildungsschule stellt einen zentralen Lernort der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dar. Sie ist der Ort der praktischen Erfahrungen, an dem die theoretischen Grundlagen erprobt und reflektiert werden. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sind gleichzeitig Lernende und Lehrende; sie werden einerseits kontinuierlich beraten und unterstützt, erteilen andererseits aber auch eigenverantwortlich Unterricht. Dabei umfasst der **Ausbildungsunterricht** zehn Wochenstunden und soll sich im Verlauf der Ausbildung zu gleichen Teilen auf die Fächer der Auszubildenden verteilen. Ausbildungsunterricht im Vorbereitungsdienst besteht gem. VSLVO aus

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

Am Lernort Schule wirken die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter an weiteren schulischen Veranstaltungen mit, etwa die Teilnahme an Konferenzen, Elterngesprächen etc. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter weisen diesen Unterricht im Einzelnen in einem Tätigkeitsbericht nach. Selbständiger Unterricht soll in einem Umfang von mindestens vier und maximal zehn Wochenstunden erteilt werden. Aufgrund des Ausbildungsziels, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern bereits möglichst früh Verantwortung für ihr Handeln in Schule, Unterricht und Erziehung zu überlassen, ist davon auszugehen, dass von der ersten Ausbildungswoche an selbständiger Unterricht zu erteilen ist. Im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst bestehen mindestens acht der zehn Stunden Ausbildungsunterricht aus selbständig erteiltem Unterricht.

Bei **selbständigem Unterricht** sind die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für die Erteilung des Unterrichts eigenverantwortlich zuständig. Damit ist aber die Verantwortlichkeit der Aus-

bilderinnen und Ausbilder sowie der Schulleiterin oder des Schulleiters für die Tätigkeit der Auszubildenden nicht aufgehoben. Die Beauftragung mit selbständigem Unterricht erfolgt durch die Schulleiterin oder den Schulleiter im Einvernehmen mit der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter. Nach Festlegung des Ausbildungsunterrichts teilt die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter und seinen Fachseminarleitungen den Stundenplan mit; Stundenplanänderungen sind den Ausbilderinnen und Ausbildern regelmäßig bekanntzugeben.

Unterricht unter Anleitung meint den Unterricht, der in einer Lerngruppe erteilt wird, für die eine andere Lehrkraft die Verantwortung trägt. Unterricht unter Anleitung erfordert eine regelmäßige Beratung durch die verantwortlichen Lehrkräfte, ohne dass diese ständig im Unterricht anwesend sein müssen. Im Laufe der Ausbildung sollen sich der Unterricht unter Anleitung und der selbständige Unterricht auf die Ausbildungsfächer sowie auf verschiedene Jahrgangsstufen verteilen.

Sinnvollerweise werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter die Ausbildung mit **Hospitationen** in ihren Fächern in verschiedenen Klassenstufen beginnen. Unter Umständen sind während der Anfangsphase auch das Hospitieren in fremden Fächern und das Begleiten einer Klasse an einem Schultag förderlich. Der Einsatz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bei plötzlich auftretendem punktuellen Unterrichtsbedarf ohne Vorbereitungsmöglichkeiten ist kein Ausbildungsunterricht. Dieser Einsatz im Vertretungsunterricht muss deshalb mit Augenmaß geschehen und möglichst eine Ausnahme bleiben.

Das Verhältnis von Hospitationen, Unterricht unter Anleitung und selbständigem Unterricht orientiert sich an der jeweils spezifischen Situation der Auszubildenden in ihrer Ausbildungsschule.

Die Tätigkeit an der Ausbildungsschule wird durch die jeweilige **Schulleitung** koordiniert. Sie ist für ihren Aufgabenbereich gegenüber den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern weisungsberechtigt. Zu ihren Aufgaben gem. VSLVO gehören u. a.:

- im Einvernehmen mit der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter die der Schule zugewiesenen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit selbständigem Unterricht zu beauftragen,
- die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in der Schule zu beraten und zu unterstützen sowie spätestens am Ende des zweiten Ausbildungshalbjahres ein Beratungsgespräch zum Stand der Kompetenzentwicklung mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern durchzuführen,
- die Leistungen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu bewerten und an Prüfungen mitzuwirken.

Der Lernort Fachseminar

Zur Entwicklung und Förderung ihrer Unterrichts- und Erziehungskompetenz besuchen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für ihre jeweiligen Unterrichtsfächer Fachseminare. Diese finden in der Regel vormittags statt und haben einen Gesamtumfang von wöchentlich sechs Unterrichtsstunden. Die jeweiligen **Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter** bilden Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in ihrem jeweiligen Fach aus, d. h. gem. VSLVO u. a. sie

- machen ein fachbezogenes fachdidaktisches sowie kompetenzorientiertes Lehr- und Lernangebot,

- führen Unterrichtsbesuche durch,
- beraten und beurteilen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung und benoten sie vor Beginn des Prüfungszeitraumes,
- zeigen selbst mindestens eine Unterrichtsstunde pro Halbjahr im Rahmen der Fachseminararbeit und
- wirken an Modulprüfungen und unterrichtspraktischen Prüfungen mit.

Der Lernort Allgemeines Seminar

Die Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren erfolgt in **modularisierter Form**. Die Veranstaltungen des Allgemeinen Seminars finden in der Regel nachmittags statt und haben einen Umfang von wöchentlich drei Unterrichtsstunden. Die im Vorbereitungsdienst zu entwickelnden Kompetenzen und Standards werden in den Modulen *Unterrichten* sowie *Erziehen und Innovieren* spezifisch gefördert (s. Materialen). Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sind verpflichtet, beide Module zu belegen. Jedes Modul besteht aus verschiedenen **Pflicht-** und ergänzenden **Wahlbausteinen**. Dabei entwickeln die Seminarleitungen in jeder der vier Berliner Ausbildungsregionen unter Nutzung der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit bis zum Prüfungszeitraum ein Bausteinangebot und legen die inhaltlichen Schwerpunkte der Bausteine für jeden Ausbildungsdurchgang fest. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter können aus diesem Angebot im Rahmen der rechtlichen Vorgaben wählen; mindestens zwei Bausteine sind jedoch bei der Seminarleitung zu belegen, der sie zugewiesen sind. Die Module werden mit einer **Modulprüfung** (s. u.) abgeschlossen, die Bestandteil der Staatsprüfung ist.

Die **Seminarleitungen** koordinieren die modularisierte Ausbildung, d. h., sie regeln das Zusammenwirken der verschiedenen Ausbildungsschulen, der Ausbilderinnen und Ausbilder in einer Region. Sie sind die Ansprechpartner und Berater sowie die Vorgesetzten der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Zu ihren Aufgaben gem. VSLVO gehören u. a.:

- das Allgemeine Seminar zu leiten,
- im Rahmen des Modulangebots und zur Beratung Unterrichtsbesuche durchzuführen,
- die Modulprüfung und die unterrichtspraktische Prüfung zu koordinieren sowie durchzuführen und
- Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter zu gewinnen und zu qualifizieren.

3.2 Beurteilungen und Prüfungen

Die Ausbildung im Berliner Vorbereitungsdienst wird durch verschiedene Instrumente begleitet, die den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern eine Rückmeldung zu deren individueller professioneller Kompetenzentwicklung geben und ggf. Hinweise auf weitere Entwicklungsschwerpunkte beinhalten.

Laufende Beurteilungen des aktuellen Ausbildungsstandes

Jeweils nach dem ersten und dem zweiten Ausbildungshalbjahr dokumentieren die jeweiligen Fachseminarleitungen den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Grundlage dieser Beurteilungen sind die Unterrichtsbesuche der Fachseminarleitungen sowie die Mitarbeit im Fachseminar. Die Beurteilungen machen Aussagen zur Entwicklung

der Unterrichts- und Erziehungskompetenz sowie zum beobachtbaren Professionsverständnis. Sie werden auf Grundlage und mit Hilfe von Standards erstellt und beinhalten konkrete Hinweise zur weiteren Kompetenzentwicklung. Die Beurteilungen bilden die Grundlage für dialogische Beratungsgespräche und die weitere Schwerpunktsetzung innerhalb der Ausbildung. Die Schulleitung gibt den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern ebenfalls mindestens einmal in der Ausbildung eine Rückmeldung zum Stand der Kompetenzentwicklung in einem Gespräch. Diese Beurteilungen dienen der formativen, den Entwicklungsprozess begleitenden Diagnostik und Rückmeldung; sie beinhalten keine auf Noten basierenden Bewertungen. Eine summative, Bilanz ziehende Bewertung in Form von benoteten Gutachten wird erst unmittelbar vor der Zulassung zur unterrichtspraktischen Prüfung erstellt.

Modulprüfung

Die modularisierte Ausbildung in den Allgemeinen Seminaren wird mit einer die beiden Module verknüpfenden Modulprüfung abgeschlossen. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtler können sich zu dieser Modulprüfung anmelden, sobald sie mindestens drei von sechs Pflichtbausteinen des Moduls *Unterrichten* sowie zwei von vier Pflichtbausteinen des Moduls *Erziehen und Innovieren* besucht haben.

In der Modulprüfungsaufgabe, die von den verantwortlichen Seminarleitungen gestellt wird, müssen Kompetenzen und Inhalte der beiden Module vernetzt und auf die pädagogische Praxis bezogen werden. Die Prüfungsaufgabe soll einen Bezug zur konkreten Unterrichts- und Erziehungsarbeit beinhalten. Sie ist so zu formulieren, dass an einem Beispiel aus der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, aus der Schulentwicklung, aus dem Schulrecht oder aus der politischen Bildung problemorientiert gearbeitet werden soll und Lösungen entwickelt werden können. Der praktische Bezug zum Berufsfeld und zu den im Schulgesetz formulierten Aufgaben der Lehrkraft ist herzustellen. Der Schwerpunkt der Aufgabenstellung ist einem Pflichtbaustein zu entnehmen und mit Inhalten aus anderen Bausteinen der beiden Module zu vernetzen.

Den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern stehen vier Modulprüfungsformate zur Auswahl: eine mündliche, schriftliche, multimediale Modulprüfung oder ein Prüfungsportfolio. Die Prüfung wird von der zuständigen Seminarleitung (Prüfungsvorsitz) und einer von ihr hinzugezogenen weiteren Person (Seminar-, Schul- oder Fachseminarleitung) abgenommen und paritätisch bewertet. Modulprüfungen, die mit einer Note schlechter als 4,00 abgeschlossen werden, sind bis zum Beginn des Prüfungszeitraums einmal erneut durchzuführen.

Mündliche Modulprüfung

Eine mündliche Modulprüfung dauert als Einzelprüfung 30 Minuten. Sie wird als Prüfungsgespräch durchgeführt und soll mit einem adressatenorientierten Vortrag zur Aufgabenbearbeitung, der nicht mehr als ein Drittel der Prüfungszeit einnehmen darf, beginnen. Ein Stichwortblatt (DIN-A4-Seite) kann zur Unterstützung benutzt werden. In der mündlichen Modulprüfung weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtler nach, dass sie die Themen und die Zusammenhänge des Prüfungsgebietes kennen, einzelne Themen analysieren und reflektieren können, selbständig Fragestellungen entwickeln und Lösungen präsentieren können. Die konkrete Aufgabenstellung erhält der Prüfling eine Kalenderwoche vor dem Prüfungstermin schriftlich durch das Schulpraktische Seminar.

Gruppenprüfungen von bis zu vier Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind möglich. In diesen Prüfungen erhöht sich die Zeit für die Einführung je nach Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprechend. Dabei muss die individuelle Leistung des einzelnen Prüflings deutlich werden.

Multimediale Modulprüfung

Eine multimediale Modulprüfung dauert als Einzelprüfung 30 Minuten. Sie wird als Präsentationsprüfung mit anschließendem Prüfungsgespräch durchgeführt. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter präsentieren mit medialer Unterstützung und unter Berücksichtigung der Kriterien einer Präsentationsprüfung die Ergebnisse der Bearbeitung ihres Themas. Dafür steht ihnen nicht mehr als die Hälfte der Prüfungszeit zur Verfügung. Anschließend führen die beiden Prüfer bzw. Prüferinnen mit dem Prüfling ein vertiefendes Gespräch. In der multimedialen Modulprüfung weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nach, dass sie unter Nutzung unterschiedlicher Medien selbständig Themen aus dem Fachgebiet bearbeiten und Ergebnisse präsentieren und reflektieren können. Die konkrete Aufgabenstellung erhält der Prüfling eine Kalenderwoche vor dem Prüfungstermin schriftlich durch das Schulpraktische Seminar.

Gruppenprüfungen von bis zu vier Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind möglich. In diesen Prüfungen erhöht sich die Zeit für die Einführung je nach Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprechend. Dabei muss die individuelle Leistung des einzelnen Prüflings deutlich werden.

Schriftliche Modulprüfung

In der schriftlichen Modulprüfung weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nach, dass sie die Themen und die Zusammenhänge des Prüfungsgebietes kennen, einzelne Themen analysieren und reflektieren können sowie selbständig Fragestellungen entwickeln und Lösungen präsentieren können. Die schriftliche Modulprüfung ist als Hausarbeit in deutscher Sprache zu fertigen und soll einschließlich Deckblatt, Gliederung, sonstiger Verzeichnisse sowie schriftlicher Anlagen einen Gesamtumfang von 20 DIN-A4 Seiten nicht überschreiten. Andere als schriftliche Anlagen sind nicht Bestandteil der Prüfungsarbeit. Die Bearbeitungszeit beträgt drei Wochen nach schriftlicher Themenstellung durch das Schulpraktische Seminar.

Portfolio als Modulprüfung

Mit einem Portfolio dokumentieren die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter durch das Sammeln und Ordnen ausgewählter Produkte ihre Arbeit an einem Prozess wie z. B. einem Unterrichtsvorhaben, einem Projekt zur Schulentwicklung oder ähnliches, reflektieren kontinuierlich ihre Leistungen und machen ihre Lernerfahrungen sichtbar. Der Gesamtumfang des Portfolios soll einschließlich Deckblatt, Gliederung, sonstiger Verzeichnisse sowie schriftlicher Anlagen 20 DIN A 4 Seiten nicht überschreiten. Andere als schriftliche Anlagen sind nicht Bestandteil der Prüfungsarbeit. Die Bearbeitungszeit beträgt vier Wochen nach schriftlicher Themenstellung durch das Schulpraktische Seminar.

Ausbildungsnote

Vor der Zulassung zur unterrichtspraktischen Prüfung erstellen die Fachseminarleiterinnen oder Fachseminarleiter sowie die Schulleiterin oder der Schulleiter ein benotetes Gutachten über den jeweiligen Ausbildungsstand der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters. Diese mit einer Note abschließenden Beurteilungen machen auf Grundlage und mit Hilfe von Standards Aussagen zum Stand der Unterrichts- und Erziehungskompetenz sowie zum beobachtbaren Professionsver-

ständnis. Die Gutachten werden den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern durch die zuständigen Schul- sowie Fachseminarleitungen erläutert und anschließend der zuständigen Seminarleitung vorgelegt. Aus den Noten der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter sowie der Schulleiterin oder des Schulleiters errechnet die zuständige Seminarleiterin oder der zuständige Seminarleiter die Ausbildungsnote arithmetisch auf zwei Dezimalstellen nach dem Komma.

Unterrichtspraktische Prüfung

Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter wird zur unterrichtspraktischen Prüfung zugelassen, wenn die erreichte Ausbildungsnote und das Ergebnis der Modulprüfung jeweils mindestens 4,00 lautet und alle erforderlichen Unterlagen gem. VSLVO vorgelegt werden. In der unterrichtspraktischen Prüfung zeigt die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter zwei Unterrichtsstunden. Der Prüfungsausschuss bildet sich aufgrund der Unterrichtsstunden und unter Berücksichtigung der Analyse der Unterrichtsstunden und einem anschließenden Analysegespräch ein Urteil über die unterrichtspraktischen Leistungen der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters, das in einer Note mündet. Dabei ist die Unterrichtsdurchführung stärker zu berücksichtigen als Planung, Analyse und Analysegespräch.

Staatsprüfung

Die Staatsprüfung setzt sich aus der unterrichtspraktischen Prüfung, dem Ergebnis der Modulprüfung und der Ausbildungsnote zusammen. Mit Hilfe der einzelnen Bestandteile der Staatsprüfung soll festgestellt werden, ob die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter über die notwendigen berufsqualifizierenden Kompetenzen verfügt und damit für das angestrebte Lehramt geeignet ist.

Der Prüfungsausschuss bildet unter Heranziehung der Ausbildungsnote, der Note der Modulprüfung und der Noten der beiden Unterrichtsstunden das Gesamtergebnis der Staatsprüfung. Die Gesamtnote der Staatsprüfung wird zu je 30 Prozent aus der Ausbildungsnote und der Note der Modulprüfung sowie zu je 20 Prozent aus den Noten der beiden Unterrichtsstunden im Rahmen der unterrichtspraktischen Prüfung errechnet.

3.3 Besonderheiten

Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst

Wenn nicht genügend Bewerberinnen und Bewerber mit einer einschlägigen Lehramtsbefähigung für die Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst zur Verfügung stehen, können unbefristete Stellen mit Bewerberinnen und Bewerbern besetzt werden, die über einen lehramtsbezogenen Master (Master of Education), über eine Erste Staatsprüfung oder die als Quereinsteigende über einen Diplom-, Master- oder Magisterabschluss verfügen, der an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurde und bei dem sich ein weiteres Fach mit angemessenem Studienumfang feststellen lässt. Die aktuellen Bedarfsfächer (Mangelfächer) werden zu diesem Zweck von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie veröffentlicht.

Für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes gilt dieselbe Ausbildungsverordnung (VSLVO) wie für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter des grundständigen Vorbereitungsdienstes. Allerdings wird im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zusätzlich bedarfsdeckender Unterricht erteilt.

Quereinsteigende ohne einen lehramtsbezogenen Abschluss, die kein weiteres Fach mitbringen, erhalten vor Beginn des Vorbereitungsdienstes die Möglichkeit, ein weiteres Fach durch berufsbe-
gleitende Studien zu erwerben sowie umfangreiche Unterstützungsangebote im Rahmen des Berliner **QuerBer-Programms**¹⁰.

Teilzeit

Der Vorbereitungsdienst kann auf Antrag in Teilzeit absolviert werden. Er dauert dann 24 Monate. Der Antrag muss mit der Bewerbung um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst gestellt werden. Die Teilzeitregelung ändert nichts an dem Umfang der Ausbildungsverpflichtungen gemäß VSLVO; diese müssen alle erfüllt werden, allerdings nicht in 18, sondern in 24 Monaten.

Entsprechend ergeben sich Veränderungen bzgl. des wöchentlichen Ausbildungsunterrichtes. Dieser muss insgesamt nur acht Wochenstunden umfassen, wobei selbständiger Unterricht in einem Umfang von mindestens drei Wochenstunden zu erteilen ist. Die organisatorischen Details (z. B. die Besuche der Seminarveranstaltungen) werden im Rahmen eines individuellen Ausbildungsplans festgelegt, den die zuständige Seminarleitung in Absprache mit der betreffenden Lehramtsanwärterin oder dem Lehramtsanwärter erstellt.

Zusatzqualifikation für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL)¹¹

Interessierten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien wird – sofern sie eine bestimmte Fächerkombination besitzen – im Rahmen des Vorbereitungsdienstes der **optionale Erwerb einer Zusatzqualifikation für bilingualen Sachfachunterricht** angeboten. Dies geschieht in bilingual ausgerichteten Fachseminaren, die sowohl auf den Unterricht in deutscher Sprache als auch auf den Unterricht in bilingualen Lerngruppen vorbereiten. Die Zusatzqualifikation beeinflusst nicht die zu erwerbende Lehrbefähigung und ist losgelöst davon zu sehen.

Anpassungslehrgang

Personen, die bereits über eine ausländische Berufsqualifikation als Lehrkraft verfügen und vor einer Gleichstellung mit einem Berliner Lehramt festgestellte Ausbildungsunterschiede noch ausgleichen müssen, nehmen an einem Anpassungslehrgang teil. Für diese **Lehrkräfte** gilt nicht die VSLVO, sondern ausschließlich die Verordnung über den Anpassungslehrgang und die Eignungsprüfung¹². Gleichwohl nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des schulpraktischen Teils des Anpassungslehrgangs an den Fachseminaren und dem Allgemeinen Seminar eines Schulpraktischen Seminars teil.

¹⁰ Nähere Informationen zum Programm QuerBer (Quereinstieg in Berlin) finden Sie unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/einstieg-querber>.

¹¹ Nähere Informationen dazu finden Sie unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/>

¹² Verordnung über den Anpassungslehrgang und die Eignungsprüfung nach dem Gesetz zur Umsetzung der Richtlinien 89/48/EWG, 92/51/EWG und 2001/19/EG für Lehrerberufe (EG-Richtlinienverordnung für Lehrerberufe - EG-RL-LehrerVO)

Materialien

für den Berliner Vorbereitungsdienst



Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung

Kompetenzorientierung im adaptiven Unterricht

Das unterrichtliche Handeln, speziell die Unterrichtsplanung der Lehrkraft, steht im Kontext des für die Schulform bzw. -stufe gültigen Rahmenlehrplans; eine weitere Leit- und Orientierungsfunktion hat das jeweilige schulinterne Curriculum.

Den Berliner Rahmenlehrplänen folgend ist der Unterricht kompetenzorientiert ausgerichtet. Dabei werden zwei Prozesse miteinander verzahnt: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit fachlichen Inhalten auseinander und zugleich ist der Lehr-Lern-Prozess darauf ausgerichtet, dass von den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen erworben und Standards aus den fachspezifischen Kompetenzbereichen erreicht werden.

Bei kompetenzorientierter Unterrichtsplanung steht die Lehrkraft vor der Aufgabe, an Unterrichtsinhalten das Potenzial zu entdecken, das diese für die Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bergen, und daraus eine geeignete, die verschiedenen Lernniveaus in der Gruppe berücksichtigende Lehr-Lern-Struktur mit einer kognitiv herausfordernden Aufgabenstellung zu entwickeln, die in Anwendungssituationen kontextualisiert ist. Aufgaben beinhalten lernfördernde Anforderungen, die geeignet sind, Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu fördern sowie die Schülerinnen und Schüler zu Lernzuwachs zu führen. Einüben und Sichern erworbenen Wissens und Könnens sowie die Entwicklung einer Kultur des Feedbacks und der (Selbst-) Reflexion von Lernstand und Lernprozessen sind weitere konstitutive Merkmale schulischer Kompetenzförderung. Kompetenzfördernder Unterricht ist auf ein längerfristiges Unterrichtsarrangement hin angelegt. Es geht nicht darum, jeden einzelnen Lernschritt auf bestimmte Kompetenzen hin auszurichten, sondern Unterrichtsarrangements für längere Lernzeiträume zu entwickeln, in die die einzelnen Stunden aufeinander aufbauend oder miteinander vernetzt eingebettet sind. Einzelne Stunden stellen Lerngelegenheiten auf dem Weg der Kompetenzentwicklung zur Erreichung eines Standards dar.

Die Planungstiefe - die Vielfalt der im Planungsprozess angedachten, verworfenen, schließlich begründet herausgeschälten didaktischen und methodischen Entscheidungen - unterstützt die Qualität des Unterrichts. Darüber hinaus gilt es für Lehrkräfte, die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen, um auf die aktuellen, im Unterricht vorfindlichen Lern-Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler situativ zu reagieren, das heißt, um mit dem mehr oder weniger großen Spagat zwischen häuslicher Planung und vorgefundenen Lehr- und Lernbedingungen konstruktiv umzugehen. Beides, Planungstiefe und geschulte Wahrnehmung, befördern die Fähigkeit der Lehrkraft, ihre Unterrichtsdurchführung adaptiv zu gestalten.

Adaptive Lehrkompetenz schließt ein:

- die fachlichen Fähigkeiten, den Stand der Lernkompetenz sowie der sozialen und emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und davon ausgehend
- differenzierende und individualisierende Lernangebote mit multiplen Zugängen zu den Unterrichtsinhalten zu planen.

Für die Unterrichtsdurchführung bedeutet adaptive Lehrkompetenz, dass die Lehrkraft eine schülerorientierte Haltung einnimmt, was erfordert:

- auf Unvorhergesehenes und Unplanbares flexibel zu reagieren, d. h. von Planungsentscheidungen ggf. situativ begründet abzuweichen, etwa um bestimmte Schülerreaktionen, seien es Lernhindernisse oder Resonanzphänomene¹³, aufzugreifen und lernwirksam zu transformieren,
- das Unterrichtstempo den Lerngegebenheiten anzupassen,
- multiple Erklärungen, vielfältige Formen von unterstützenden Impulsen einzusetzen,
- situationsangemessenes Feedback zu geben und
- Wertschätzung und Geduld zu zeigen.

Kompetenzorientierte Unterrichtsentwürfe

Unterricht zu planen und durchzuführen gehört zum Kerngeschäft einer Lehrkraft. Der kompetenzorientierte Unterrichtsentwurf ist zunächst einmal im Bereich des Planungsprozesses angesiedelt; er erfüllt jedoch gleichermaßen hilfreiche Funktionen für die Durchführung und für die Reflexion des Unterrichts. Er bezieht sich i. d. R. auf eine Unterrichtsstunde bzw. auf die Gestaltung eines aktuellen Ausschnitts aus einer längerfristig (auf die Entwicklung von [Teil]Kompetenzen zur Erreichung von Standards) angelegten Unterrichtskonzeption.

Der Unterrichtsentwurf ist darauf angelegt, die Ausbildung und Professionalisierung der Lehramtsanwärterin und des Lehramtsanwärters zu unterstützen.

- Die unten aufgeführten Bestandteile des Unterrichtsentwurfs lenken den Blick der Lehramtsanwärterin, des Lehramtsanwärters auf wesentliche Bestandteile der Planung. Sie geben eine Orientierung im Planungsprozess, befördern die Strukturierung des Unterrichtsablaufs und bieten der Lehramtsanwärterin, dem Lehramtsanwärter eine Unterstützung für zielorientiertes und adaptives Verhalten im Unterricht.
- Das Schreiben des Entwurfs führt die Lehramtsanwärterin, den Lehramtsanwärter zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der intendierten Unterrichtsgestaltung und befördert ihre bzw. seine Planungskompetenz.
- Der Unterrichtsentwurf enthält die didaktischen Begründungen für die Unterrichtsplanung und dokumentiert das Ergebnis des Planungsprozesses. Er unterstützt die Unterrichtsreflexion der Lehramtsanwärterin, des Lehramtsanwärters und befördert das Auswertungsgespräch von Ausbilderinnen und Ausbildern mit der Lehramtsanwärterin, dem Lehramtsanwärter nach einem Unterrichtsbesuch.
- Der Entwurf bereitet auf die Anforderungen der Staatsprüfung vor; er ist notwendiger Bestandteil der unterrichtspraktischen Prüfung.

Bei der Planung einer Unterrichtsstunde gilt es insbesondere, den Unterricht von den Schülerinnen und Schülern her zu denken und geeignete Aufgabenstellungen zu entwickeln.

Die Unterrichtsplanung ist kein geradlinig verlaufender Prozess, in dessen Verlauf verschiedene Aspekte sukzessive abzuhaken wären. Der Planungsprozess ist eher einer Spiralbewegung vergleichbar, der immer wieder auf Planungsüberlegungen zurückkommt, die nun, von anderer Warte aus, noch einmal überdacht, angepasst und weiterentwickelt werden. Dies kann sich sukzessive auch im

¹³ Vgl. Rosa, H. / Endres, W.: Resonanzpädagogik. Weinheim: Beltz 2016

Unterrichtsentwurf abbilden, indem die notwendigerweise lineare Darstellung der Aspekte (siehe die im Folgenden aufgeführten Bestandteile eines Entwurfs) durch Querverweise ergänzt werden, um Vernetzungen deutlich zu machen und Redundanzen zu vermeiden.

Bestandteile eines kompetenzorientierten Unterrichtsentwurfs

Die nachfolgend genannten Bestandteile eines Unterrichtsentwurfs sind als Orientierungsrahmen zu verstehen, der je nach Fach und Kompetenzstand der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter angepasst werden kann. Aspekte der Sprachbildung sind an geeigneter Stelle zu berücksichtigen.

Die individuelle Kompetenzentwicklung bzw. Entwicklungsschwerpunkte der Lehrkraft

Hier werden Aussagen auf der Grundlage der Beurteilungen zur Kompetenzentwicklung und der Unterrichtsauswertungsgespräche gemacht. Diese werden nur im Rahmen der Ausbildungsentwürfe, nicht in den Prüfungsentwürfen dargelegt.

Das Thema der Lehr- und Lernprozesse

Das Thema der Unterrichtsreihe wird genannt; die Einbettung der Unterrichtsstunde in die Unterrichtsreihe wird dargestellt, in der Regel in tabellarischer Form mit stichwortartiger Nennung des Themas und der zentralen sach-fachlichen Aspekte der Stunde.

Der fachlich-inhaltliche Schwerpunkt

Der sach-fachliche Gehalt der Materialien oder Aufgaben, die die Lehr-Lernprozesse der Stunde prägen, wird herausgearbeitet (z. B. in Form von Basaltext, Sach(struktur)analyse, Aufgabenanalyse, ...). Dabei wird auch der Bildungsgehalt, den die Thematik bzw. das gewählte Material für die Schülerinnen und Schüler hat, erläutert. Dargestellt wird der Bezug des Themas bzw. der Materialien zur Lebenswirklichkeit oder zu den kognitiven Konzepten der Schülerinnen und Schüler, der geeignet scheint, Resonanz und Lernmotivation zu erzeugen.

Der Standard des Rahmenlehrplans

Angeführt wird der leitende Standard, auf den die angestrebte Kompetenzentwicklung abhebt. Er wird aus dem Rahmenlehrplan und ggf. auch dem schulinternen Curriculum entnommen und ist auch bezogen auf die Unterrichtsreihe sinnvoll auszuwählen.

Die für die Lerngruppe längerfristig angestrebte Kompetenzentwicklung

Die Festlegung erfolgt auf der Grundlage des Rahmenlehrplanes, ist aber an den spezifischen Lern- und Lehrvoraussetzungen in der Lerngruppe orientiert, die bei Bedarf näher auszuführen sind. Die Ziele der angestrebten längerfristigen Kompetenzentwicklung werden somit nicht bloß aus dem Rahmenlehrplan übernommen; vielmehr wird hier der intendierte Aufbau der Kompetenzentwicklung - im Hinblick auf die Unterrichtsreihe und die gesamte Lerngruppe - inhaltsbezogen und kumulativ-vernetzt wiedergegeben.

Die Konkretisierung der Standards für die geplanten Lehr- und Lernprozesse

Ausgehend vom Rahmenlehrplan und dem schulinternen Curriculum werden Zielvorstellungen für die geplante Unterrichtsstunde formuliert, d. h. Standards konkretisiert und Indikatoren für den Lernzuwachs entwickelt. Die Standards bilden auch die Grundlage für die überindividuelle Evaluation des Lernerfolgs.

Die Lerngruppe und die Perspektive der Lernenden

Äußere Unterrichtsbedingungen:

Dargestellt wird die Heterogenität bzw. die Besonderheiten in der Zusammensetzung der Lerngruppe (z. B. Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus, gruppendynamische Beziehungen, ...).

Innere Unterrichtsbedingungen:

Auf der Grundlage der längerfristig intendierten Kompetenzentwicklung (s. o.) und der Heterogenität der Lerngruppe (s. o.) werden Aussagen zu den - inhaltlich, methodisch, prozessbezogen - vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gemacht (unterschiedliche Kompetenzstände, mögliche Alltags- bzw. Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, antizipierte Schwierigkeiten in den verschiedenen Lernprozessen, sonstige Lernhürden).

In diesem Zusammenhang werden Prognosen für ausgewählte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernpersönlichkeit getroffen, die exemplarisch für leistungsdifferenzierte Teilgruppen der gesamten Lerngruppe sein können, die aber auch andere Differenzierungsaspekte berücksichtigen können. Im Auswertungsgespräch werden diese Prognosen, zur Weiterentwicklung der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkraft, gemeinsam evaluiert.

Mögliche - präventive und/oder reaktive - Maßnahmen werden dargelegt, die flexibel zum Einsatz kommen können, um die Entfaltung der Lernprozesse zu befördern. Es soll deutlich werden, warum bzw. inwiefern der Unterricht adaptiv gestaltet ist.

Die Begründung der Lehr- und Lernstruktur

Begründet werden didaktische Entscheidungen und die methodische Umsetzung (Lehrprozesse) oder die geplante Gestaltung von Lernsituationen. Es erfolgt eine Überprüfung bzw. ein Rückbezug auf die Perspektive der Lernenden und auf die Begründung der Lehr-Lern-Struktur anhand zentraler Fragen wie z. B.: Wurden differenzierende und individualisierende Lernangebote mit multiplen Zugängen geschaffen? Wurden mögliche - inhaltliche, methodische, prozessbezogene - Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler antizipiert?

Die Konkretisierung der geplanten Lehr- und Lernprozesse

Entwickelt wird eine Verlaufsplanung, in die Aspekte eingehen wie z.B. Impulse, Aufgaben, Perspektive der Lernenden/erwartete Leistungen der Schülerinnen und Schüler, didaktisch-methodische Kommentare, Medien und Sozialformen.

Videografie im Vorbereitungsdienst

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass es ein großes Interesse aller Beteiligten gibt, die Videografie zu Ausbildungszwecken zu nutzen, da viele die hiermit verbundenen Beratungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten schätzen. Unterrichtsvideos bergen ein großes **Potenzial** im Rahmen der Ausbildung, sodass deren Einsatz sehr zu begrüßen ist. Sie veranschaulichen authentisch Anforderungen des beruflichen Alltags und repräsentieren beispielhaft Fälle des beruflichen Handelns. Der besondere Wert von Unterrichtsvideos zeigt sich in ihrer Multiperspektivität, indem durch die Arbeit mit Fremd- und Eigen-Videos die komplexen Vorgänge des Unterrichtsgeschehens unter verschiedenen Aspekten und Perspektiven wiederholt **beobachtet, analysiert und reflektiert** werden können. Dabei dienen die Videos als Ausgangslage für die Rekonstruktion eigener und fremder Handlungsmuster, wodurch

- eine professionelle Unterrichtswahrnehmung gefördert wird, in der abstraktes (fach)didaktisches Wissen mit konkreten Handlungssituationen verknüpft wird,
- Praxissituationen hinsichtlich ihres Gelingens beurteilt, relevante Merkmale erkannt, theoretisch begründet und in Bezug auf ihre Wirkungen interpretiert werden,
- Handlungsalternativen zur Steigerung der Unterrichtsqualität entwickelt und daraus Schlussfolgerungen für das eigene Handeln gezogen werden.

Folglich bilden Unterrichtsvideos eine geeignete Grundlage für das fallbasierte Nachdenken über die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts und sind damit – neben Unterrichtsbesuchen – ein Baustein für die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern.

Allerdings gilt es beim Einsatz von Unterrichtsvideos auch die **Grenzen** der Aussagekraft zu beachten. So bleibt der gezeigte videografierte Unterricht trotz aller Merkmale von Authentizität immer ein begrenzter Ausschnitt aus der Realität, abhängig vom Fokus der Kamera. Unterrichtsvideos werden durch bloßes Betrachten ihr Potenzial für die Erweiterung des professionellen Handlungswissens kaum entfalten. Deshalb muss das Lernen mit Videos bewusst gestaltet werden. Der Videoeinsatz bedarf einer funktionalen **Einbettung und Verankerung** in die inhaltlichen Ausbildungsangebote, einer sorgfältigen Gestaltung des Ausbildungssettings mit Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch über die Unterrichtsvideos und einer kompetenten **Anleitung und Begleitung** durch die Ausbilderinnen und Ausbilder. Hierzu werden die bereits vorhandenen Erfahrungen von Seminar- und Fachseminarleitungen genutzt und schrittweise weiterentwickelt sowie entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für alle Ausbilderinnen und Ausbilder angeboten.

Im Zusammenhang mit der Videografie muss dem **Datenschutz** besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während auf der einen Seite die technischen Möglichkeiten zur Erstellung von Unterrichtsvideos immer einfacher und vielfältiger werden, stellen auf der anderen Seite die Erhebung, Aufbereitung und Veröffentlichung des Materials eine nicht zu unterschätzende, datenschutzrechtliche Herausforderung dar. Die Videografie greift in das verfassungsrechtlich verankerte allgemeine Persönlichkeitsrecht ein (Art. 1 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 2 Abs. 2 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland). Eingriffe in das sog. „Recht am eigenen Bild“ dürfen nur vorgenommen werden, wenn der Gesetzgeber hierzu ermächtigt hat.

Dementsprechend sind gemäß § 11 Abs. 6 bis 8 (VSLVO) die folgenden Aspekte von den Seminar- oder Fachseminarleitungen unbedingt zu beachten:

Information und schriftliche Einwilligung

Grundsätzlich ist der Einsatz der Videografie im Vorbereitungsdienst für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und alle Ausbilderinnen und Ausbilder **freiwillig**.

Im Vorfeld sollten die Seminar- und Fachseminarleitungen ihre Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sensibel mit dem Thema „Videografie“ vertraut machen und umfassend informieren. Dabei sollte der Sinn und Zweck der Videografie ebenso thematisiert werden wie alle datenschutzrechtlichen Aspekte zu diesem Thema.

Voraussetzung zur Herstellung und Verwendung von Videoaufzeichnungen ist die schriftliche Einwilligung der auszubildenden Lehrkraft. Außerdem ist die schriftliche Einwilligung der Erziehungsberechtigten und der Schülerinnen und Schüler ab dem vollendeten 14. Lebensjahr notwendig. Darüber hinaus ist eine Information der Schulleitung vor Beginn der Aufzeichnung notwendig. Eine gesonderte schriftliche Einwilligung der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters ist notwendig, wenn eine Auswertung von Videoaufzeichnungen im Rahmen des Allgemeinen Seminars oder Fachseminars erfolgen soll. In diesem Fall ist auch wieder die schriftliche Einwilligung der betroffenen Schülerinnen und Schüler, ggf. vertreten durch ihre Erziehungsberechtigten, erforderlich.

Die Einwilligungserklärungen in die jeweilige Art der Auswertung (persönliches Auswertungsgespräch einerseits und die Auswertung im Rahmen der Ausbildung im Allgemeinen Seminar und/oder Fachseminar andererseits) sind rechtlich voneinander unabhängig. Es ist möglich, allein die Einwilligung in eine Art der Auswertung zu erteilen oder zu widerrufen. Die Ablehnung und ggf. der Widerruf einer Einwilligung müssen von keiner Person begründet werden.

Um den oben beschriebenen organisatorischen Vorlauf für alle Ausbilderinnen und Ausbilder zu vereinfachen, werden von der Senatsverwaltung für Bildung einheitliche Formulare für die Einwilligungserklärungen zur Verfügung gestellt.

Auswertung und Verwendung

Die Videoaufzeichnungen dürfen nur im persönlichen Gespräch zwischen der auszubildenden Lehrkraft und der zuständigen Seminar- oder Fachseminarleitung didaktisch und methodisch ausgewertet werden. Darüber hinaus ist eine Auswertung im Rahmen des Allgemeinen Seminars und/oder Fachseminars unter den o. g. Voraussetzungen möglich.

Die Transkription und Weitergabe von Aufzeichnungen an Dritte sind verboten. Zudem dürfen die Videoaufzeichnungen weder zur Bewertung der Leistungen der auszubildenden Lehrkraft noch der Schülerleistungen verwendet werden. Dementsprechend haben Videoaufzeichnungen im Vorbereitungsdienst in erster Linie eine unterstützende Funktion (z. B. im Rahmen von Unterrichtsbesuchen). Sie sind Hilfsmittel der Beratung, um die Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu fördern, nicht aber, um auf deren Grundlage den Kompetenzstand zu beurteilen.

Speicherung und Löschung

Die Videoaufzeichnungen werden ausschließlich mit dienstlichen Geräten hergestellt und für jede Lehramtsanwärterin und jeden Lehramtsanwärter gesondert lokal gespeichert. Die gesonderte personenbezogene Speicherung schließt eine Speicherung in einer Cloud aus und ermöglicht ein individuelles Löschen, wenn die Aufzeichnung im Einzelfall ihren Zweck erfüllt hat oder die Einwilligung in beide Arten der Auswertung widerrufen wurde.

Der Einsatz ausschließlich dienstlicher Geräte soll eine Vermischung von für private Zwecke verarbeiteten mit zu dienstlichen Zwecken verarbeiteten personenbezogenen Daten verhindern. Dies erleichtert die Kontrolle der Verwendung, der Art der Speicherung, der Vertraulichkeit und der Löschung. Dienstliche Geräte werden ausschließlich für dienstliche Zwecke verwendet. Es muss sich jedoch nicht immer um neu angeschaffte Geräte handeln. Auch gespendete gebrauchte Aufzeichnungsgeräte und Speichermedien (z. B. alte Handys) dürfen in geeigneten Fällen in den Dienstgebrauch genommen werden, sofern personenbezogene Daten, die für andere Zwecke darauf gespeichert waren, physisch gelöscht (nicht nur überschrieben) worden sind und funktionsfähige sowie ausreichende technische Sicherungen gegen den Zugriff Unbefugter und gegen unbeabsichtigten Datenverlust vorhanden sind und die Verarbeitungsprozesse im erforderlichen Umfang protokolliert werden.

Module des Allgemeinen Seminars

Modularisierung

Der Vorbereitungsdienst hat „das Ziel, die während des Studiums erworbenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen, Erfahrungen und Fähigkeiten in engem Bezug zum Unterricht und zur Erziehungsarbeit zu erweitern und zu vertiefen“ (§ 10 LBiG). Am Lernort Allgemeines Seminar werden vor allem die didaktischen und pädagogischen Kompetenzen in den Modulen **Unterrichten** sowie **Erziehen und Innovieren** kumulativ vernetzt und im engen Bezug zum Handlungsfeld Schule entwickelt.

Module sind in sich geschlossene, thematisch und zeitliche abgerundete Einheiten von Inhaltsbereichen bzw. Themengebieten, die in verschiedenen Lehr- und Lernformen vermittelt werden. Sie weisen Kompetenzen und Bildungsstandards aus und stellen die Grundlage für die Reflexion und die Evaluation der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dar. Die nachfolgend dokumentierten Module und Inhalte bilden gem. § 1 Abs. 2 VSLVO für den Vorbereitungsdienst den übergreifenden, verbindlichen Rahmen für die Gestaltung der Ausbildung in Schule und Seminar.

Die Module sind in **Pflichtbausteine** untergliedert. Diese obligatorischen Pflichtbausteine weisen Standards und mögliche Inhalte aus. Es ist die Aufgabe der Seminarleiterinnen und Seminarleiter an den verschiedenen Seminarstandorten – unter Berücksichtigung der für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeit sowie der individuellen Voraussetzungen, die die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mitbringen – den Umfang der Bausteine und die inhaltlichen Schwerpunkte zu bestimmen. Hierbei kann es notwendig sein, dass Bausteine bereits im Rahmen des dreißigstündigen Einführungsseminars angeboten werden müssen. Die Curricula der Fachseminare nehmen Bezug auf die Pflichtbausteine (vgl. § 11 Abs. 2 VSLVO).

Bei der Auswahl der individuellen Schwerpunkte der einzelnen Bausteine ist zu beachten, dass die **Themen Suchtprophylaxe, Sprachbildung, Umgang mit Heterogenität, Gender, gesellschaftliche Vielfalt und interkulturelle Bildung** gem. § 9 Abs. 6 VSLVO verbindlich in das modularisierte Ausbildungsangebot der Allgemeinen Seminare einzubinden sind.

Eine besondere Bedeutung hat das **Thema Medienbildung**. Medienbildung umfasst hierbei auch **Medienpädagogik und digitale Medienbildung**. Medienbildung ist eine **Querschnittsaufgabe**, die sich durch beide Module zieht. Medien sind sowohl Gegenstand des Lernens (z. B. die Gestaltung und Reflexion digitaler Lehr-Lern-Prozesse) als auch Werkzeug (z. B. die Nutzung eines Lernmanagementsystems). In jedem Baustein soll die Medienkompetenz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in Bezug zu den jeweiligen Standards entwickelt und gefördert werden. Der Medienbegriff und das Kompetenzmodell des Basiscurriculums „Medienbildung“¹⁴ sind hierbei zu berücksichtigen.

Alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter erhalten im Rahmen der Pflichtbausteine gem. § 9 Abs. 6 VSLVO ein Angebot zur **inkluisiven Bildung**. Für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit **sonderpädagogischen Fachrichtungen** sind spezifische Standards und Inhalte in

¹⁴ Rahmenlehrpläne für die Berliner Schule Teil B

einzelnen Pflichtbausteinen benannt. Seminarleiterinnen und Seminarleiter, die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen ausbilden, müssen die Inhalte und Schwerpunkte der Bausteine so festlegen, dass die sonderpädagogischen Kompetenzen in Bezug auf die spezifischen Standards gefördert und weiterentwickelt werden.

Für jeden Pflichtbaustein sind **schulrechtliche Inhalte** aufgeführt, die in die Ausbildung einbezogen werden sollen. Die genannten Pflichtinhalte sind nicht zwingend im Rahmen des zugeordneten Bausteins zu behandeln, müssen aber im Laufe der Ausbildung vermittelt werden.

Um sicherzustellen, dass alle Pflichtbausteine im Rahmen der für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeit mindestens einmal angeboten werden, erarbeiten die Seminarleiterinnen und Seminarleiter an ihren Standorten für die jeweiligen Ausbildungsgruppen einen **Ausbildungsplan, der innerhalb der Region abgestimmt wird**. Hierbei können alle Seminare unabhängig vom zugeordneten Lehramt kooperieren. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter müssen mindestens zwei der zehn Pflichtbausteine bei der Seminarleiterin oder dem Seminarleiter belegen, dem sie zugewiesen sind. Auch mehrfaches Wechseln zwischen verschiedenen anbietenden Schulpraktischen Seminaren nach Beendigung einzelner Bausteine ist möglich. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass ganze Seminargruppen einen Baustein von einer anderen Seminarleiterin oder einem anderen Seminarleiter angeboten bekommen, um die Expertise einzelner Seminarleitungen für andere Gruppen nutzbar zu machen. In den Regionen sollte angestrebt werden, die Termine für die Bausteine miteinander zu koordinieren, sodass die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter einer Region möglichst realistische Wechselmöglichkeiten offeriert bekommen.

Ergänzt wird das Pflichtangebot durch ein Angebot an **Wahlbausteinen**. Hierzu entwickeln die Seminarleitungen nach Möglichkeit weitere Bausteine zur Vertiefung oder Erweiterung der in den Pflichtbausteinen angestrebten Kompetenzen. Das Wahlbausteinangebot wird in den Regionen abgestimmt und koordiniert. Nach Genehmigung durch die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung können die Wahlbausteine angeboten und evaluiert werden. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sind im Rahmen des Allgemeinen Seminars verpflichtet, an einem Wahlbausteinangebot der Schulpraktischen Seminare teilzunehmen.

Module: „Unterrichten“ sowie „Erziehen und Innovieren“ - Pflichtbausteine

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 1: Grundlagen des Lehrerberufes	
Kompetenzen: Die LAA ¹⁵ verfügen über einen Orientierungsrahmen in ihrem Berufsfeld.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • begreifen ihre Rolle als Lehrkraft als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe im Sinne des Grundgesetzes mit dem Ziel, „junge Menschen zu befähigen, ihre Verantwortung als Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie anzunehmen“. • entwickeln ein Selbstverständnis als Lehrkraft, die unterrichtet, erzieht, beurteilt und bewertet, berät und betreut in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der Berliner Schule. • kennen den inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berliner Schule und setzen sich mit der Heterogenität der Schülerschaft als Chance für das zukünftige Tätigkeitsfeld auseinander. • handeln im Rahmen der beamten-, dienst- und schulrechtlichen Vorgaben. • setzen sich mit unterschiedlichen Rollenerwartungen auseinander. • verfügen über eine reflexive Distanz zu ihrem Handeln. • kennen Ziele, Struktur und Organisation des Vorbereitungsdienstes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stellung der Schule und der Lehrkräfte im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung • Aufgaben, Ziele und Struktur der Berliner Schule • Rechtliche Vorgaben für Unterricht und Erziehung (Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards) • Aufgaben und rechtliche Stellung der Lehrkräfte • Lehrerpersönlichkeit, Lehrerverhalten • Beamtenstatusgesetz • Gremien der Schule und ihre Aufgaben (E4) • Aufsichtsführung, Schul- und Hausordnung • Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (E3) • Struktur des Vorbereitungsdienstes (Handbuch VD, VSLVO) • Reflexion des eigenen beruflichen Handelns entweder allein, angeleitet oder kollegial (Eigen- bzw. Fremdevaluation) (U5) • Beratungshinweise und Zielvereinbarungen, abgeleitet nach Analysegesprächen nach Unterrichtsbesuchen (U2) • Kenntnisse von Angeboten der Berufseingangsphase sowie der Fort- und Weiterbildung (E4) • Datenschutz und Urheberrecht • Lernmanagementsysteme wie z. B. der Lernraum Berlin
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

¹⁵ LAA = Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

Modul Unterrichten

Pflichtbaustein 1: Grundlagen des Lehrerberufes

Schulrechtliche Inhalte:

Pflichtinhalte:

- Lehrkräfteausbildung in der zweiten Phase - Lehrkräftebildungsgesetz (LBIG), Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO)
- Aufgaben und Ziele der Berliner Schule (Art. 20 Abs. 1 VvB, SchulG)
- Aufgaben der Lehrkräfte (SchulG, AV Aufsicht)
- Rechte und Pflichten von Schülerinnen und Schülern und ihrer Eltern, Schulpflicht: Beurlaubung, Befreiung vom Unterricht, Schulversäumnisse (SchulG/AV Schulbesuchspflicht), Schüler- und Schülerinnenvertretung, Elternvertretung (SchulG)
- Schulkonferenz und Konferenzen der Lehrkräfte (Gesamtkonferenz, Fachkonferenz, Klassenkonferenz), Mitglieder und Aufgaben (SchulG)
- Exkursionen, Projekte, etc. (AV Schulische Veranstaltungen)

Weitere mögliche Inhalte:

- Normenhierarchie im Schulwesen: Grundgesetz - Beschlüsse der KMK - Verfassung von Berlin - Berliner Schulgesetz - Rechtsverordnungen - Verwaltungsvorschriften/Ausführungsvorschriften - Rundschreiben/Fachbriefe - Beschlüsse schulischer Gremien - Verwaltungsakte
- Stellung der Schule im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung (z. B. Schutz von Ehe und Familie Art. 6 Abs. 1 GG, staatliche Aufsicht über das Schulwesen Art. 7 GG, Kulturhoheit der Länder Art. 70 GG)
- Arten und Stufen der Berliner Schule (SchulG)
- Rechtliche Stellung von verbeamteten und angestellten Lehrkräften (Beamtenstatusgesetz, Landesbeamtengesetz, VV Belohnungen und Geschenke, Landesgleichstellungsgesetz, Personalvertretungsgesetz Berlin, Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder, § 2 Gesetz zu Art. 29 VvB - sog. „Neutralitätsgesetz“)
- (SchulG), Recht auf informationelle Selbstbestimmung und Datenschutz (SchulG, SchuldatenVO)

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 2: Grundsätze der Planung von Unterricht	
Kompetenzen: Die LAA planen Unterricht sachgerecht, theoriegeleitet und unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht kompetenzorientiert • planen Unterrichtseinheiten auf der Grundlage von RLP und Schulinternem Curriculum (SchiC). • verknüpfen in nachvollziehbarer Weise fachwissenschaftliche und fachdidaktische und ggf. sonderpädagogische Aspekte zu einem schlüssigen Konzept. • berücksichtigen den aktuellen wissenschaftlichen Stand hinsichtlich der Lerntheorien und Formen des Lernens bei der Unterrichtsplanung. • reflektieren auf Planungsebene spezifische Erziehungs- und Unterrichtserfordernisse für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. <p>Die LAA mit sonderpädagogischen FR¹⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> • leiten inklusions- und sonderpädagogisch begründet individuelle Unterrichts-, Erziehungs- und Förder- resp. Therapieziele für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern • fachlich/inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Lehr- und Lernprozessen; RLP, Bildungsstandards und SchiC als fachspezifische Planungsgrundlage • kumulative Strukturierung kurz- und langfristiger Lernprozesse (u. a. funktionale Phasierung, funktionale Auswahl von Methoden und Medien, Entwicklung und Erprobung von Planungsrastern) • didaktische Modelle und lerntheoretische Grundlagen • Angebot-Nutzungs-Modell • Kriterien guten Unterrichts • Differenzierung und Individualisierung (U3) • kompetenzorientierter Unterrichtsentwurf (s. Hinweise in den Materialien des Handbuchs Vorbereitungsdienst) • Formen kokonstruktiver Unterrichtsplanung <p>Für LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • behinderungsspezifische Unterrichts- und Therapieansätze
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

¹⁶ FR = Fachrichtungen

Modul Unterrichten

Pflichtbaustein 2: Grundsätze der Planung von Unterricht

Schulrechtliche Inhalte

Pflichtinhalte

- Bildungsstandards für die Primarstufe, den Mittleren Schulabschluss und die Allgemeine Hochschulreife, Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur als Beschlüsse der KMK
- Rahmenlehrpläne als Verwaltungsvorschriften und schulinterne Curricula als Beschlüsse schulischer Gremien (SchulG)

Weitere mögliche Inhalte

- Rechtsgrundlagen von Hausaufgaben (SchulG, je nach Lehramt GsVO, Sek I-VO)
- Schularten und -stufen in Rechtsverordnungen, je nach Lehramt (GsVO, Sek I-VO, VO-GO, SoPäd-VO, BS-VO)

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 3: Diagnostik und Sprachbildung	
<p>Kompetenzen: Die LAA planen und führen Unterricht auf der Grundlage lernprozessbegleitender Diagnostik sprachsensibel, sprach- und kommunikationsfördernd durch, unterstützen durch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernsituationen das individuelle Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. LAA mit sonderpädagogischen Fachrichtungen verfügen darüber hinaus über Kompetenzen im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik und initiieren adäquate Förderprozesse.</p>	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren, begründen und reflektieren lernprozessbegleitend den Diagnose- und Förderprozess von Schülerinnen und Schülern. • planen Unterricht sprachsensibel, kommunikations- und sprachfördernd. • gestalten Fachtexte und Aufgaben unter Beachtung von Maßnahmen der Textvorentlastung, der sprachsensiblen Aufbereitung und zum Wechsel der Darstellungsformen. • fördern Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum mündlichen und schriftlichen Formulieren von Lernergebnissen. • unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen, die die systematische Arbeit am Aufbau eines Wortschatzes/Fachwortschatzes ermöglichen. <p>Die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen die schulrechtlichen Grundlagen zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Anforderungen an das sonderpädagogische Gutachten. 	<ul style="list-style-type: none"> • lernprozessbegleitende Diagnostik, insbesondere Diagnostik der Sprachkompetenz • Basiscurriculum Sprachbildung (RLP-Teil B) • Abgrenzung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache • Gestaltungsformen sprachsensiblen Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> - Scaffolding - Methoden zum Wechsel der Darstellungsformen und zum Aufbau von Begriffsnetzen (U4) - Umgang mit sprachlichen Fehlern • Sprachförderkonzepte in Schulen • Aufgaben der Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren an den Schulen • fachbezogene Lernstandsanalysen • Arbeit an Fallbeispielen <p>Für LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen als Grundlage der lernprozessbegleitenden und sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung

<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren, begründen und reflektieren lernprozessbegleitend den Diagnose- und Förderprozess von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. • führen psychometrische Verfahren (Tests) unter Berücksichtigung der Gütekriterien (insbesondere bei Intelligenztests) durch und interpretieren die Testergebnisse. • reflektieren den Einsatz von Intelligenztests zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit dem SIBUZ • Informelle und standardisierte Prüfverfahren fachrichtungsübergreifend und fachrichtungsspezifisch • Intelligenzmodelle (CHC-Modell) • Intelligenztests (sprachfrei und sprachgebunden) • Förderdiagnostisches Prozessmodell zur Erstellung eines Gutachtens • Verhaltensbeobachtung • Anamnese (behinderungsspezifische Vorgeschichte)
<p>Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen</p>	

Modul Unterrichten
Pflichtbaustein 3: Diagnostik und Sprachbildung
Schulrechtliche Inhalte
<p>Pflichtinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • RLP 1 - 10/insb. Basiscurriculum Sprachbildung • Rechtliche Grundlagen der Sprachbildung (SchulG, je nach Lehramt GsVO, Sek I-VO) • Für LAA mit sonderpädagogischen FR: SoPädVO <p>Weitere mögliche Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kriterien orientierte Bewertung von Klausuren in der Gymnasialen Oberstufe VO-GO (bzgl. der Sprache) • Diagnostik (Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen) <p>Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/</p>

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 4: Unterrichtsarrangement	
<p>Kompetenzen:</p> <p>Die LAA unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern, motivieren und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen sowie Gelerntes anzuwenden. Die LAA fördern die Selbstständigkeit der Lernenden durch adaptive Unterrichtsformen, insbesondere durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.</p>	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden ein differenziertes Repertoire an Steuerungstechniken und Methoden der Gesprächsführung zielgerichtet an. • motivieren und unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen unter Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre. • gestalten durch eine reflektierte Methodenauswahl differenzierte Lernsituationen. • setzen Medien funktional ein. • fördern selbstständiges Lernen und Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch mit besonderen Förderbedürfnissen. • sichern individuell angepasste Hilfen zur Selbsthilfe in größtmöglicher Autonomie bei größtmöglicher Partizipation. <p>Die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen ausgewiesene Fördermaßnahmen (Therapie) im Unterricht inhaltlich, intentional und methodisch-medial (immanent, integrativ, additiv) um. • leiten pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an und kooperieren mit ihnen. 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptive Unterrichtsformen • Reflexion der Prozessqualität von Unterricht und der Lernwirksamkeit von Methoden • Kommunikation im Unterricht (u. a. Kommunikationstheorien, Gesprächstechniken, Impulsgebung) • Mediennutzung • Funktionaler Einsatz von Methoden, Arbeits- und Sozialformen • Gestalten von offenen Unterrichtsformen • Classroom-Management (E2) • Funktionen von Ergebnissicherungen, Zwischenreflexionen und Übung • Lernstrategien <p>Für die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • spezifische sonderpädagogische Unterrichts- und Therapiekonzepte (u. a. TEACCH, ETEP, Projektübergang)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten

Pflichtbaustein 4: Unterrichtsarrangement

Schulrechtliche Inhalte

Pflichtinhalte

- RLP 1 - 10/insb. Basiscurriculum Medienbildung
- Medienrecht (Urheberrecht, Recht am eigenen Bild), Recht auf informationelle Selbstbestimmung und Datenschutz (SchulG, SchuldatenVO)

Weitere mögliche Inhalte

- Unterrichtsmedien, Lernmittelfreiheit (SchulG, LernmittelVO)
- Mitarbeit von Erziehungsberechtigten und anderen Personen an Erziehung und Unterricht (SchulG, Sek I-VO)

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Modul Unterrichten	
Pflichtbaustein 5: Leistung, Reflexion und Evaluation	
<p>Kompetenzen:</p> <p>Die LAA erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und gestalten auf dieser Grundlage Reflexions- und Evaluationsprozesse zur Verbesserung von Unterricht und Lernprozessen.</p>	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> wenden differenzierte Bewertungsmodelle und Beurteilungsmaßstäbe transparent, fach- und sachgerecht an. wenden produkt- und prozessbezogene Kriterien der Leistungsmessung bei der Beurteilung von mündlichen, schriftlichen und anderen Leistungen von Schülerinnen und Schülern an. begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. evaluieren ihren Unterricht unter Einbeziehung der Lernenden. verfügen über ein funktionales Repertoire an Evaluationsinstrumenten und nutzen dies zur Förderung der Lernenden und zur Optimierung des Unterrichts. reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und setzen sich selbst Arbeitsschwerpunkte. <p>Die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> erfassen die individuellen Bedingungen und Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf 	<ul style="list-style-type: none"> formative und summative Leistungsbewertung Bezugsnormen Grundlagen der Bewertung (u. a. RLP, Niveaustufenband) subjektive Fehlerquellen bei der Bewertung Formen der mündlichen und schriftlichen Reflexion und Evaluation von Unterricht schwerpunktbezogene Evaluation Reflexion und Evaluation bezogen auf einzelne Lernende wie z. B. Portfolioarbeit, Lerntagebücher und Kompetenzraster (U4) Feedbackkultur Reflexion des eigenen beruflichen Handelns entweder allein, angeleitet oder kollegial (Eigen- bzw. Fremdevaluation, kollegiales Coaching) Kenntnisse der schulinternen Evaluation (u. a. ISQ-Portal-Selbstevaluation) Schulinspektion (E4) Bildungsmonitoring Vergleichsarbeiten zieldifferente Leistungsbewertung Umgang mit Schülerleistungen im Förderschwerpunkt im zieldifferenten Unterricht Evaluation der Kompetenzentwicklung von Lernenden im Gebrauch von digitalen Medien <p>Für die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> Diagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten (Anamnese, behinderungsspezifische diagnostische Verfahren, fachbezogene Lernstandsanalysen etc.)

<ul style="list-style-type: none"> entwickeln unter Berücksichtigung der Bildungsstandards adäquate Formen der Leistungsbewertung. 	<ul style="list-style-type: none"> adäquate Rückmeldungen unter besonderer Berücksichtigung schulrechtlicher Vorgaben und sonderpädagogischer Erfordernisse
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten
Pflichtbaustein 5: Leistung, Reflexion und Evaluation
Schulrechtliche Inhalte:
<p>Pflichtinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> Leistungsbeurteilung und Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern (SchulG, je nach Lehramt GsVO, Sek I-VO, VO-GO, BSVO, IBA-VO, APO-BFS, APO-FOS, APO-BOS) Zeugnisse (AV Zeugnisse) <p>Weitere mögliche Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> Kriterienorientierte Bewertung von Klausuren in der Gymnasialen Oberstufe (VO-GO, AV Prüfungen) Rechtliche Vorgaben für VERA, MSA und Zentralabitur (Verwaltungsvorschriften, Fachbriefe, Hinweise etc.) Schulinterne und schulübergreifende Evaluation (SchulG, VO schulische Qualitätssicherung und Evaluation, Handlungsrahmen Schulqualität) <p>Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/</p>

Modul Unterrichten

Pflichtbaustein 6: Heterogenität und Inklusion

Kompetenzen:

Die LAA berücksichtigen die heterogenen Lernvoraussetzungen und initiieren Förderprozesse und Beratungsangebote.

Standards:

Die LAA

- berücksichtigen das erweiterte inklusive pädagogische Konzept.
- stimmen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und Lernanforderungen so aufeinander ab, dass alle Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert werden.
- verfügen über ein breites Repertoire an Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen.
- erkennen Begabungen, Lernhindernisse und Benachteiligungen, realisieren pädagogische Hilfen, initiieren spezielle Fördermöglichkeiten und Präventionsmaßnahmen.
- kennen verschiedene pädagogische Beratungsansätze.
- reflektieren Vorgehensweisen und Methoden der Beratung.
- berücksichtigen die Möglichkeiten der Kooperation bei der Erarbeitung von Lernausgangslagen und Fördermöglichkeiten.

Die LAA mit sonderpädagogischen FR

- reflektieren Aufgabenfelder und Zielstellungen der sonderpädagogischen Beratung.
- berücksichtigen ausgewählte (sonder-) pädagogisch-psychologische Beratungstheorien und reflektieren diese in Hinblick auf den schulischen Kontext.

Mögliche Inhalte:

- Diagnose von Entwicklungs- und Lernständen (Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs)
- Begabungsförderung
- barrierefreier Zugang zu analogen und digitalen Medien (z. B. Vorlesehilfen, Bild-Text-Kombinationen, Textvergrößerung, leichte Sprache usw.)
- Formen der Differenzierung
- individuelle Förderung (u. a. durch Maßnahmen Nachteilsausgleich und Notenschutz, Förderplanung im Team, Arbeit in multiprofessionellen Teams)
- sonderpädagogische Förderschwerpunkte
- UN-Behindertenrechtskonvention
- Index für Inklusion
- erweitertes Konzept der Inklusion
- Unterstützungssysteme: SIBUZ, Jugendamt, Gesundheitsdienste, soziale Einrichtungen der Jugendhilfe

Für die LAA mit sonderpädagogischen FR

- Beratung in spezifischen sonderpädagogischen Handlungsfeldern
- Entwicklungs- und Unterrichtsberatung als zentraler Aspekt sonderpädagogischer Beratung
- Abgrenzung zwischen sonderpädagogischer und psychologischer Beratung
- Theoretische Beratungsansätze und deren Praxisrelevanz

<ul style="list-style-type: none"> analysieren Gelingensbedingungen, Vorgehensweisen und Methoden der Beratung im Hinblick auf ausgewählte sonderpädagogische Beratungsanlässe und -situationen. 	<ul style="list-style-type: none"> Grundlagen der Beratung (Grundhaltung, Menschenbildannahmen) Methoden der Gesprächsführung
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Unterrichten
Pflichtbaustein 6: Heterogenität und Inklusion
Schulrechtliche Inhalte
<p>Pflichtinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> Grundlagen des inklusiven Bildungssystems (Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 3 Abs. 3 GG) Grundsätze der sonderpädagogischen Förderung (SchulG, SoPäd-VO) Förderung im gemeinsamen Unterricht (SchulG, GsVO, Sek I-VO, SoPäd-VO) Verfahren und Maßnahmen des Nachteilsausgleichs (SchulG, SoPädVO, je nach Lehramt GsVO, Sek I-VO, VO-GO, IBA-VO,) <p>Weitere mögliche Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SoPäd-VO) Förderung bei Hochbegabung GsVO, Sek I-VO) Diagnostik (Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen) <p>Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/</p>

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 1: Entwicklung von Schülerinnen und Schülern	
Kompetenzen: Die LAA erkennen Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern, gehen darauf ein und berücksichtigen auch soziokulturelle Lebensbedingungen.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • berücksichtigen die Merkmale unterschiedlicher Entwicklungsstufen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. • erkennen und beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe. • erkennen Begabungen, Lernhindernisse und Benachteiligungen. • realisieren pädagogische Hilfen, initiieren spezielle Fördermöglichkeiten und Präventionsmaßnahmen. • unterstützen Schülerinnen und Schüler individuell. • beraten Eltern und Schülerinnen und Schüler in allen Fragen der Entwicklung und des Leistungsstandes der Lernenden sowie Fragen der Schullaufbahn. • kennen inner- und außerschulische Unterstützungssysteme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorien der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen • Entwicklungstheorien von Kindern und Jugendlichen (auch im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien) • Entwicklungsstörungen, Behinderungen • Art. 26 UN-BRK: Habilitation, Rehabilitation, Kompensation • Einbindung der übergeordneten Themen (RLP-Teil B) - Themen gem. § 9 (6) VSLVO verpflichtend <ul style="list-style-type: none"> - Gesundheitsförderungen - Kulturelle Bildung - Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt - Interkulturelle Erziehung (Konzept der Interkulturalität, Reflexion subjektiver Theorien) - Sexuelle Vielfalt (Intersektionale Pädagogik) - Berufs- und Studienorientierung • Diversity-Rad • Lern- und Bildungsgangberatung • Gender Mainstreaming (insbesondere Darstellung in den Medien) • Umgang mit soziokultureller Heterogenität • Benachteiligung (Sozioökonomische Ursachen für schulische Leistungen und Bildungserfolg) • Gestaltung von Beratungsgesprächen • Einbeziehung anderer Institutionen: z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendeinrichtungen (E2, E3)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren

Pflichtbaustein 1: Entwicklung von Schülerinnen und Schülern

Schulrechtliche Inhalte

Pflichtinhalte:

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)
- Recht auf Bildung und Erziehung (SchulG)
- Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule (Beschluss der KMK, SchulG)

Weitere mögliche Inhalte:

- UN Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)
- Grundsatz der Koedukation (SchulG)
- Schullaufbahnentwicklung /Übergänge: Kita-Schule, Grundschule-Oberschule (SchulG, GsVO, Sek I-VO, VO-GO)

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 2: Reflexion und Entwicklung von Werthaltungen	
Kompetenzen: Die LAA reflektieren und vermitteln demokratische Werte und Normen und unterstützen selbständiges Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln ein Bewusstsein, dass Erziehung eine Aufgabe aller Lehrkräfte - unabhängig von ihren Fächern und Bildungsgängen - ist. • verkörpern in ihrem Auftreten und in ihrer Arbeit die Werte einer demokratischen Schulkultur. • reflektieren Werte und Werthaltungen. • setzen die vereinbarten Erziehungsziele und Vereinbarungen aktiv um. • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Lernenden Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um. • arbeiten im Team. Die LAA mit sonderpädagogischen FR <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Werte und Werthaltungen speziell aus inklusiver bzw. sonderpädagogischer Perspektive. • analysieren multiperspektivisch Gelingensbedingungen und Hindernisse bei der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsziele • Werte • Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (z. B. nach Kohlberg oder Lind) • Pädagogische Ethik (z. B. Reckahner Reflexionen) • Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen (u. a. Selbstwirksamkeit) • Strategien und Handlungsformen zur Einübung eigenverantwortlichen Urteilens und Handelns (Regeln, Rituale, Classroom-Management) (U4) • Basiscurriculum Medienbildung (RLP-Teil B) • Einbeziehung anderer Institutionen: z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen, Jugendeinrichtungen (E1, E3) • Einbindung der übergeordneten Themen in den Unterricht und die Schulkultur (RLP-Teil B) <ul style="list-style-type: none"> - Nachhaltige Entwicklung/ Lernen in globalen Zusammenhängen - Demokratiebildung • Menschen- und Kinderrechte • Beutelsbacher Konsens (E1) • demokratische Schule und Schulentwicklung <ul style="list-style-type: none"> - Partizipation und Engagement (U1, E4) Für die LAA mit sonderpädagogischen FR <ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler mit u. a. begrenzter Lebenserwartung, mit komplexen Mehrfachbehinderungen, psychisch kranke Schüler und Schülerinnen
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren

Pflichtbaustein 2: Reflexion und Entwicklung von Werthaltungen

Schulrechtliche Inhalte

Pflichtinhalte:

- Bildungs- und Erziehungsziele (SchulG)

Weitere mögliche Inhalte:

- Auftrag der Schule, Recht auf Bildung und Erziehung, Grundsätze für die Verwirklichung (SchulG)
- Medienerziehung: RLP 1 - 10/Basiscurriculum Medienbildung
- Schüler- und Schülerinnenvertretung, Elternvertretung (SchulG), Recht auf informationelle Selbstbestimmung und Datenschutz (SchulG, SchuldatenVO)

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 3: Konflikte und Gewaltprävention	
Kompetenzen: Die LAA entwickeln Lösungsansätze für Schwierigkeiten, Konflikte und Gefährdungen von Schülerinnen und Schülern.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
Die LAA <ul style="list-style-type: none"> • fördern in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit eine demokratische Grundhaltung. • setzen geeignete Strategien und Handlungsformen zum präventiven Umgang mit Gefährdungen und zur konstruktiven Lösung von Konflikten ein. • gestalten Konfliktgespräche mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen lösungsorientiert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden und Formen des präventiven und reaktiven Umgangs mit Störungen und Konflikten/Gewalt • Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten (u. a. gewaltfreie Kommunikation, kollegiale Fallberatung) • Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zur Konfliktlösung • Gewaltprävention in der Schule (RLP-Teil B) • Demokratische Schulentwicklung (z. B. Konfliktlotse, Streitschlichterprogramme, Klassenrat) • Mediation • Mobbing/Cyber-Mobbing • Gewalt und Medien • Sexualisierte Gewalt • Suchtprophylaxe/-prävention -verpflichtend • Diskriminierungskritische Schule (insbesondere verpflichtend Umgang mit Extremismus und Radikalismus sowie Antisemitismus) • Kooperation mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Institutionen (E1, E2) • Beratungs- und Gesprächsführungsstrategien
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren

Pflichtbaustein 3: Konflikte und Gewaltprävention

Schulrechtliche Inhalte

Pflichtinhalte

- Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen und entsprechende Zuständigkeiten der Gremien (Klassenkonferenz, Gesamtkonferenz, Vermittlungsausschuss/Schulkonferenz sowie der Schulaufsicht, vorläufige Maßnahmen der Schulleitung (SchulG)
- Notfallpläne für Berliner Schulen (sog. Notfallordner)

Weitere mögliche Inhalte

- Elternvertretung (SchulG)
- Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt im Kinderschutz bzw. bei Kindeswohlgefährdung (SchulG, § 8a SGB VIII, Handlungsleitfaden)
- Ausführungsvorschriften zur Sicherstellung der Ersten Hilfe in Schulen
- Arbeit des Krisenteams (SchulG)
-

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Modul Erziehen und Innovieren	
Pflichtbaustein 4: Entwicklung der Berliner Schule	
Kompetenzen: Die LAA beteiligen sich am Schulleben und an der Schulentwicklung.	
Standards:	Mögliche Inhalte:
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich an der Planung, Umsetzung und Evaluation schulischer Projekte und Vorhaben. • nehmen aktiv an der Gremienarbeit und Schulentwicklungsprozessen teil. • entwickeln Handlungsfähigkeit zur Arbeit in multiprofessionellen Teams und professionellen Lerngemeinschaften. • wirken auf der Grundlage schulrechtlicher Kenntnisse über Schulentwicklungs- und Schulprogrammprozesse sowie schulinterner Curricula an deren Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung mit. <p>Die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • wirken an der Gestaltung und Optimierung von Förderplanung auf allen schulischen und außerschulischen Ebenen mit. • berücksichtigen den Umgang mit diagnostischen Daten und Förderempfehlungen in der eigenen Unterrichtsgestaltung und Erziehung sowie bei der Beratung aller am Förderprozess Beteiligter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsrahmen Schulqualität • Schulprogrammentwicklung • Schulinternes Curriculum • Funktionen und Aufgaben der Schulinspektion und der Schulaufsicht • Instrumente der internen und externen Evaluation (U5) • Gremien der Schule, ihre Zusammensetzung und ihre Aufgaben (U1) • Kooperation in der Schule • Kennenlernen von Schulformen (u. a. Modellschulen, Förderzentren, Schwerpunktschulen) • Organisation und Durchführung von schulischen Projekten (u. a. außerschulische Lernorte, Klassenfahrten und Exkursionen, Schul- und Klassenpartnerschaften) • Schule in der digitalen Welt <p>Für die LAA mit sonderpädagogischen FR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzepte allgemeiner und sonderpädagogischer Förderplanung und ihre theoretische Fundierung (auch behinderungsspezifisch) • Prozess der Erstellung von individuellen Förderplänen unter den Gesichtspunkten von Praktikabilität und Vermittlung (übriges pädagogisches Personal, Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler)
Umfang / Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

Modul Erziehen und Innovieren

Pflichtbaustein 4: Entwicklung der Berliner Schule

Schulrechtliche Inhalte:

Pflichtinhalte:

- Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Schulprogramm, entsprechende Zuständigkeiten der Gremien (SchulG, AV Schulprogramm)
- Handlungsrahmen Schulqualität

Weitere mögliche Inhalte

- Öffnung der Schulen und Kooperationen (SchulG)
- interne und externe Evaluation (SchulG, AV Schulprogramm)
- Entwicklung schulinterner Curricula (SchulG), RLP 1 - 10/Basiscurricula/übergreifende Themen
- Exkursionen, außerschulische Lernorte, Klassenfahrten (AV Veranstaltungen), Leistungen für Bildung und Teilhabe (AV-BuT)
- Projektarbeit (SchulG, im Rahmen der Lernerfolgskontrollen je nach Lehramt u. a. GsVO, Sek I-VO, VO-GO)
- Schulentwicklungsplanung (AV SEP)

Aktuelle Fassung der genannten Rechtsvorschriften unter:

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/>

Beurteilung zum Stand der Kompetenzentwicklung

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

Erstellt durch die Fachseminarleitung: _____ Datum: _____

Für die/den LAA: _____

SPS: _____

Schule: _____

Fach: _____

Stärken:

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

Kenntnis genommen:

Unterschrift der/des Beurteilenden

Unterschrift der/des LAA

Indikatoren der Beurteilung

	Die LAA / der LAA ...
Kompetenzentwicklung von SuS	initiiert kompetenzfördernde und kognitiv aktivierende Lernprozesse
Auswahl und Darbietung des Unterrichtsgegenstandes	<ul style="list-style-type: none"> • plant ein sachgerechtes und kompetenzorientiertes Lernangebot auf der Basis der vorliegenden Curricula • berücksichtigt Aspekte der Sprachbildung • ist den SuS ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift
Einnahme der Lernerperspektive	<ul style="list-style-type: none"> • wählt Lerngelegenheiten aus, die von den Lernvoraussetzungen der SuS ausgehen und an das Vorwissen dieser anknüpfen • reflektiert aus Lernerperspektiven die Passung und Nutzung des Lernangebots und leitet Konsequenzen daraus ab
Struktur der Lehr-Lernprozesse	gestaltet den Lernprozess strukturiert und transparent
Gestaltung des Lehr-Lernprozesses	<ul style="list-style-type: none"> • gestaltet adaptive und kognitiv herausfordernde Lernprozesse • gestaltet Aufgaben, die den Lernprozess der SuS unterstützen, und diese anregt, sich vertieft mit den Inhalten auseinanderzusetzen • gestaltet Konsolidierungs- und Übungsprozesse • gestaltet die Lernprozesse in einer fördernden und fordernden Lehr-Lernschrittfolge
Lernprozesse für SuS sichtbar machen	<ul style="list-style-type: none"> • macht den SuS Struktur und Kohärenz des Unterrichtsausschnittes transparent • fokussiert in Auswertungssituationen den fachlichen Gehalt der Lerngelegenheiten bzw. der gestellten Aufgaben
Heterogenität	realisiert eine adaptive Unterstützung des Lernens
Lernförderliche Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • beachtet unterschiedliche Lernausgangslagen von SuS, nutzt entsprechende Differenzierungsmaßnahmen • fördert die Fähigkeiten von SuS zum selbstständigen Lernen und Arbeiten • regt unterschiedliche Formen des Lernens an • nutzt multiple Erklärungen • unterstützt alle SuS durch den funktionalen Einsatz von Medien und Sozialformen
Wertschätzende Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • stärkt die Lern- und Leistungsbereitschaft von SuS • ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen für SuS • geht konstruktiv mit Fehlern von SuS um • gibt SuS funktionales Feedback • begegnet SuS mit Respekt und Geduld
Klassenführung	steuert den Unterricht störungspräventiv und wählt ein adaptives Unterrichtstempo
Organisation eines reibungslosen Unterrichtsflusses	<ul style="list-style-type: none"> • gestaltet den Unterricht störungspräventiv • sorgt für eine vorbereitete Lernumgebung und reibungslose Abläufe • steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung
Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und SuS	<ul style="list-style-type: none"> • nimmt Bedürfnisse der Lerngruppe und einzelner SuS wahr und berücksichtigt diese • bahnt Arbeitsbündnisse mit SuS an
Professionelles Handeln im Berufsfeld	agiert als Lehrkraft im Bewusstsein der besonderen Verantwortung und Verpflichtung dieses öffentlichen Amtes
Werte und Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • orientiert sich an dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berliner Schule und leitet daraus Ziel- und Handlungsperspektiven für Unterricht und Erziehung ab • erfüllt eine Vorbildfunktion • vermittelt demokratische Werte und Normen • unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SuS
Konstruktives Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllt inhaltliche und organisatorische Anforderungen flexibel und sachgerecht • reflektiert unterrichtliches und erzieherisches Handeln situationsangemessen und lösungsorientiert • arbeitet konstruktiv im Team • bringt sich engagiert in die Fachseminararbeit ein • erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht

SuS: Schülerinnen und Schüler

Beratungsgespräch zum Stand der Kompetenzentwicklung
gemäß § 10 der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung
für Lehrämter (VSLVO) in der aktuellen Fassung

Das Beratungsgespräch zum Stand der Kompetenzentwicklung wurde in Anlehnung an die Indikatoren zum Gutachten über den Ausbildungsstand gemäß § 17 (VSLVO i. F. v. 2021) durchgeführt

von der/dem Schulleiter/in: _____

der Schule: _____

mit der/dem LAA: _____

des SPS: _____

Datum: _____

Unterschrift der/des Beurteilenden

Unterschrift der/des LAA

Indikatoren für das Beratungsgespräch zum Stand der Kompetenzentwicklung durch die Schulleitungen

	Die LAA / der LAA ...
Kompetenzentwicklung von SuS	initiiert kompetenzfördernde und kognitiv aktivierende Lernprozesse
Auswahl und Darbietung des Unterrichtsgegenstandes	<ul style="list-style-type: none"> • plant ein sachgerechtes und kompetenzorientiertes Lernangebot auf der Basis der vorliegenden Curricula • berücksichtigt Aspekte der Sprachbildung • ist den SuS ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift
Einnahme der Lernerperspektive	<ul style="list-style-type: none"> • wählt Lerngelegenheiten aus, die von den Lernvoraussetzungen der SuS ausgehen und an das Vorwissen dieser anknüpfen • reflektiert aus Lernerperspektiven die Passung und Nutzung des Lernangebots und leitet Konsequenzen daraus ab
Struktur der Lehr-Lernprozesse	gestaltet den Lernprozess strukturiert und transparent
Gestaltung des Lehr-Lernprozesses und Leistungsbewertung	<ul style="list-style-type: none"> • gestaltet die Lernprozesse in einer fördernden und fordernden Lehr-Lernschrittfolge und mit funktionalen Aufgaben • fokussiert in Auswertungssituationen den sach-fachlichen kognitiven Gehalt der Lerngelegenheiten / gestellten Aufgaben • beurteilt und bewertet Leistungen von SuS summativ und vor allem formativ
Heterogenität	realisiert eine adaptive Unterstützung des Lernens
Lernförderliche Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • beachtet unterschiedliche Lernausgangslagen von SuS, nutzt entsprechende Differenzierungsmaßnahmen • regt unterschiedliche Formen des Lernens an und nutzt dabei multiple Erklärungen
Wertschätzende Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • stärkt die Lern- und Leistungsbereitschaft von SuS • nutzt verschiedene Formen des Feedbacks zur Förderung des Lernprozesses und der persönlichen Entwicklung von SuS
Klassenführung	steuert den Unterricht störungspräventiv und wählt ein adaptives Unterrichtstempo
Organisation eines reibungslosen Unterrichtsflusses	<ul style="list-style-type: none"> • gestaltet den Unterricht störungspräventiv • sorgt für eine vorbereitete Lernumgebung und reibungslose Abläufe • steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung
Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und SuS	<ul style="list-style-type: none"> • nimmt Bedürfnisse der Lerngruppe und einzelner SuS wahr und berücksichtigt diese • baut Arbeitsbündnisse mit SuS im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontext auf
Professionelles Handeln im Berufsfeld	agiert als Lehrkraft im Bewusstsein der besonderen Verantwortung und Verpflichtung dieses öffentlichen Amtes
Werte und Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • orientiert sich an dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berliner Schule und leitet daraus Ziele und Perspektiven für das Handeln in der Schule ab • erfüllt eine Vorbildfunktion • vermittelt demokratische Werte und Normen • unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SuS
Konstruktives Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllt inhaltliche und organisatorische Anforderungen flexibel und sachgerecht • reflektiert schulisches Handeln situationsangemessen und lösungsorientiert • kooperiert konstruktiv mit schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren, um den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und um schulisch zu innovieren • erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht
Kommunikation und Beziehungsaufbau	<ul style="list-style-type: none"> • beteiligt sich aktiv und zielgerichtet an der Kommunikation innerhalb der Schule • kommuniziert lösungsorientiert sowohl mit SuS als auch mit Eltern • baut professionell Beziehungen zu SuS auf • gestaltet Elternarbeit zur Förderung der Lernentwicklung von SuS

SuS: Schülerinnen und Schüler

Gutachten über den Ausbildungsstand

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

Erstellt durch die Fachseminarleitung: _____ Datum: _____

Für die/den LAA: _____

SPS: _____

Schule: _____

Fach: _____

Unterrichtsbedingungen: Frau/Herr _____ erteilt an ihrer/seiner Schule Unterricht in verschiedenen Lerngruppen. Art und Umfang des Unterrichts und der Hospitationen entsprechen § 9 der oben genannten Verordnung.

	Frau/Herr	Dieser Standard ist ...				
Kompetenzentwicklung von SuS	initiiert kompetenzfördernde und kognitiv aktivierende Lernprozesse	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Auswahl und Darbietung des Unterrichtsgegenstandes	<ul style="list-style-type: none"> plant ein sachgerechtes und kompetenzorientiertes Lernangebot auf der Basis der vorliegenden Curricula berücksichtigt Aspekte der Sprachbildung ist den SuS ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift 	<input type="checkbox"/>				
Einnahme der Lernerperspektive	<ul style="list-style-type: none"> wählt Lerngelegenheiten aus, die von den Lernvoraussetzungen der SuS ausgehen und an das Vorwissen dieser anknüpfen reflektiert aus Lernerperspektiven die Passung und Nutzung des Lernangebots und leitet Konsequenzen daraus ab 	<input type="checkbox"/>				
Struktur der Lehr-Lernprozesse	gestaltet den Lernprozess strukturiert und transparent	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Gestaltung des Lehr- Lernprozesses	<ul style="list-style-type: none"> gestaltet adaptive und kognitiv herausfordernde Lernprozesse gestaltet Aufgaben, die den Lernprozess der SuS unterstützen, und diese anregt, sich vertieft mit den Inhalten auseinanderzusetzen gestaltet Konsolidierungs- und Übungsprozesse gestaltet die Lernprozesse in einer fördernden und fordernden Lehr-Lernschrittfolge 	<input type="checkbox"/>				
Lernprozesse für SuS sichtbar machen	<ul style="list-style-type: none"> macht den SuS Struktur und Kohärenz des Unterrichtsausschnittes transparent fokussiert in Auswertungssituationen den fachlichen Gehalt der Lerngelegenheiten bzw. der gestellten Aufgaben 	<input type="checkbox"/>				

SuS: Schülerinnen und Schüler

	Frau/Herr	Dieser Standard ist ...				
Heterogenität	realisiert eine adaptive Unterstützung des Lernens	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Lernförderliche Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> beachtet unterschiedliche Lernausgangslagen von SuS, nutzt entsprechende Differenzierungsmaßnahmen fördert die Fähigkeiten von SuS zum selbstständigen Lernen und Arbeiten regt unterschiedliche Formen des Lernens an nutzt multiple Erklärungen unterstützt alle SuS durch den funktionalen Einsatz von Medien und Sozialformen 	<input type="checkbox"/>				
Wertschätzende Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> stärkt die Lern- und Leistungsbereitschaft von SuS ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen für SuS geht konstruktiv mit Fehlern von SuS um gibt SuS funktionales Feedback begegnet SuS mit Respekt und Geduld 	<input type="checkbox"/>				
Klassenführung	steuert den Unterricht störungspräventiv und wählt ein adaptives Unterrichtstempo	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Organisation eines reibungslosen Unterrichtsflusses	<ul style="list-style-type: none"> gestaltet den Unterricht störungspräventiv sorgt für eine vorbereitete Lernumgebung und reibungslose Abläufe steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung 	<input type="checkbox"/>				
Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und SuS	<ul style="list-style-type: none"> nimmt Bedürfnisse der Lerngruppe und einzelner SuS wahr und berücksichtigt diese bahnt Arbeitsbündnisse mit SuS an 	<input type="checkbox"/>				
Professionelles Handeln im Berufsfeld	agiert als Lehrkraft im Bewusstsein der besonderen Verantwortung und Verpflichtung dieses öffentlichen Amtes	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Werte und Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> orientiert sich an dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berliner Schule und leitet daraus Ziel- und Handlungsperspektiven für Unterricht und Erziehung ab erfüllt eine Vorbildfunktion vermittelt demokratische Werte und Normen unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SuS 	<input type="checkbox"/>				
Konstruktives Handeln	<ul style="list-style-type: none"> erfüllt inhaltliche und organisatorische Anforderungen flexibel und sachgerecht reflektiert unterrichtliches und erzieherisches Handeln situationsangemessen und lösungsorientiert arbeitet konstruktiv im Team bringt sich engagiert in die Fachseminararbeit ein erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht 	<input type="checkbox"/>				

Zusammenfassende Einschätzung:

Note: _____
gem. § 17 VSLVO

Kenntnis genommen:

Unterschrift der/des Beurteilenden

Unterschrift der/des LAA

Gutachten über den Ausbildungsstand

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

Erstellt durch die Schulleitung: _____ Datum: _____

Für die/den LAA: _____

SPS: _____

Schule: _____

Fach: _____

Unterrichtsbedingungen: Frau/Herr _____ erteilt an ihrer/seiner Schule Unterricht in verschiedenen Lerngruppen. Art und Umfang des Unterrichts und der Hospitationen entsprechen § 9 der oben genannten Verordnung.

Kompetenzentwicklung von SuS	Frau/Herr	Dieser Standard ist ...				
		besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Auswahl und Darbietung des Unterrichtsgegenstandes	<ul style="list-style-type: none"> plant ein sachgerechtes und kompetenzorientiertes Lernangebot auf der Basis der vorliegenden Curricula berücksichtigt Aspekte der Sprachbildung ist den SuS ein sprachliches Vorbild in Wort und Schrift 	<input type="checkbox"/>				
Einnahme der Lernerperspektive	<ul style="list-style-type: none"> wählt Lerngelegenheiten aus, die von den Lernvoraussetzungen der SuS ausgehen und an das Vorwissen dieser anknüpfen reflektiert aus Lernerperspektiven die Passung und Nutzung des Lernangebots und leitet Konsequenzen daraus ab 	<input type="checkbox"/>				
Struktur der Lehr-Lernprozesse	gestaltet den Lernprozess strukturiert und transparent	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Gestaltung des Lehr-Lernprozesses und Leistungsbewertung	<ul style="list-style-type: none"> gestaltet die Lernprozesse in einer fördernden und fordernden Lehr-Lernschrittfolge und mit funktionalen Aufgaben fokussiert in Auswertungssituationen den sachfachlichen kognitiven Gehalt der Lerngelegenheiten / gestellten Aufgaben beurteilt und bewertet Leistungen von SuS summativ und vor allem formativ 	<input type="checkbox"/>				

SuS: Schülerinnen und Schüler

	Frau/Herr	Dieser Standard ist ...				
Heterogenität	realisiert eine adaptive Unterstützung des Lernens	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Lernförderliche Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> beachtet unterschiedliche Lernausgangslagen von SuS, nutzt entsprechende Differenzierungsmaßnahmen regt unterschiedliche Formen des Lernens an und nutzt dabei multiple Erklärungen 	<input type="checkbox"/>				
Wertschätzende Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> stärkt die Lern- und Leistungsbereitschaft von SuS nutzt verschiedene Formen des Feedbacks zur Förderung des Lernprozesses und der persönlichen Entwicklung von SuS 	<input type="checkbox"/>				
Klassenführung	steuert den Unterricht störungspräventiv und wählt ein adaptives Unterrichtstempo	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Organisation eines reibungslosen Unterrichtsflusses	<ul style="list-style-type: none"> gestaltet den Unterricht störungspräventiv sorgt für eine vorbereitete Lernumgebung und reibungslose Abläufe steuert den Unterrichtsprozess zielgerichtet, mit eindeutigen Impulsen und einer situationsadäquaten Zurückhaltung 	<input type="checkbox"/>				
Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und SuS	<ul style="list-style-type: none"> nimmt Bedürfnisse der Lerngruppe und einzelner SuS wahr und berücksichtigt diese baut Arbeitsbündnisse mit SuS im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontext auf 	<input type="checkbox"/>				
Professionelles Handeln im Berufsfeld	agiert als Lehrkraft im Bewusstsein der besonderen Verantwortung und Verpflichtung dieses öffentlichen Amtes	besonders ausgeprägt	ausgeprägt	vorhanden	im Ansatz vorhanden	kaum vorhanden
Werte und Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> orientiert sich an dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berliner Schule und leitet daraus Ziele und Perspektiven für das Handeln in der Schule ab erfüllt eine Vorbildfunktion vermittelt demokratische Werte und Normen unterstützt selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SuS 	<input type="checkbox"/>				
Konstruktives Handeln	<ul style="list-style-type: none"> erfüllt inhaltliche und organisatorische Anforderungen flexibel und sachgerecht reflektiert schulisches Handeln situationsangemessen und lösungsorientiert kooperiert konstruktiv mit schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren, um den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und um schulisch zu innovieren erledigt Aufgaben gewissenhaft und termingerecht 	<input type="checkbox"/>				
Kommunikation und Beziehungsaufbau	<ul style="list-style-type: none"> beteiligt sich aktiv und zielgerichtet an der Kommunikation innerhalb der Schule kommuniziert lösungsorientiert sowohl mit SuS als auch mit Eltern baut professionell Beziehungen zu SuS auf gestaltet Elternarbeit zur Förderung der Lernentwicklung von SuS 	<input type="checkbox"/>				

Zusammenfassende Einschätzung:

Note: _____
gem. § 17 VSLVO

Kenntnis genommen:

Unterschrift der/des Beurteilenden

Unterschrift der/des LAA

Ausbildungsnote

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

Erstellt durch die Seminarleitung: _____ **Datum:** _____

Für die/den LAA: _____

SPS: _____

Schule: _____

Fächer: _____

Vorliegende Gutachten gemäß § 17 Abs. 2:

<ul style="list-style-type: none"> • Fachseminarleiter/in für Name: vom: 	Note:
<ul style="list-style-type: none"> • Fachseminarleiter/in für Name: vom: 	Note:
<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung: vom: 	Note:
2. Bildung der Ausbildungsnote gemäß § 17 Abs. 2 Sätze 4 u. 5 (Kommt § 28 (3) der VSLVO zur Anwendung, sind die Noten der Schulleitung und der einen Fachseminarleitung durch zwei zu dividieren.)	: 3
	Ergebnis:

Note:

(zwei Dezimalstellen nach dem Komma)

Kenntnis genommen am:

Unterschrift der Seminarleitung

Datum / Unterschrift der/des LAA

Ausbildungsnote

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

Erstellt durch die Seminarleitung: _____ **Datum:** _____

Für die/den LAA: _____

SPS: _____

Schule: _____

Fächer: _____

Vorliegende Gutachten gemäß § 17 Abs. 2:

<ul style="list-style-type: none"> • Fachseminarleiter/in für Name: vom: 	Note:
<ul style="list-style-type: none"> • Fachseminarleiter/in für Name: vom: 	Note:
<ul style="list-style-type: none"> • Fachseminarleiter/in für Name: vom: 	Note:
<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung: vom: 	Note:
2. Bildung der Ausbildungsnote gemäß § 17 Abs. 2 Sätze 4 u. 5 (Kommt § 28 (3) der VSLVO zur Anwendung, sind die Noten der Schullei- tung und der einen Fachseminarleitung durch zwei zu dividieren.)	: 4
	Ergebnis:

Note:

(zwei Dezimalstellen nach dem Komma)

Kenntnis genommen am:

Unterschrift der Seminarleitung

Datum / Unterschrift der/des LAA

Anhang



Professionalisierung im Berliner Vorbereitungsdienst

(Jens Kühne und Yamina Ifli 2021)

Professionalisierungstheorien

Lehrkräfteausbilderinnen und -ausbilder stehen stets vor einer doppelten Aufgabe und haben zwei Adressaten:

Sie müssen das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Blick haben, qualifizieren sie doch die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) dazu, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten und zu erziehen; deshalb müssen die Ausbilderinnen und Ausbilder über eine gründliche Theorie des Lernens von Schülerinnen und Schülern verfügen.

Wenn sie die LAA für das Unterrichten qualifizieren, rückt das Lernen der LAA in den Fokus; deshalb müssen Lehrkräfteausbilderinnen und -ausbilder über eine gründliche Theorie verfügen, wie Lehrkräfte ihren Beruf lernen.

Die Kenntnis wichtiger Professionalisierungstheorien und ein gemeinsames Verständnis der Ausbilderinnen und Ausbilder, wie diese in der Ausbildung Berücksichtigung finden, ist leitend für den Berliner Vorbereitungsdienst. Folgende kurze Zusammenfassung der relevanten Professionalisierungstheorien dient dazu, dieses gemeinsame Verständnis zu formulieren.

Kompetenztheoretischer Ansatz. Dieser Ansatz geht von der notwendigen Fiktion aus, dass das Lehrkräftehandeln erlernbar sei. Grundlegend ist hier die Vermittlung von spezifischem Lehrkräfte-wissen, von dem dann angenommen wird, dass es handlungsleitend sei. Dieses spezifische Wissen ist als Amalgam verschiedener „Wissensarten“ anzusehen und bildet sich als Kompetenz im Lehrerhandeln. Dass über dieses Wissen hinaus noch andere Faktoren wirken (Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation), wird anerkannt, aber nicht weiter berücksichtigt. Sorgfältige Unterrichtsplanung auf der Basis von pädagogischer und fachdidaktischer Kompetenz führt zu Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern

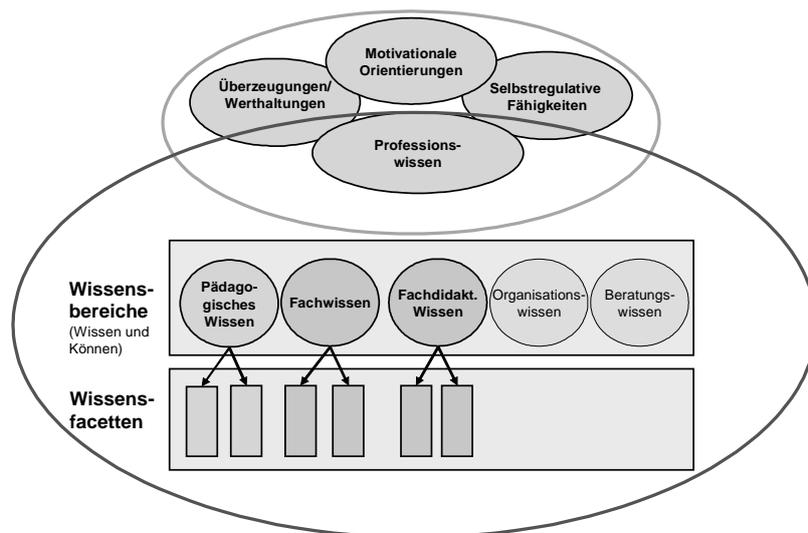


Abbildung: Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4/2006, S. 482.

Strukturtheoretischer Ansatz. Dieser Ansatz untersucht die Strukturlogik des Lehrkräftehandelns. Dabei erweist sich, dass das Lehrkräftehandeln sich in einer antinomischen, paradoxen und dilemmatischen Struktur vollzieht (z.B. Nähe-Distanz, Autonomie-Heteronomie, Differenzierung-Einheitlichkeit, Subsumtion-Rekonstruktion, Organisation -Interaktion usw.). Kernstück pädagogischer Professionalität ist die Bewältigung dieser Unsicherheit im täglichen Handeln; Professionalität zeigt sich nicht in der „handwerklichen“ Anwendung von Wissen, sondern im Hinterfragen von Handlungs- und Deutungsroutrinen. Bei der Bewältigung dieser Unsicherheiten und Ungewissheiten lassen sich unterschiedliche Qualitäten beobachten. Die Professionalität wird angetrieben und entfaltet durch die selbstkritische Reflexion des eigenen beruflichen Handelns.

Berufsbiographischer Ansatz. Dieser Ansatz versteht sich selbst als Synthese der ersten beiden Ansätze. Professionalisierung wird als berufsbiographisches Entwicklungsproblem beschrieben; der Vorbereitungsdienst ist eine nicht umgehbare Entwicklungsaufgabe, die individuell bewältigt werden muss. Diese Entwicklungsaufgabe umfasst

- die Rollenfindung als Lehrkraft,
- den Erwerb der Fähigkeiten der Vermittlung von Fachinhalten und der Förderung von Schülerinnen und Schülern,
- die Anerkennung von Schülerinnen und Schülern als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Individuen und
- einen Entwurf, wie im Kollegium kooperiert werden soll.

Ob und in welcher Qualität diese Entwicklungsaufgabe angegangen wird, setzt voraus, dass diese Entwicklungsaufgabe als bedeutsam, bewältigbar und herausfordernd angesehen wird. Professionalisierung findet nur statt, wenn jede dieser Bedingungen erfüllt ist.

Die Professionalisierungsforschung urteilt, dass die oben skizzierten drei Professionalisierungsansätze in einem „Ergänzungsverhältnis“¹ stehen. Folgerichtig finden sich diese Professionalisierungsansätze in der Struktur und im Handeln der schulpraktischen Ausbildung wieder.

Professionalisierungsansätze im Berliner Vorbereitungsdienst

Der kompetenztheoretische Ansatz findet sich u. a. wieder im Modul „Unterrichten“ und im Modul „Erziehen und Innovieren“. Die in den Pflichtbausteinen aufgeführten Standards beschreiben Kompetenzen, die in der Auseinandersetzung mit den Inhalten erreicht werden sollen. Sie bilden den Rahmen für den Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz (s. dazu auch Kapitel 2.1.). Diese Handlungskompetenz kann sich aber nur entfalten, wenn im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes Handlungs- und Deutungsroutrinen immer wieder hinterfragt werden. Daher verstehen sich die Beratungskonzepte im Berliner Vorbereitungsdienst vor allem als reflexive Prozessberatung, wie sie z. B. beim kollegialen Unterrichtscoaching umgesetzt werden. Beratung als das zentrale Ausbildungsinstrument muss gem. des berufsbiografischen Ansatzes neben den grundsätzlichen Entwicklungsaufgaben auch die individuellen Entwicklungsaufgaben in den Blick nehmen. Dies hat in den letzten Jahren vor allem vor dem Hintergrund des Quereinstiegs in den Lehrkräfteberuf eine besondere Bedeutung erlangt.

¹ Terhart, Ewald, Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen, in: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. 2011, S. 209

Reflexion als Schlüsselkompetenz der Professionalisierung

Die „fertige“ Lehrerin, den „fertigen“ Lehrer gibt es nur im metaphorischen Sinn; Professionalisierung ist eine lebenslange berufsbiographische Aufgabe. In der zweiten Phase der Lehrerbildung erfolgt demgemäß eine Initialausbildung im Prozess des lebenslangen professionellen Lernens als Lehrkraft. Um diesen Prozess des lebenslangen Lernens zu motivieren und zu steuern, ist ein reflexiver Habitus und eine reflexive Kompetenz nötig. Deshalb ist es das vornehmliche Ziel der schulpraktischen Ausbildung in Berlin, die Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen zu fördern.

Reflexionsfähigkeit bedeutet in dieser Phase die Kompetenz, auf der Grundlage von erlebtem Unterricht und Erziehungsprozessen Ereignisse zu ergründen, sie in neue Zusammenhänge zu bringen und neue Sichtweisen zu generieren. Reflexion kann als bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung im Berufsalltag beschrieben werden. Über die Wahrnehmung und Erprobung von Erfahrungen entwickelt sich eine Veränderung und Stabilisierung von Handlungskonzepten.

Förderung der Reflexionsfähigkeit. Die Reflexionsfähigkeit kann durch die Förderung von folgenden fünf Aspekten angelegt und ausgebaut werden:

- **Wahrnehmungsfähigkeit** ist die Voraussetzung, dass die Auswirkungen unterrichtlichen und erzieherischen Handelns überhaupt bewusst werden. Die systematische Beobachtung von fremdem Unterricht und die systematische Rückmeldung über den eigenen Unterricht entwickelt und schärft die Wahrnehmung.
- **Bereitschaft zum Nachdenken** entsteht, wenn Erfahrungen im Unterricht und bei der Erziehung die Veranlassung bieten, Fragen zu stellen. Daher sollte die schulpraktische Ausbildung vornehmlich die reflexive Überprüfung der pädagogischen Handlungsoptionen, ihrer angeführten Begründungen und der zugrundeliegenden normativen Prämissen in den Ausbildungsveranstaltungen und in den Gesprächen rund um den Unterricht in den Mittelpunkt stellen.
- **Sprechfähigkeit** ist Voraussetzung für den Diskurs. Die Sprechfähigkeit hat nicht nur eine offene Atmosphäre, sondern auch eine theoretische Fundierung zur Bedingung, um Erfahrenes zu rahmen und in Worte zu fassen.
- **Handlungsvielfalt** setzt voraus, dass Alternativen für bestimmte Situationen verfügbar sind, um Handlungskonzepte zu stabilisieren, weiterzuentwickeln und zu optimieren. Deshalb ist in allen Bereichen der schulpraktischen Ausbildung ein vielfältiges Angebot von didaktischen, methodischen und erzieherischen Konzepten bereit zu halten.
- **Fremdeinschätzung nehmen und geben** setzt nicht nur kommunikative Fähigkeiten, sondern auch eine konstruktive Haltung voraus. Beides ist in der schulpraktischen Ausbildung zu fördern und vorzumachen.

Eine zukunftsfähige, auf das lebenslange Lernen ausgerichtete Ausbildung kann sich nicht darauf beschränken, gleichsam ausschließlich im „Gewissheitsmodus“ auf komplexe unterrichtliche und erzieherische Probleme eine eindimensionale Antwort zu bieten („So macht man’s“). Die Gewissheit ist der größte Feind der Reflexion, denn sie verhindert, Fragen zu stellen, da sie vermeintlich die richtige Antwort kennt. An die Stelle der Gewissheit sollte die Bewusstheit des Handelns treten und die Bereitschaft, sich situativ auf Alternativen einzulassen.

Unterrichtskoaching im Berliner Vorbereitungsdienst

(Ruth Schaefer-Franke und Yamina Ifli 2021)

Im Berliner Vorbereitungsdienst finden das Kollegiale und das Fachspezifische Unterrichtskoaching nach Kreis und Staub Anwendung. Das Konzept von Prof. Dr. Annelies Kreis und Prof. Dr. Fritz Staub ist ein in der Praxis entwickelter Ansatz mit funktionalen Leitideen für Unterrichtskoachings. Es eignet sich für die Reflexion und Weiterentwicklung des Repertoires von Lehrpersonen zur Gestaltung effektiver Lernumgebungen. Im Fokus eines Unterrichtskoachings steht immer die Frage: Wie können Planung und Durchführung des Unterrichts optimiert werden, um Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu fördern? Das Ziel eines Coachings ist demnach die Erweiterung unterrichtsrelevanter Kompetenzen der oder des Coachees² und unter Umständen auch der Coachin oder des Coaches.³

Umsetzung im Land Berlin

Im Rahmen des Praxissemesters wird das Unterrichtskoaching nach Kreis und Staub bereits erfolgreich eingesetzt. Einerseits erhielten die bisher ca. 1500 ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren, die Studierende an den Berliner Schulen betreuen, eine Qualifizierung, um ihre Mentees⁴ mithilfe des Coachingsettings auf professionelle Weise zu begleiten. Andererseits werden Studierende durch die sog. Fachberatung mit dem Ansatz vertraut gemacht und haben die Möglichkeit, diesen unter professioneller Anleitung zu erproben⁵.

Durch den Maßnahmenplan „Schule zusammen weiterentwickeln“ der Senatorin für Bildung, Jugend und Familie vom 23.1.2019 wurde unter Punkt 4 der Anstoß dafür gegeben, dass das Unterrichtskoaching auch in die zweite Phase der Lehrkräfte-Ausbildung implementiert wurde⁶.

Grundsätze des Unterrichtskoachings nach Kreis und Staub

Anders als bei herkömmlichen Coachingansätzen für Unterricht umfasst das Unterrichtskoaching nach Kreis und Staub drei Schritte:

Es setzt schon bei der Planung von Unterricht an, indem ausgehend von der Planungsskizze der oder des Coachee im Dialog eine ko-konstruktive Elaboration der Unterrichtsplanung erfolgt. Die Coachin oder der Coach kann demnach seine Ressourcen schon bei der Planung einbringen. Sie oder er gestaltet das Gespräch methodisch mithilfe von drei unterschiedlichen Gesprächshandlungen und orientiert sich inhaltlich an vier Kernperspektiven.

Ablauf einer Coachingsequenz

0 Tandembildung, organisatorische Absprachen und Vorbereitung des Coachees auf die Vorbesprechung

Coachingsequenz:

1 Gemeinsame Vorbesprechung des Unterrichts

2 In geteilter Verantwortung durchgeführter Unterricht

3 Gemeinsame Nachbesprechung, Ausblick

Der Fokus des Unterrichtskoachings liegt auf diesem ersten Schritt, der gemeinsamen Planung. Idealerweise wird im Anschluss der Unterricht in gemeinsamer Verantwortung durchgeführt. Hierbei kann die Coachin oder der Coach nach Absprache mit der oder dem Coachee unterschiedliche

² Coachee nennt man die gecoachte Person.

³ Kreis/Staub 2013a, S. 1

⁴ Mentees sind Studierende, die von Mentorinnen oder Mentoren an den Schulen betreut werden.

⁵ Zum Berliner Lernbegleitungskonzept im Praxissemester vgl. Ophardt et al. 2019

⁶ Scheeres 2019, S. 4

Rollen einnehmen. Neben der Rolle der Beobachterin oder des Beobachters ist es durchaus denkbar, dass sie oder er einzelne Sequenzen der Unterrichtsstunde nach vorheriger Absprache modelliert. Die Rolle der Unterrichtskoachin oder des Unterrichtskoaches geht damit über die einer Prozessberaterin oder eines Prozessberaters hinaus.⁷ Trotzdem ist die Coachin oder der Coach bei dieser Tätigkeit auf die oder den Coachee fokussiert und übernimmt die Rolle des Unterrichtenden mit der Intention, die oder den Coachee durch ihr oder sein Handeln in der Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Ebenfalls vorstellbar ist es, dass die Coachin oder der Coach die oder den Coachee während des Unterrichts coacht und spontan im laufenden Unterricht aktiv wird. Dies sollte jedoch nur mit einem grundsätzlichen Einverständnis der gecoachten Lehrkraft erfolgen und setzt ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen den beiden Personen voraus.⁸ Im Anschluss an die Unterrichtsstunde wird diese gemeinsam reflektiert und unter Bezugnahme auf die im Planungsgespräch fokussierten Schwerpunkte und Leitfragen ausgewertet. Da der Ansatz eine gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts vorsieht, fällt es leichter, im Reflexionsgespräch problematische oder misslungene Situationen offen zu thematisieren.

Unterscheidung Kollegiales und Fachspezifisches Unterrichtscoaching

Das **Kollegiale Unterrichtscoaching** ist auch **fachspezifisch**, da sich idealerweise Lehrkräfte mit demselben Fach coachen, und das **Fachspezifische Unterrichtscoaching** geht von einem **kollegialen** Vorgehen aus. Der Unterschied zwischen **Kollegialem** und **Fachspezifischem** Unterrichtscoaching ergibt sich aus der unterschiedlichen beruflichen Expertise, über die die am Coaching beteiligten Personen verfügen.

Während sich beim **Kollegialen Unterrichtscoaching** Kolleginnen und Kollegen mit ähnlichen Professionsvoraussetzungen coachen und die Rollen daher in reziproker Weise eingenommen werden können, agiert beim **Fachspezifischen Unterrichtscoaching** die Coachin oder der Coach als Experte. Sie oder er verfügt über weitreichende berufliche Erfahrungen, die die oder der Coachee noch nicht besitzt. Oftmals besteht hier ein formal-hierarchisches Gefälle, wenn beispielsweise angehende Lehrkräfte von ihren Mentorinnen und Mentoren gecoacht werden. Auch wenn die oder der Coach im Gegensatz zur oder zum Coachee über eine hohe fachliche und fachdidaktische Expertise⁹ verfügt, sollte das Fachspezifische Coaching dennoch auf Augenhöhe stattfinden, indem im Dialog und ausgehend von der Planungsskizze der oder des Coachee kooperativ und ko-konstruktiv vorgegangen wird. Ein fachspezifisches und kollegiales Vorgehen ist daher bei beiden Ansätzen wünschenswert, so dass zur Schärfung bisweilen für das **Kollegiale Unterrichtscoaching** der Begriff des **symmetrischen** und für das **Fachspezifische** des **asymmetrischen** Unterrichtcoachings verwendet wird.

Abgrenzung des Unterrichtcoachings von einer Beratung

Eine eindeutige Abgrenzung des Unterrichtcoachings von einem Beratungssetting erscheint zunächst schwierig, da auch bei ersterem konkrete Hilfestellungen nicht ausgeschlossen sind. Der Widerspruch zwischen einer Ausrichtung des Coachings auf die Ressourcen der oder des Coachee und der gleichzeitigen Möglichkeit der Coachin oder des Coaches, eigene Ideen im Sinne einer Ko-Konstruktion einzubringen, kann insofern aufgelöst werden, als das Unterrichtscoaching beide Varianten umfasst. Der Unterschied zur Beratung zeigt sich in der Intention des Gesprächs: Während bei der Beratung punktuelle Hilfestellungen für eine konkrete Situation gegeben werden, setzt

⁷ Staub 2015, S. 51

⁸ Kreis/Staub 2017, S. 47

⁹ Kreis/Staub 2013b, S. 9

das Unterrichtscoaching den Fokus auf die grundsätzliche Erweiterung unterrichtsrelevanter Kompetenzen, die durch die Anbahnung eines Reflexionsprozesses initiiert wird. Diesen Unterschied gilt es, sich bewusst zu machen, um den Ansprüchen an ein Unterrichtscoaching gerecht zu werden.

Umsetzungsmöglichkeiten im Vorbereitungsdienst

Beide Ansätze des Unterrichtscoachings können im Vorbereitungsdienst genutzt werden. Die folgende Übersicht zeigt denkbare Varianten:

	Kollegiales Coaching		Fachspezifisches Coaching
A1	FSL - FSL	B1	SemL - FSL
A2	SemL - SemL	B2	FSL - LAA
A3	LAA - LAA	B3	SemL - LAA

rot: Umsetzung in der Fachseminararbeit blau: Umsetzung in der Allgemeinen Seminararbeit
 FSL: Fachseminarleitung
 SemL: Allgemeine Seminarleitung
 LAA: Lehramtsanwärterin oder Lehramtsanwärter

Die Varianten A3, B2 und B3 sind auf die Planung und Durchführung von Unterricht ausgerichtet und sind die im Berliner Vorbereitungsdienst zentralen Coachingvarianten. Sie dienen der Entwicklung der Unterrichtskompetenzen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Die Elemente des Unterrichtscoachings lassen sich aber auch auf die Seminararbeit übertragen. Das kollegiale Coachen (A1, A2) wird von den Ausbilderinnen und Ausbildern als Bereicherung ihrer Arbeit empfunden. Teamstrukturen werden gefördert und der kollegiale und kollaborative Austausch über die eigene Seminararbeit systematisch angeleitet. Mit der Variante B1 steht den Seminarleitungen das Instrument des Unterrichtscoachings auch für die Beratung der Fachseminarleitungen zur Verfügung.

Methodische Gestaltung – Gesprächshandlungen

Die Gesprächsführung wird methodisch durch drei grundlegende Arten von Gesprächshandlungen bestimmt, den sogenannten „Coaching Moves“¹⁰, die als Gesprächsführungsstrategien die Möglichkeit für einen ko-konstruktiven Dialog bieten. Dies soll eine Balance zwischen aktivem Zuhören und dem Einbringen eigener Ideen durch die Coachin oder den Coach schaffen.¹¹

Durch die **einladenden Gesprächshandlungen** wird die oder der Coachee vom Coach ermutigt und aufgefordert, seine Planungsideen, Beobachtungen und Begründungen darzulegen. Beispiel: „Ich bin sehr gespannt, wie Du dieses Thema Deinen Schülerinnen und Schülern vermitteln möchtest.“

Coaching moves

Gesprächshandeln des Coaches zur Unterstützung des Lerndialogs

- Einladendes Gesprächshandeln
- Direkte Hilfestellung zur Unterrichtsgestaltung
- Gesprächshandeln zur Verständnissicherung und Handlungskoordination

¹⁰ „Als Moves werden (Gesprächs-)Handlungen bezeichnet, die mit der Absicht ausgeführt werden, etwas zu bewirken, das direkt oder indirekt (wahrscheinlich) zum Erreichen eines angestrebten Globalzieles beiträgt“ (van Dijk/Kintsch1983) zit. N. Staub 2014, S. 47

¹¹ Staub 2014, S. 41

Mit **hinweisenden Gesprächshandlungen** bringt die Coachin oder der Coach eigene Ideen und Vorschläge ins Gespräch ein und begründet diese. Beispiel: „Was hältst Du davon, wenn wir an dieser Stelle die Reihenfolge der Unterrichtsphasen tauschen?“

Über **verständnissichernde Gesprächshandlungen** fasst die Coachin oder der Coach das Verständene in eigenen Worten zusammen und trägt damit zur Metakommunikation bei. Beispiel: „Verstehe ich Dich richtig, dass Du die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase über eine Visualisierung zur Entwicklung der Leitfrage animieren möchtest?“

Inhaltlicher Orientierungsrahmen–Kernperspektiven

Für die inhaltliche Ausgestaltung des Coachings wurden von Kreis und Staub vier Kernperspektiven definiert. Leitfragen, die eine inhaltliche Konkretisierung der vier Kernperspektiven darstellen, können als inhaltlicher Orientierungsrahmen genutzt werden. Sie berücksichtigen die Aspekte, die für die Planung und Reflexion von Unterricht bedeutsam sind¹². Damit sind sie ein zentrales Instrument zur Anregung substantieller Unterrichtsbesprechungen und können dem Coach die Gesprächsführung erleichtern, indem sie ein fokussiertes Vorgehen ermöglichen. Die Originalfassung der Kernperspektiven und Leitfragen von Annelies Kreis wurde für den kompetenzorientierten Unterricht im Land Berlin adaptiert.

Die Kernperspektiven und Leitfragen werden bei einer Coachingsequenz nur in Auswahl zum Tragen kommen. Welche Leitfragen für das jeweilige Coachingsetting relevant sind, kann entweder bereits im Vorfeld von der oder dem Coachee festgelegt werden (z.B.: „Ich wünsche mir, dass wir heute besonders die Frage nach dem eindeutigen Kompetenzschwerpunkt fokussieren.“) oder sie werden nach Darlegung der Planungsidee situationsadäquat ausgewählt.

Die vier im Folgenden dargestellten Kernperspektiven orientieren sich an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zur Planung wirksamen Unterrichts¹³:

- 1. Klärung der Fachinhalte und des Kompetenzschwerpunktes der Unterrichtsstunde/-einheit**
- 2. Einordnung der Unterrichtsstunde in die Einheit und den Rahmenlehrplan**
- 3. Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schüler/-innen**
- 4. Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse**

¹² Kreis/Staub 2017, S. 38

¹³ „Forschungsbasiertes Wissen über die Bedingungen wirksamen Unterrichts lässt sich in Form allgemeiner Lehr-Lern-Prinzipien (Resnick 1995; Resnick/Hall 2001; vgl. auch West/Staub 2003) oder in Form von Dimensionen der Unterrichtsqualität (Helmke 2012) verfügbar machen. Solche Wissensbestände sind Grundlagen für die Professionalisierung von Unterricht und auch für Unterrichtscoaching. Sie liefern wissenschaftlich fundierte Orientierung. Diese notwendigerweise allgemeinen und abstrakten Prinzipien und Konzepte allein reichen jedoch zur Analyse und Unterstützung von Unterricht im Alltag kaum aus. Vielmehr pendelt das fachspezifische Unterrichtscoaching zwischen allgemeinen Prinzipien und Konzepten einerseits und fachspezifischen Inhalten andererseits. Bei den Kernperspektiven und Kernaspekten zur Unterrichtsplanung und zur Reflexion von Unterricht (Staub/West/Bickel 2003, S. 11 f.) handelt es sich um Leitfragen, die den Coach und die Lehrperson dazu anregen können, die fachspezifischen Inhalte in Bezug auf lehr/lerntheoretisch relevante Aspekte von Unterricht explizit zu thematisieren und zu besprechen.“ Staub 2014, S. 45

Sie sind durch Leitfragen konkretisiert, die zur besseren Verwendbarkeit zudem einzeln auf Karteikarten zur Verfügung gestellt werden können. Für den Berliner Vorbereitungsdienst wurden entsprechend den möglichen Varianten des Coachings drei Fassungen erstellt: Leitfragen für die Planung und Durchführung von Unterricht, Leitfragen für die Planung und Durchführung von Fachseminaren und Leitfragen für die Planung und Durchführung von Allgemeinen Seminaren. Diese befinden sich momentan in der Erprobungsphase.

Literatur

- Achour, Sabine (2016):** Kollegiales Coaching in der Schule? Ko-konstruktive Unterrichtsplanung im Kollegium, Studium und Referendariat. In: Achour, S. / Massing, P. (Hrsg.): Politikunterricht, Wochenschau Sonderheft 2016, S. 60-66
- Kreis, Annelies / Lügstenmann, Gaudenz / Staub, Fritz C. (2008):** Kollegiales Unterrichtacoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching. Forschungsbericht Nr. 5. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau
- Kreis, Annelies/ Staub, Fritz C. (2013a):** Kollegiales Unterrichtacoaching. In: Bartz, A. / Dammann, M. / Huber, S.G. / Klieme, T. / C. Kloft, C. / Schreiner, M. (Hrsg.): PraxisWissen SchulLeitung 33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30.32, Köln, S. 1-13
- Kreis, Annelies/ Staub, Fritz C. (2013b):** Fachspezifisches Unterrichtacoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: JLB 2/2013, S. 8-13
- Kreis, Annelies (2014):** Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: Die Grundschulzeitschrift, 28/2014, S. 12-15
- Kreis, Annelies (2015):** Kollegiale Hospitation – Chancen und Realisierungsmöglichkeiten. In: K. Kansteiner, K. / Stamann, C. (Hrsg.): Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn 2015, S. 185-199
- Kreis, Annelies/ Staub, Fritz C. (2017):** Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung, Köln
- Kreis, Annelies/ Schaefer-Franke, Ruth (2018):** Videobasiertes Training zur Gesprächsführung. In: JLB 4/2018, S. 60-64
- Ophardt, Diemut; Schaumburg, Heike; Terzer, Eva; Richter-Haschka, Annette; Körbs, Caroline; Wagner, Susanne (2019):** Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhäus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 382-392
- Scheeres, Sandra (2019):** http://www.beafk.de/pdf/20190212/Schule_zusammen_weiterentwickeln.pdf
[letzter Abruf 20.22.19, 14.52](#)
- Staub, Fritz C. (2015):** https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/135547/1/BzMU15_CStaub_Unterrichtacoach.pdf
[letzter Abruf 20.11.19, 14.53](#)
- Staub, Fritz C. (2014):** Fachunterrichtacoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching. In: Hirt, Ueli; Mattern, Kirsten (Hg.): Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt, Weinheim/Basel, S. 39-52
- Staub, Fritz C. (2015):** Fachspezifisches Unterrichtacoaching in der Aus- und Weiterbildung. In: Caluori, F; Linneweber-Lammerskitten, H; Streit, C.: Beiträge zum Mathematikunterricht. Münster, S. 50-57.

**KMK - Standards für die Lehrerbildung:
Bildungswissenschaften**



KULTUSMINISTER KONFERENZ

Standards für die Lehrerbildung:

Bildungswissenschaften

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

BERLIN · Taubenstraße 10 · 10117 Berlin · Postfach 11 03 42 · 10833 Berlin · Telefon +49 30 25418-499
BONN · Graurheindorfer Straße 157 · 53117 Bonn · Postfach 22 40 · 53012 Bonn · Telefon +49 228 501-0

Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

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

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

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

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

Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

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

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

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaften beziehen;¹ sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen. Die Standards für die Bildungswissenschaften bilden zusammen mit den Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eine Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen.

¹ Wissenschaftliche Überlegungen und methodische Konzepte sind in einer Materialsammlung einer Autorengruppe zusammengestellt. Sie ist zugänglich über www.kmk.org.

2. Kompetenzbereiche

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

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

2.1 Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Die Lehrerausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, in die universitäre Ausbildung² und in den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil des Professionsverständnisses von Lehrkräften und auf den Erhalt, die Aktualisierung sowie die Weiterentwicklung der vorhandenen beruflichen Kompetenzen ausgerichtet. Im Folgenden wird die dritte Phase nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.

Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind die *Bildungswissenschaften*.

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

2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrkräften sind:

- Bildung und Erziehung
Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Beruf und Rolle von Lehrkräften
Professionalität; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Didaktik und Methodik
Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen einschließlich der Berücksichtigung digitaler Medien und Technologien

² Das gilt auch für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen.

- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Leistungs- und Lernmotivation
Motivationale Grundlagen der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung
Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation
Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Medienbildung
Lernen mit und über Medien; Umgang mit digitalen und analogen Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten sowie kritische Reflexion aus technologischer, gesellschaftlicher und anwendungsbezogener Perspektive
- Schulentwicklung
Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung
Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

2.3 Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

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

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

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

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

3. Kompetenzen

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

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

Kompetenzbereich: Unterrichten
Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1: Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.• kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss.• kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.• kennen Konzepte der Mediendidaktik sowie Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von analogen und digitalen Medien in Schule und Unterricht.• kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten.• verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität.• wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus.• integrieren analoge und digitale Medien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.• überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

<p>Kompetenz 2: Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens einschließlich Theorien des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. • kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehens- und Transferprozesse unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie diese im Unterricht angewendet werden. 	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen diese. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • stärken die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schülern. • führen und begleiten Lerngruppen. • reflektieren das wachsende Medienangebot kritisch und wählen daraus angemessen, sozial verantwortlich und rechtssicher aus. • gestalten Unterrichtsmaterialien sowie analoge und digitale Medien selbstständig und lernförderlich. • nutzen die lerntheoretischen und didaktischen Möglichkeiten digitaler Medien für schulische Lehr- und Lernprozesse, insbesondere für die individuelle, auch sonderpädagogische, Förderung von Einzelnen oder Gruppen.

<p>Kompetenz 3: Lehrkräfte fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. • kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. • wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln. 	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p> <p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. • vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. • kennen Potentiale und Bedingungen des Einsatzes digitaler Medien für das selbstbestimmte Lernen. • befähigen die Schülerinnen und Schüler, bewusst und überlegt mit Medien und eigenen Daten in digitalen Räumen umzugehen und die Folgen des eigenen Handelns zu reflektieren.

Kompetenzbereich: Erziehen
Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

<p>Kompetenz 4: Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)³ und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. • kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen. • kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. • kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse. • wissen um die Bedeutung von Medien und Digitalisierung und kennen Konzepte der Medienbildung und informatischen Bildung zur Medienkompetenzförderung. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen. Sie nutzen hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen. • unterstützen Schülerinnen und Schüler individuell und arbeiten mit Eltern vertrauensvoll zusammen. • beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe. • entwickeln und erproben Konzepte, mit denen Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung und kritischen Reflexion der digitalen Welt befähigt werden.

³ Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich „Erziehen“ zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet.

<p>Kompetenz 5: Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. • wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist. • wissen um die Bedeutung der Medien für Werthaltungen, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse. • wissen, wie wertbewusste Haltungen sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern gefördert werden. • wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend. • analysieren und bewerten Medien mit Schülerinnen und Schülern und regen zur Reflexion des eigenen Medienhandelns an. • üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln ein. • setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

<p>Kompetenz 6: Lehrkräfte finden alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht und tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). • kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. • kennen Risiken sowie Potenziale im Kindes- und Jugendalter sowie Präventions-, Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten. • analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung sowie des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung. • kennen Chancen und Risiken der Mediennutzung in Bezug auf Emotionen, Verhalten und Einstellungen sowie Konzepte des konstruktiven Umgangs damit. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen diese um. • wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an. • gestalten und vermitteln Lösungsansätze zum Umgang mit Chancen und Risiken der Mediennutzung.

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7: Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.• wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf Lernprozesse und deren Auswirkungen auf Lernleistungen.• wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie diese im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können.• kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung.• kennen die Grundlagen und Formen der Lernprozessdiagnostik einschließlich technischer Realisierungen, deren Möglichkeiten und Grenzen sowie datenschutzrechtlicher Bestimmungen.• kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern.• kennen die für Schule relevanten unterschiedlichen Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• erkennen Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.• erkennen individuelle Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.• erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung.• stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.• setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.• kooperieren bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.• nutzen digitale Lernprozessdiagnostik im Wissen um ihre Möglichkeiten und Grenzen, auch zur Reflexion über die eigene Unterrichtstätigkeit.

<p>Kompetenz 8: Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile. • kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab. • kennen das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen. • kennen Potenziale und Grenzen technologiebasierter Aufgaben- und Prüfungsformate. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengeleitet und formulieren sie adressatengerecht. • wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an. • verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen. • begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. • nutzen reflektiert digitale Möglichkeiten zur Unterstützung der Leistungserfassung, -feststellung und -bewertung. • nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

Kompetenzbereich: Innovieren

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9: Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungs- und Schulsystems sowie von Schule als Organisation und reflektieren gesellschaftliche, kulturelle und technologische Veränderungsprozesse auch in ihren Auswirkungen auf Schule.• kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (insbesondere Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen, schulrelevantes Datenschutz- sowie Medienrecht) und wenden diese reflektiert an.• reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.• kennen die Herausforderungen an den Lehrerberuf, die damit einhergehende Verantwortung sowie wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">• lernen, mit Herausforderungen, Veränderungen und Belastungen umzugehen.• setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein und nutzen digitale Möglichkeiten zur Unterstützung der Organisation von unterrichts- und schulbezogenen Tätigkeiten unter Beachtung der datenschutzrechtlichen Anforderungen.• praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.

<p>Kompetenz 10: Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext der Entwicklung und Sicherung von Unterrichts- und Schulqualität. • rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungs- und Schulforschung. • kennen die organisatorischen Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich. • reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität. • kennen digitale Technologien für die Zusammenarbeit und eigene Professionalisierung einschließlich ihrer Vor- und Nachteile. • kennen Grundprinzipien digitaler Technologien und rechtliche Bestimmungen, die die genutzten Werkzeuge, Unterrichts- und Organisationsmittel betreffen. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen. • nutzen Erkenntnisse der Bildungs- und Schulforschung für die eigene Tätigkeit. • dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse. • geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren. • nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr. • kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. • nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote. • nutzen die Möglichkeiten digitaler Technologien zur Zusammenarbeit und Professionalisierung.

<p>Kompetenz 11: Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung.</p>	
<p>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</p>	<p>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</p>
<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge. • kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schul- und Unterrichtsentwicklung und reflektieren die Herausforderungen auch unter dem Aspekt inklusiver Schulentwicklung. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden Ergebnisse der Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Gestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklung an. • nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule. • planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um. • können schulische Innovationsprozesse mitgestalten und erproben reflektiert neue Konzepte, Anwendungen und Technologien.

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin

Telefon +49 (30) 90227-5050
www.berlin.de/sen/bjf

Stand 06/2021