

GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

**HERAUSGEGEBEN VON JUTTA MÄGDEFRAU & HANNES BIRNKAMMERER
PARADIGMA SONDERAUSGABE 2020**



Sonderausgabe 2020:
Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung

Herausgeber der Zeitschriftenreihe:
Florian Stelzer & Hans-Stefan Fuchs

Layout und Satz: Hannes Birnkammerer
Grafik Einband: Jutta Mägdefrau

Bildnachweise

Fotos der Universität Passau unter CC-BY 4.0 Lizenz <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
S. 4/5; S. 10/11; S. 17; S. 20/21; S. 35; S. 41; S. 42/43; S. 44/45; S. 52; S. 27; S. 58/59; S. 72/73

Fotos der Universität Passau
S. 22/23; S. 25; S. 47; S. 50; S. 63; S. 64; S. 69; S. 70/71

Druck: Rothe Druck & Medien GmbH & Co. KG, Passau
ISSN: 1864-2411

GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

**HERAUSGEGEBEN VON JUTTA MÄGDEFRAU & HANNES BIRNKAMMERER
PARADIGMA SONDERAUSGABE 2020**



INHALT

VORWORT ZUR 2. AUFLAGE

7

Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer

THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DIE GRADUIERUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

10

1. Warum gestufte Standards?
2. Das Papier „Gestufte Standards und Indikatoren für den Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung“
3. Die neue Querschnittskompetenz im Standardpapier: Bildung mit und über digitale Medien
4. Das Standardpapier in der Praxis
5. Literatur

Autorengruppe Passauer Lehrerbildungsstandards

GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

22

- Dimension 1: Gestaltung der Lehrerrolle
- Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum
 - Dimension 2.1: Schule als Organisation
 - Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben
 - Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation
 - Dimension 2.4: Entwicklung von Schule
- Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse
 - Dimension 3.1: Struktur von Unterricht
 - Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien
 - Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten
 - Dimension 3.4: Zeitmanagement
 - Dimension 3.5: Planungsmittel
 - Dimension 3.6: Medieneinsatz
 - Dimension 3.7: Sozialformen und Methoden
 - Dimension 3.8: Umgang mit Heterogenität
- Dimension 4: Klassenführung
- Dimension 5: Lernprozess- und Lernproduktagnostik
- Dimension 6: Beratung

ANLAGE I: DIE STANDARDS GEORDNET NACH LEHRERBILDUNGSPHASEN

44

- Pädagogisch-Didaktisches Praktikum
- Studienbegleitendes Fachdidaktisches Praktikum
- Referendariat
- Professionelle Lehrkraft

ANLAGE II: AUTORENSPIEGEL

70

VORWORT ZUR ZWEITEN AUFLAGE

Bereits die Passauer Lehrbildungsstandards in der Fassung von 2014 (vgl. Mägdefrau, 2014) hatten zum Ziel, die Entwicklung des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung so zu beschreiben, dass transparent vermittelt wird, über welche Kompetenzen jemand in einer bestimmten Phase seines Bildungsprozesses auf dem Weg vom Beginn des Studiums bis zur professionellen Lehrkraft verfügen sollte. Vorliegende Standardpapiere (z.B. Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; KMK, 2019; Redecker, 2017) beschreiben in der Regel den Endzustand dieses Prozesses. Wie sich aber in den verschiedenen Lerngelegenheiten vom Studium über das Referendariat bis zur Lehrerfortbildung der Kompetenzaufbau in den verschiedenen Aufgabenfeldern einer Lehrkraft vollzieht, geben diese Regelstandards nicht an. Und sie enthalten auch keine Indikatoren: Wodurch nämlich wird sichtbar oder gar messbar, wie weit eine bestimmte Kompetenz bereits entwickelt wurde? Permanent werden junge Nachwuchslehrkräfte in den verschiedenen Stadien ihres berufsbiographischen Prozesses im Hinblick auf Qualitätskriterien beurteilt, aber welche Messlatte wird angelegt? Kann man Studierende, die im fünften Semester ihre ersten fachdidaktisch angeleiteten Unterrichtsversuche planen und durchführen, an der Zielkompetenz im Regelstandard der KMK messen? Die Passauer Standards versuchen, durch die Stufung der Kompetenzen, Studierenden und Lehrenden zu verdeutlichen, was auf dieser Stufe realistisch gekonnt und gewusst wird und was noch nicht. Damit weist sie den Institutionen der Lehrerbildung auch zugleich unterschiedliche Aufgaben zu. Die Universität (Phase I) ist dann zuständig für den Kompetenzerwerb auf den beiden Stufen 1 und 2, während die zweite Phase sich der Stufe 3 annimmt und die dritte Phase der Lehrerbildung – die Lehrerfortbildung – Kompetenzentwicklungen auf Stufe 4 anstrebt.

Die nun vorgelegte zweite Auflage der Standards stellt gegenüber der 2014er Fassung eine deutliche Weiterentwicklung dar. Die Autorengruppe – bestehend aus Hochschullehrkräften, Lehrkräften an Schulen, Seminarlehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht – erarbeitete zum einen nun die in der ersten Fassung noch fehlenden Standards und Indikatoren für die Kompetenzdimensionen “Schulentwicklung” und “Beratung”.

Zentrale Erweiterung war jedoch, die Herausforderungen der digitalen Transformation in den Standards abzubilden. Es liegen inzwischen eine Reihe von Kompetenzformulierungen für medienbezogene Kompetenzen von Lehrkräften vor (beispielsweise Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern, 2017), allerdings wiederum meist in der gewohnten Form als Regelstandards für fertig qualifizierte Lehrkräfte. Die Autorengruppe Passauer Lehrbildungsstandards hat versucht, die verschiedenen Kompetenzbereiche integrativ in die Dimensionen des Lehrerhandels einzuarbeiten und sie nicht – was auch denkbar gewesen wäre – separat als eigene Kompetenzdimension aufzuführen. Diese Lösung ist Ergebnis eines umfangreichen Diskussionsprozesses, da beide Lösungen gewisse Vor- und Nachteile haben. Die Leser und Leserinnen werden bemerken, dass die Subdimension “Medieneinsatz” als zentrales Entscheidungsfeld didaktischen Planungshandelns von Lehrkräften erhalten geblieben ist, medienerzieherische Kompetenzen und Indikatoren jedoch in allen Dimensionen eingearbeitet wurden. Zusätzlich wurden Medien als Mittel der Unterstützung des Schulalltags oder des Lehrerhandels überall dort erwähnt, wo entsprechende spezifische Kompetenzen erforderlich sind.

Permanent werden junge Nachwuchslehrkräfte in den verschiedenen Stadien ihres berufsbiographischen Prozesses im Hinblick auf Qualitätskriterien beurteilt, aber welche Messlatte wird angelegt?

Das Heft ist so aufgebaut, dass zunächst die theoretischen Grundüberlegungen für die Entwicklung der Standards und der Indikatoren erläutert werden. Viele der hier ausgeführten Überlegungen wurden bereits in der 2014er Fassung der Standards publiziert (Mägdefrau, Kufner & Hank, 2014), aus Gründen der Alleinverständlichkeit dieses Heftes sind diese Überlegungen hier aber noch einmal knapp zusammengefasst worden. Das einführende Kapitel wurde dann aber vor allem durch die theoretischen Grundlagen der auf den Unterricht mit und über neue Medien bezogenen Kompetenzen erweitert.

Wie sollen oder können die Standards eingesetzt werden? Das erste Kapitel wird dazu ein paar wenige Ausführungen geben, die an dieser Stelle lediglich Anregungen darstellen können. Eine Veröffentlichung mit bereits erprobten Einsatzmöglichkeiten der Standards in der universitären Lehre, den Schulpraktika, der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung und der Hochschuldidaktik befindet sich in Planung.

Das zweite Kapitel bildet die Darstellung der Standards, geordnet nach Dimensionen. Im Anhang schließlich findet sich eine zweite Darstellung der Standards in einer nach Phasen geordneten Version. Dies hat für Studierende, Referendare und Referendarinnen sowie Lehrkräfte den Vorteil, dass sie sich die Standards auch bezogen auf ihre jeweilige Bildungsphase ausdrücken können.

Wir danken den Mitgliedern der Autorengruppe Passauer Lehrerbildungsstandards für die ausdauernde gemeinsame Arbeit und für die anregenden Diskussionen, die durch die Besetzung der Gruppe aus Universität, Schulen, Seminaren und Schulaufsicht in perspektivenübergreifender Weise besonders Gewinn bringend waren.

Die Mitglieder der Autorengruppe (vgl. auch Autorenspiegel im Anhang II) sind Andreas Bauer, Hannes Birnkammerer, Hans-Stefan Fuchs, Klaus Gattermaier, Werner Grabl, Thorsten Kölbl, Sabrina Kufner, Simone Kühnemann, Veronika Kyek, Jutta Mägdefrau, Hans Mendl, Andreas Michler, Christian Müller, Karla Müller, Enisa Pliska, Elke Praml, Stephie Reichardt, Julia Ricart Brede, Martina Riel, Stefanie Schneider, Regine Treitinger, Anita Ulbrich und Stefan Wolf.

Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer

Passau im April 2020





THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DIE GRADUIERUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer

THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DIE GRADUIERUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer¹

1. WARUM GESTUFTE STANDARDS?

In den letzten Jahren nahmen sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen vielerorts des Problems an, Tests zur Kompetenzmessung zu entwickeln. Die methodischen Probleme erwiesen sich als enorm. Daher näherte man sich dem Problem, indem man zunächst erfasste, was man einfacher messen konnte, nämlich Wissen. Es entstanden zahlreiche Tests zur Erhebung des Wissens von Lehrkräften, z. B. TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010), MT21 (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008), für erziehungswissenschaftliches Wissen (König & Seifert, 2012), spezifische Tests für das Professionswissen in den Naturwissenschaften (Pro-wiN, Kirschner u. a., 2017; beziehungsweise KiL, Kleickmann u. a., 2014), in Physik (Riese u. a., 2015) oder Deutsch als Zweitsprache (Hammer u. a., 2015).

Für Praktikerinnen und Praktiker in Schulen oder Seminarlehrkräfte, die Nachwuchslehrkräfte in ihrem praktischen Handeln beraten und betreuen möchten, stellt sich das Problem der Wahrnehmung bereits entwickelter oder erst in Ansätzen vorhandener Kompetenzen allerdings nicht auf den Wissensbereich beschränkt dar. Da kompetentes Handeln einem einschlägigen Modell zufolge aus Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen besteht (Baumert & Kunter, 2016), wäre es für Beratungssituationen hilfreich zu wissen, über welche Kompetenzen ein Studierender oder eine Referendarin zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollte, und welche Schritte auf dem Weg zur Professionalität in diesem speziellen Handlungsfeld er oder sie bereits erfolgreich bewältigt hat. Beratende in der Berufspraxis müssen sich also auf Kompetenzen beziehen können, die man aufgrund ihrer Performanz entweder beobachten oder im Nachgespräch über den Unterricht aus den Äußerungen des oder der zu Beratenden erschließen kann. Die große Herausforderung bei der Formulierung von Kompetenzmodellen und schließlich deren Messung besteht jedoch darin, dem kontextualisierten Charakter von Kompetenzen gerecht zu werden und dabei sowohl personen- als auch situationspezifische Komponenten zu berücksichtigen. Dies erfordert die Beschreibung einer Kompetenz in ihrer Struktur und in Niveaustufen, um eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Erfüllung überhaupt

wahrnehmen zu können (Klieme & Leutner, 2006, S. 883). Im Schulalltag stellt diese Herausforderung eine schier unerfüllbare Forderung an die betreuenden Lehrpersonen dar. Die Angabe von Bildungsstandards, die sich auf die fertig qualifizierte Lehrkraft beziehen, hilft hier nicht weiter. Es bedarf eines Modells der Entwicklung von Kompetenzen entlang der Lerngelegenheiten im Studium, dem Referendariat und der Lehrerfortbildung.

Diese Überlegungen führten zur Erarbeitung des Standardpapiers, das versucht, eine professionelle Entwicklung spiralcurricular zu beschreiben. Ziel war, die Qualität von Lehrerhandlungen durch Indikatoren sichtbar zu machen und das Sprechen über qualitätsvolles Handeln zu unterstützen. Pädagogische Arbeit ist – da sie sich auf das Erreichen bestimmter Ziele richtet – zwangsläufig normativ. Empirisch Forschende werden aber in der Regel nur sehr zurückhaltend aus Befunden der Qualitätsforschung in Deduktionslogik ein normativ formuliertes Können ableiten, zumal die Datenlage hinsichtlich einiger Subdimensionen durchaus noch widersprüchlich ist. Dennoch: Lehrerbildung hat das Ziel, im Laufe eines individuellen berufsbiographischen Professionalisierungsprozesses die Fähigkeit zu erreichen, „guten“ Unterricht zu ermöglichen oder eine gute Lehrkraft zu werden. Und es steht Lehrerbildungsinstitutionen gut an, transparent zu machen, wie sich die dafür erforderlich scheinenden Kompetenzen in aufeinander aufbauenden Kompetenzerwerbsschritten vollziehen. Mit der Entwicklung des hier nun vorliegenden überarbeiteten Papiers verbanden sich die folgenden Ziele: Mit Hilfe der Standards soll (1) ein Beitrag zur institutionalisierten Kooperation der Phasen der Lehrerbildung geleistet werden. Darüber hinaus sollen durch die Standards (2) Verbesserungen hinsichtlich der Defragmentierung der Lehrerbildung im fachdidaktischen und schulpädagogischen Studium erreicht werden. Wir erhoffen uns von den Standards (3), dass sie Anforderungen an die Lernenden in den verschiedenen Phasen transparent machen und (4) Grundlage für Beratungsgespräche sein können.

¹ Dieser Text nimmt teilweise Argumentationslinien und Gedanken wieder auf, die bereits in der ersten Auflage dieser Publikation bei Mägdefrau, Hank und Kufner (2014) zu finden sind. Insofern fließen Überlegungen der beiden damaligen Mitautorinnen Hank und Kufner auch in diesen Text ein.

(1) Verzahnung universitärer Lehre und schulpraktischer Studien

Die je nach Bundesland unterschiedlich ausgeprägte, aber in Deutschland doch insgesamt deutliche Trennung der Phasen des berufsbezogenen Kompetenzerwerbs (man spricht von „institutioneller Segmentierung“; vgl. Gröschner, 2008; Terhart, 2000) erschweren für die Studierenden den Erwerb flexiblen anwendungsnahen Handlungswissens. Das universitäre Wissen erweist sich als „sperrig“, weil es sich nicht eins zu eins in die Praxis transferieren lässt. Studieninhalte werden in ihrer fachlichen und überfachlichen Bildungswirkung daher oft nicht verstanden und nicht selten als untauglich abgelehnt. So wünschenswert auf der einen Seite ein stärkerer Praxisbezug im Studium erscheint, so problematisch wäre es, wenn der Ruf nach immer mehr Praxis den Erwerb von fachlichem, reflexivem Wissen und Denken zurückdrängen würde und Lehrerbildung auf Lehrerausbildung reduzierte. Aktuelle Studien zufolge muss darüber hinaus auch davon ausgegangen werden, dass ein Mehr an Praxis im Studium nicht umstandslos zu kompetenteren Lehrkräften führt (König & Rothland, 2018). Die Beschreibung (und die empirische Erforschung) des Kompetenzerwerbs in Studium und Praxis auf Basis von Standards könnte aber als erster Schritt zur Entwicklung neuer und aufeinander bezogener Prozesse und Strukturen der Lehrerbildung dienen. Das besondere Augenmerk bei der Formulierung der hier nun vorgelegten Standards lag deshalb auf der institutionenübergreifenden Vereinbarung eines bestimmten Niveaus von Kompetenzen von Lehrkräften, zu dem alle beteiligten Institutionen – Praktikumsschule und Universität, Seminar sowie die spätere Stammschule – durch das Bereitstellen ihrer spezifischen Lerngelegenheiten beitragen können. Das in den Standards und Indikatoren erweisbare Wissen und Können jeder der vier Stufen ((1) Blockpraktikum, (2) fachdidaktisches Praktikum, (3) Referendariat, (4) Berufsausübung als Lehrkraft) bezeichnet also jeweils das Ende der jeweiligen Bildungsphase unter Einbeziehung der Lerngelegenheiten von Universität und Schule. Die Stufe 4 ist dabei als ein prinzipiell unabgeschlossener Prozess beständiger Weiterentwicklung und Weiterlernens zu verstehen.

So wünschenswert auf der einen Seite ein stärkerer Praxisbezug im Studium erscheint, so problematisch wäre es, wenn der Ruf nach immer mehr Praxis den Erwerb von fachlichem, reflexivem Wissen und Denken zurückdrängen würde und Lehrerbildung auf Lehrerausbildung reduzierte.

(2) Abstimmung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalten

Die Diskussion der Standards begann an der Universität Passau mit dem pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum I. Die Frage, was denn Studierende am Ende des Schulpraktikums bezogen auf unterrichtliche Handlungsfähigkeit können sollten, führte zu einem engeren Austausch zwischen den Kollegen und Kolleginnen der Fachdidaktiken und den für die schulpädagogischen Teile zuständigen Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungswissenschaft. Dabei wurden gemeinsame Anforderungen formuliert und es stellte sich heraus, dass für diese Phase eine fachdidaktische Spezialisierung und Konkretisierung der Standards noch nicht erforderlich ist, zumal diese zu diesem Zeitpunkt noch nicht durch entsprechende fachdidaktische Studienanteile untermauert sein können. In Bayern wird dieses erste Schulpraktikum nicht selten bereits nach dem zweiten Semester abgeleistet. Daher wurde vereinbart, die Standards zunächst in allen Fächern in dieser fachunspezifischen Form einzusetzen. Erst ab dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum (in Bayern etwa im 5. Semester) können die fachdidaktischen Grundlagen so weit vorliegen, dass möglicherweise fachspezifische Konkretisierungen denkbar sind. Die Arbeitsgruppe entschied sich nach längeren Diskussionen aber, den fachübergreifenden Modus beizubehalten, da sich zeigte, dass die Kolleginnen und Kollegen der Fachdidaktiken den allgemeindidaktischen Formulierungen auch noch in der zweiten Studienphase zustimmen konnten. Wer sich mit den Standards aus fachdidaktischer Perspektive auseinandersetzt, wird feststellen, dass die Fachansprüche dennoch beständig mitgedacht worden sind (beispielsweise in Formulierungen wie „fachlich korrekt“, „unter Einsatz fachspezifischer Arbeitsformen“ oder „Beachtung fachspezifischer Unterrichtsprinzipien“). Spezifische fachdidaktische Erweiterungen der Standards sind dennoch in einzelnen Dimensionen möglich und sinnvoll – hier bieten die allgemein formulierten Standards einen Ausgangspunkt für zukünftige Weiterentwicklungen.

(3) Transparente Anforderungen für alle Stufen der Lehrerbildung

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

(4) Beratungsinstrument für die in der Lehrerbildung tätigen Lehrkräfte und Hochschullehrenden

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

2. DAS PAPIER „GESTUFTE STANDARDS UND INDIKATOREN FÜR DEN KOMPETENZERWERB IN DER LEHRERBILDUNG“

Wir haben an anderer Stelle Befunde der Unterrichtsqualitätsforschung berichtet (Mägdefrau u. a., 2014), die heute als Kriterien guten Unterrichts oder guter Schulen einigermaßen belastbar nachgewiesen werden konnten. Seit 2014 ist eine große Zahl von Studien hinzugekommen und die großen Metaanalysen von Hattie (2012; deutsch 2016)

haben die Diskussion um Unterrichtsqualität zudem befeuert. Für die Entwicklung der Passauer Standards wurden die Dimensionen einbezogen, die sich in der Unterrichtsforschung als maßgeblich für Unterrichtsqualität erwiesen haben. Darüber hinaus bilden die KMK-Lehrbildungsstandards eine Grundlage für die vorliegende Arbeit. Die KMK definiert vier Dimensionen qualitativollen Lehrerhandelns mit je einigen Subdimensionen: D1 – Lehrpersonen als Fachleute für Lehren und Lernen, D2 – Ausübung der Erziehungsaufgabe, D3 – Ausübung der Beurteilungs- und Beratungsaufgabe, D4 – Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Beteiligung an der Schul- und Unterrichtsentwicklung (KMK, 2019).

Hinzugenommen wurde ein Kompetenzbereich, der den Praktikerinnen und Praktikern in der Autorengruppe wichtig war, der aber empirisch im Zusammenhang mit qualitativollem Lehrerhandeln bisher wenig untersucht wurde, nämlich der Prozess der Übernahme und individuellen Ausgestaltung der Lehrerrolle (Dimension 1: Gestaltung der Lehrerrolle). Diese Entwicklung von der Rollenübernahme hin zur aktiven und permanenten Rollengestaltung scheint insofern wichtig zu sein, als Untersuchungen andeuten, dass Lehramtsstudierende sich zwar bereits zu Beginn ihres Studiums stark mit der zukünftigen Rolle identifizieren, dies jedoch nur auf Vorstellungen und eigenen (passiven) Schulerfahrungen basiert (Elsholz, 2019). Während die Entwicklung einer professionellen Identität von Lehramtsstudierenden zwar dann durch Praxisphasen initiiert wird, wird sie bisher im Rahmen des Studiums jedoch zu selten dezidiert aufgegriffen und begleitet (vgl. ebd.). Die Standards können hier wieder als Beratungs- und Reflexionsgrundlage dienen und machen den Anspruch an die Rollennorm deutlich.

Abbildung 1 zeigt die Dimensionen 1 bis 6, die von der Passauer Autorengruppe gewählt wurden, um inhaltlich Kompetenzbereiche professioneller Lehrkräfte zu differenzieren.

Wie oben bereits dargelegt, treffen wir die Festlegung der Dimensionen zumeist auf Basis empirischer Befunde zum guten Unterricht, in deren Rahmen Prädiktoren nachgewiesen wurden, die für Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler maßgeblich sind. Führt man sich diese Prädiktoren guten Unterrichts vor Augen und denkt den Kompetenzerwerbsprozess rückwärts, steht die Frage im Mittelpunkt, was die zukünftigen Lehrkräfte in den verschiedenen Praxisphasen im Studium und was am Ende des Referendariats nachweisen

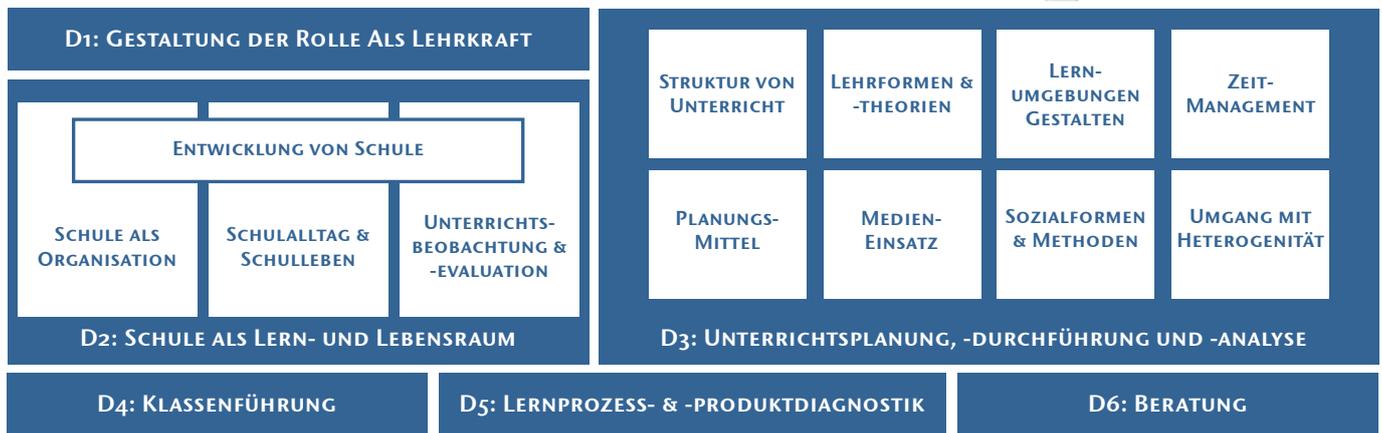


Abbildung 1: Qualitätsdimensionen für die Standardentwicklung

können sollen. Bei der konkreten Formulierung der Standards, die hier als Regelstandards aufgefasst sind, waren daher folgende (strukturell an der bayerischen Lehrerbildung orientierte) Leitfragen führend: Was ist erwartbar von Studierenden, die zwei bis drei Semester an der Universität studiert und anschließend das erste Schulpraktikum absolviert haben? Was ist erwartbar von Studierenden, die circa fünf Semester an der Universität studiert, bereits das erste Schulpraktikum abgeleistet haben und anschließend das zweite, intensiver durch die Universität begleitete Schulpraktikum absolviert haben? Das bedeutet, dass die Betreffenden die jeweiligen Anforderungen in der Regel nach den jeweiligen Bildungsphasen erfüllen können sollen. Das Papier ist schulartunspezifisch angelegt. Es enthält zudem keine fachspezifischen Standards für die Fachaspekte des Studiums, die sich auf die studierten Unterrichtsfächer beziehen. Einige Leser oder Leserinnen werden vielleicht die in den KMK-Standards enthaltene Dimension „Erziehen“ vermissen. Wir haben uns entschieden, ähnlich wie bei den Kompetenzen, die sich auf das Unterrichten in der digitalisierten Gesellschaft beziehen (siehe unten), das Erziehen als Querschnittaufgabe der Lehrkraft in allen Dimensionen „mitlaufen“ zu lassen, da sich Erziehen konkret im Schulleben oder dem Unterricht vollzieht und nicht als Extraveranstaltung. Erziehungskompetenzen zeigen sich beispielsweise in der Klassenführung, in der Durchführung bestimmter Unterrichtsmethoden, der Organisation des Unterrichts in Sozialformen, in der Elternberatung, wenn es um Erziehungsfragen geht und in vielen anderen Handlungsfeldern. Diese Vorstellung erzieherischen Handelns von Lehrkräften formulierte vor Jahren auch Hermann Giesecke in seinem viel diskutierten Buch zum Professionellen Lehrerhandeln (1987, 12. Auflage 2015).

3. DIE NEUE QUERSCHNITTKOMPETENZ IM STANDARDPAPIER: BILDUNG MIT UND ÜBER DIGITALE MEDIEN

Der Wandel einer hauptsächlich informellen hin zu einer formellen Medienbildung von Kindern und Jugendlichen wird aufgrund der weitreichenden Veränderungsprozesse, die Digitalisierung und Mediatisierung für die Gesellschaft bedeuten, als dringend geboten angesehen. Die Diskussion über das Lernen mit und über digitale Medien in Schulen ist verbunden mit dem Bedarf, die Ausbildung digitalisierungsbezogener Kompetenzen seitens der Lehrkräfte in allen Institutionen der Lehrerbildung zu stärken (Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern, 2017; Herzig & Martin, 2018; van Ackeren u. a., 2019). In diesem Zuge sind diverse Kompetenzstrukturmodelle auf nationaler sowie supranationaler Ebene entstanden, beispielsweise die Strategie der KMK („Bildung in der digitalen Welt“; 2017), das österreichische Modell „digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende“ (Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Nárosy, 2016) oder die Kompetenzrahmen „DigCompEdu“ der UNESCO (Redecker, 2017) sowie „DigComp 2.1“ der Europäischen Kommission (Carretero u. a., 2017). Teilweise definieren diese Modelle die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen und geben somit auch implizit ein Mindestmaß an Kompetenzerwerb der Lehrenden vor (KMK, 2017, S. 24f), das Modell digi.kompP dagegen versucht, einen strukturierten und spiralcurricular aufgebauten Kompetenzerwerb zu entwerfen.

Brandhofer & Wiesner (2018) haben schließlich aus mehreren dieser Kompetenzmodelle ein gemeinsames, integratives Modell entwickelt, das international anschlussfähig ist, Aspekte des Computational Thinking zentral einbindet und mit dem Einbezug der Dagstuhl-Erklärung von 2016 die Transformation der Gesellschaft durch die

Digitalisierung berücksichtigt. Das Dagstuhl-Dreieck analysiert diese Veränderungen dabei aus drei Blickwinkeln: (1) Die technologische Perspektive fragt nach der Funktionsweise von Systemen und digitalen Produkten und reflektiert diese kritisch. (2) Die Anwendungsperspektive hinterfragt die Nutzung sowie die Potentiale für kooperative und individuelle Vorhaben, während (3) die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive schließlich die Reflexion der medienethischen Implikationen für die Gesellschaft und die Individuen

Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, die kulturellen Veränderungen durch Digitalisierung (hin zu einer „Kultur der Digitalität“ [...] zu adressieren. Diese kulturellen Veränderungen sind jedoch auch mit einer Haltungsveränderung verbunden [...].

fokussiert (Gesellschaft für Informatik, 2016). Diese drei Aspekte finden sich beispielsweise auch in den sechs Handlungsbereichen der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) wieder: Die Kultusministerkonferenz geht (a) auf die Informationssuche und -auswertung im Netz ein, (b) definiert Kompetenzen für digital gestützte Kommunikation und kooperative Arbeitsweisen, (c) adressiert den Medienprodukt- und damit verbunden auch den OER-Gedanken des Weiterverarbeitens und Integrierens bereits verfügbarer Materialien, (d) widmet einen Kompetenzbereich der Sicherheit (im Netz und bezogen auf die Folgen der Digitalisierung), (e) definiert Kompetenzen für das problemlösungsorientierte Arbeiten mit digitalen Medien und widmet schließlich (f) der kritischen Medienanalyse und gesellschaftlichen Wirkung der Digitalisierung einen eigenen Kompetenzbereich.

Der Vergleich verschiedener internationaler Kompetenzmodelle zeigt den Untersuchungen van Ackeren und ihrer Mitforschenden zufolge, dass in deutschsprachigen Modellen die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Medien einen besonderen Stellenwert einnimmt (van Ackeren u. a., 2019, S. 109). Diese medienethischen Aspekte, die über die rein praktische Anwendungssicht auf Medien hinausgehen, sind u.E. ein wichtiges Moment in der Formulierung von Kompetenzen im Umfeld der sog. „digitalen Bildung“ (für bildungstheoretisch reflektierte Menschen ein problematischer Ausdruck). Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, die kulturellen Veränderungen durch Digitalisierung (hin zu einer „Kultur der Digitalität“ (vgl. Allert & Richter, 2017) zu adressieren. Diese kulturellen Veränderungen sind jedoch auch mit einer Haltungsveränderung verbunden: Durch die Digitalisierung verändert sich die Rolle der Schule – und somit auch

die Rolle der Lehrkraft – von der primären Instanz von Wissen und Wahrheit hin zu einer Institution, die die Selbststeuerung von Bildungsprozessen unterstützt und Handlungswissen vermittelt, die die individuelle Gestaltung von medialen Bildungsräumen erzieherisch unterstützt und die Schülerinnen und Schüler hin zu einer medialen Autonomie

begleitet (Spanhel, 2011; van Ackeren u. a., 2019). Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen also eine Offenheit entwickeln, sich an neue Bildungs- und Arbeitsstrukturen

anzupassen. Diese Veränderungen stellen auch einen grundlegenden Aspekt der Passauer Theorie zur Medienbildung dar, wie sie im Konzept der Information and Media Literacy theoretisch formuliert wurde (vgl. die Beiträge im Band bei Knauer & Zimmermann, 2019). Aufgrund der medialen Vermittlung von Informationen müssen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer über die Kompetenz verfügen, diese mediale Bedingtheit von Informationen zu erkennen und zu deuten. Darüber hinaus müssen sie jedoch auch die Folgen für den Lehr-Lernkontext erfassen: Aufgrund der durch die Offenheit der Digitalität erschwerten Vorauswahl durch Lehrkräfte und damit verbundenen fehlenden Komplexitätsreduktion müssen Lehrkräfte imstande sein, Schülerinnen und Schülern eine Information- und Medien-Literacy zu vermitteln (Pollak u. a., 2019), die sie befähigt, selbstständig handelnd Informationen zu finden, auszuwählen, zu beurteilen, zu nutzen und selbst zu produzieren.

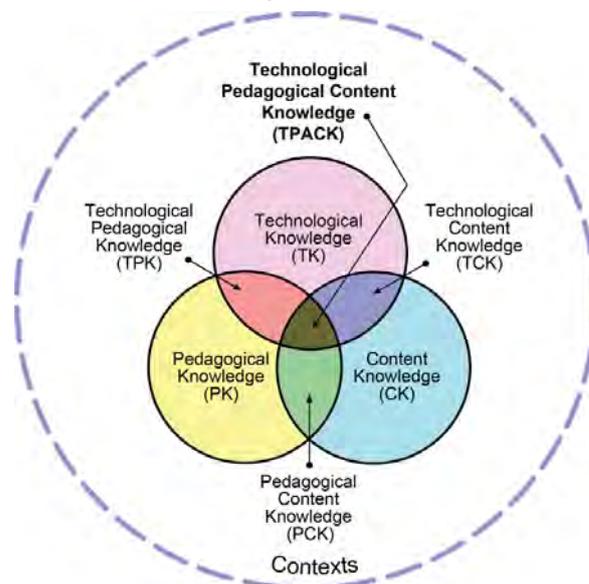


Abbildung 2: TPACK-Modell nach Koehler, Mishra & Cain, 2009; Bild: <http://tpack.org>



Unabhängig von der Frage, welchem Kompetenzmodell man eher zugeneigt ist, kann die Angabe von Zielkompetenzen mit Hilfe des TPACK-Modells (Koehler, Mishra & Cain, 2009) in Bezug auf Anforderungen für den Lehrberuf verzahnt werden. Im praktischen Handeln lassen sich die verschiedenen Wissens- und Könnensbereiche nicht trennen. Dem TPACK-Modell zufolge sollten Lehrpersonen über situationsbezogene Kompetenzen verfügen, die fachliches, technisches und pädagogisches Anwendungswissen vereinen, so dass Lehrkräfte fundiert entscheiden können, welche digitalen Medien für welche Fachinhalte in welcher schüler-spezifischen pädagogisch-didaktischen Form verwendet werden sollen (Prasse, Döbeli Honegger & Petko, 2017). Es geht also im Umgang mit Medien nicht allein darum, sich Kompetenzen im technologischen Bereich aufzubauen, sondern diese strukturell mit dem fachlichen und dem pädagogisch-didaktischen Handlungswissen zu verknüpfen. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Bei der Kompetenz, „digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet- und situationsgerecht aus[wu]ählen“ (KMK, 2017, S. 16) muss die Lehrkraft einerseits über das Handlungswissen um diverse Kommunikationskanäle und deren Bedienung verfügen und diese Kanäle kritisch analysieren, also beispielsweise die Vorteile der Verfügbarkeit und Nutzung den Nachteilen im Bereich des Daten-

schutzes gegenüberstellen. Darüber hinaus sollte die Kompetenz auch aus fachspezifischer Perspektive analysiert werden, beispielsweise unter der Fragestellung, welche fachspezifischen Kommunikationskanäle existieren und welche Anforderung der Sachgegenstand an Kommunikation stellt. Schließlich sollte die Lehrkraft über das medienpädagogische sowie allgemein- und fachdidaktische Handlungswissen verfügen, fachspezifische Unterrichtsmodelle zur erarbeiten, die auf diesen Kompetenzerwerb ausgerichtet sind und die die technischen und fachspezifischen Anforderungen adressieren und berücksichtigen.

Solche Kompetenzmodelle und das TPACK-Modell wurden den in dieser Veröffentlichung formulierten Standards und Indikatoren zugrunde gelegt. Die Arbeitsgruppe traf dann jedoch die Entscheidung, lediglich mit der mediendidaktischen Dimension 3.6 „Medieneinsatz im Unterricht“ eine gesonderte Subdimension zu definieren. Media Literacy wird ansonsten in allen Qualitätsdimensionen von Unterricht integriert aufgeführt. Daher wurden entsprechende Kompetenzen in allen Subdimensionen berücksichtigt und finden sich auch bei den vorgeschlagenen Indikatoren, beispielsweise in der Ausgestaltung der Lehrerrolle oder in der Innovation von Schule, aber auch im Einsatz spezifischer Programme für die Unterrichtsorganisation oder das Zeitmanagement. Die Indikatoren wurden

jedoch allgemein formuliert, ohne dabei auf bestimmte Software oder bestimmte Mediengruppen einzugehen, um die langfristige Gültigkeit der vorliegenden Standards zu ermöglichen. Die mediale Entwicklung ist schnelllebig, und Lehrkräfte müssen entsprechend nicht nur mit einem Wechsel der Software rechnen, sondern vielmehr auch mit einem Wechsel der zugrundeliegenden Prinzipien, wie sie sich beispielsweise in der Entwicklung hin zu cloudbasierten Diensten zeigt. Während diese mit spezifischen Vorteilen verbunden sind – beispielsweise die konstante Verfügbarkeit und somit auch die leichtere Erreichbarkeit aus dem Home-Office – stellen sie jedoch auch spezifische neue Fragen, in diesem Fall beispielsweise die des Datenschutzes und der sicheren Lagerung der schülerbezogenen sensiblen Daten. Entsprechend war es aus Sicht der Autorengruppe wichtiger, kritisch reflektierte Haltungsaspekte gegenüber digitalen Medien aufzunehmen, die Lehrkräfte dazu befähigen, solche Veränderungen der Medienlandschaft zu begleiten und deren Auswirkung für das eigene Unterrichten und das Schulleben abzuschätzen.

4. DAS STANDARDPAPIER IN DER PRAXIS

Wir können uns einen breiten Einsatz der Standards in verschiedenen Feldern der schulischen und hochschulischen Praxis vorstellen. Wir sehen Einsatzmöglichkeiten, die von der universitären Lehre ausgehend alle Phasen der schulpraktischen Studien bis hin zur Lehrerfortbildung umfasst. Nicht vergessen werden sollte auch die Hochschuldidaktik, denn die Kompetenzanforderungen sind auch für die Lehrenden an der Universität in der gestuften Form relevant, stellen sie doch gewissermaßen die Ziellinie für ihre jeweiligen Studierendengruppen dar.

Eine gesonderte Publikation ist in Planung, in der Einsatzerfahrungen dokumentiert werden, die – wo immer möglich – auch empirisch in ihren Effekten geprüft wurden. Im Rahmen dieser Ausführungen werden daher nur knapp einige wenige Erfahrungen erwähnt und Einsatzideen angesprochen. Prinzipiell sehen wir derzeit folgende Möglichkeiten des Einsatzes:

In der ersten Phase:

- *Seminare*: in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Seminaren zur Legitimation des theoretischen Grundlagenwissens, das dem in den Standards formulierten beruflichen Handeln zugrundliegt (Beispiel: Seminar zum

Umgang mit Heterogenität oder zu Klassenführung in Schulpädagogik)

- *Schulpraktika*: standardbezogene Beratung Studierender; insbesondere: Vermittlung transparenter Leistungserwartungen für das erste und zweite Praktikum
- *Schulpraktika*: Unterstützung bei der Entscheidung für Qualitätsdimensionen, in denen sich die Studierenden bei den ersten Unterrichtsversuchen erproben wollen
- *Schulpraktika/ Seminare*: Einübung reflexiver Praktiken z.B. nach Unterrichtsversuchen, Schule-in-der-Uni-Tagen etc.

[...] Aus Sicht der Autorengruppe [war es] wichtig, kritisch reflektierte Haltungsaspekte gegenüber digitalen Medien aufzunehmen, die Lehrkräfte dazu befähigen, [...] Veränderungen der Medienlandschaft zu begleiten und deren Auswirkung für das eigene Unterrichten und das Schulleben abzuschätzen.

In der zweiten Phase:

- Beratung durch Seminarlehrkräfte und (Selbst-) Reflexionsunterstützung
- Besprechung der Kompetenzanforderungen bei Studienseminarsitzungen

In der dritten Phase:

- bei themenbezogenen Lehrerfortbildungen zur Verdeutlichung der Anforderungen an Lehrkräfte im Schuldienst in spezifischen Kompetenzfeldern und zur Ermittlung von Fortbildungsbedarfen
- Unterstützung von (Selbst)Reflexion z.B. nach kollegialer Hospitation

In der hochschuldidaktischen Qualifizierung in der Lehrerbildung tätiger Universitätsangehöriger:

- *Hochschuldidaktische Seminare*: Verdeutlichung der professionstypischen Anforderungen an Studierende und Lehrkräfte und Erwerb von Kompetenzen für eine auf diese Ziele reagierende Hochschuldidaktik

Die Regelstandards wurden bereits im pädagogisch-didaktischen Praktikum erprobt. In Zusammenarbeit mit Praktikumslehrkräften der Realschulen in Niederbayern wurden vor inzwischen sieben Jahren die ersten Indikatoren formuliert. In einem Probedurchlauf mit den Praktikanten und Praktikantinnen des Praktikumsjahrgangs 2011/2012 wurden die Standards erprobt und anschließend

überarbeitet. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte waren hinsichtlich der Möglichkeiten zur Beratung der Studierenden mit Hilfe des Instruments überwiegend positiv. Vor allem aber fand das Instrument Beifall bei den Studierenden, die es auch über die eigene Schulart hinaus austauschten und rückmeldeten, wie hilfreich es sei, eine Orientierung an der Hand zu haben, welche Kompetenzen zu entwickeln seien.

Die Indikatoren legen nahe, dass die Studierenden bereits aus dem Studium Kenntnisse über empirisch nachgewiesene Dimensionen guten Unterrichts mitbringen. Vor diesem Hintergrund können sie die Standards und auch die Indikatoren verstehen. Damit ist eine erste Grundlage für eine professionsbezogene, reflexive Verzahnung von Theorie und Praxis gegeben. An der Universität Passau wird dieses erste Schulpraktikum durch die Anfertigung eines Portfolios flankiert, einer Lernwegsdokumentation also, in der der individuelle Lernprozess im Praktikum durch obligatorische und fakultative Portfolioaufträge angeleitet wird.

5. LITERATUR

- Allert, H. & Richter, C. (2017). *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. Pädagogische Rundschau, (71), 19–32. Abgerufen von www.uni-koblenz-landau.de/paed-rundschau/
- Baumert, J. & Kunter, M. (2016). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare - Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. München: Waxmann Verlag GmbH.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. München: Waxmann Verlag GmbH.
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Nárosy, T. (2016). *digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung*. Open Online Journal for Research and Education, (6), 38–51.
- Brandhofer, G. & Wiesner, C. (2018). *Medienbildung im Kontext der Digitalisierung: Ein integratives Modell für digitale Kompetenzen*. Online Journal for Research and Education, 10(October).
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *EUR 28558 EN The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*.
- Elsholz, M. (2019). *Das akademische Selbstkonzept angehender Physiklehrkräfte als Teil ihrer professionellen Identität – Dimensionalität und Veränderung während einer zentralen Praxisphase*. Berlin: Logos.
- Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern. (2017). *Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt*. merz. Zeitschrift für Medienpädagogik, nr. 4, 65–74.
- Gesellschaft für Informatik. (2016). *Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Abgerufen von www.gi.de.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf* (12. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Gröschner, A. (2008). Die Zukunft der Lehrerbildung hat bereits begonnen. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespiel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung: Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele* (S. 8–13). Weinheim & Basel: Beltz.

- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 32–54). Weinheim: Beltz Juventa. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-155024>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–116). Wiesbaden: Springer VS.
- Kirschner, S., Sczudlek, M., Tepner, O., Borowski, A., Fischer, H. E., Lenske, G., Wirth, J. (2017). Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 113–130). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_7
- Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S., Hohenstein, F., Zimmermann, F. (2014). *Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer - Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL*. *Unterrichtswissenschaft*, 42(3), 280–288. Abgerufen von <https://www.researchgate.net/publication/281345476>
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. Abgerufen von <http://www.beltz.de>
- Knauer, J. & Zimmermann, A. (2019). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. Reihe PARadigma, Band 9. (H.-S. Fuchs & F. Stelzer, Hrsg.) (PARadigma:). Salzweg: Tutte. Abgerufen von <https://ojs3.uni-passau.de/index.php/paradigma/article/view/173>
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2009). *What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?* *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, J. & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2017). *Bildung in der digitalen Welt*. Strategie der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.



- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Abgerufen von www.kmk.org.
- Mägdefrau, J. (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. (J. Mägdefrau, Hrsg.). Abgerufen von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Mägdefrau, J., Kufner, S. & Hank, B. (2014). Entwicklung von Standards für die Praxisphasen in der Lehrerbildung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung* (S. 3–11). Abgerufen von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/searchtype/authorsearch/author/Sabrina+Kufner/docId/210/start/1/rows/10>
- Pollak, G., Decker, J.-O., Dengel, A., Fitz, K., Glas, A., Heuer, U., Huang, V., Knapp, D., Knauer, J., Makechin, S., Michler, A. & Zimmermann, A. (2019). Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung - Ein Positionspapier. In J. Knauer & A. Zimmermann (Hrsg.), *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau* (S. 9–131). Salzweg: Tutte. Abgerufen von <https://ojs3.uni-passau.de/index.php/paradigma/article/view/158/148>
- Prasse, D., Döbeli Honegger, B. & Petko, D. (2017). *Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen?* Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35(1), 219–233.
- Redecker, C. (2017). *Digital Competence of Educators*. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Riese, J., Kulgemeyer, C., Zander, S., Borowski, A., Fischer, H. E., Gramzow, Y., Reinhold, P., Schecker, H. & Tomczyszyn, E. (2015). Modellierung und Messung des Professionswissens in der Lehramtsausbildung Physik. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Kompetenzen von Studierenden* (S. 55–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spanhel, D. (2011). *Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik*. MedienPädagogik, 20, 95–120. Abgerufen von <https://www.medienpaed.com/article/view/397/399>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. (E. Terhart, Hrsg.), Beltz-Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). *Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten*. DDS – Die Deutsche Schule, 111(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>





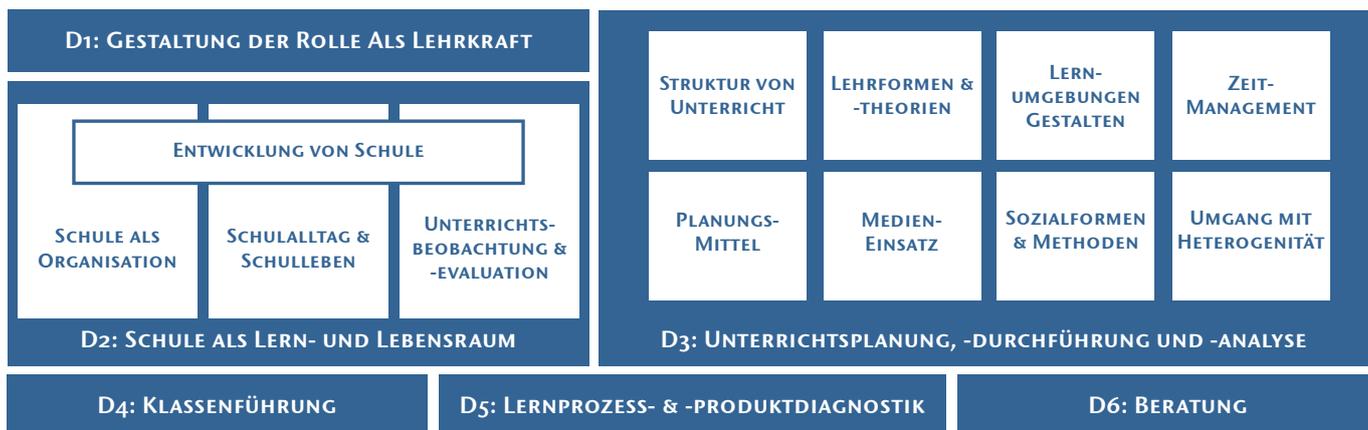


GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

Autorengruppe Passauer Lehrerbildungsstandards

GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN IN DER LEHRERBILDUNG

Autorengruppe Passauer Lehrerbildungsstandards



DIMENSION 1: GESTALTUNG DER ROLLE ALS LEHRKRAFT

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die erforderlich sind, um im Prozess der Lehrerbildung die Entwicklung von der ersten Rollenübernahme zur individuellen und reflektierten Rollengestaltung als Lehrkraft zu ermöglichen.

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ihre neue Rolle wahrnehmen und sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sind.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> orientieren sich in grundlegenden Verhaltensweisen an den Anforderungen der neuen Rolle (z.B. Pünktlichkeit, angemessene Kleidung, verbindliche Umgangsformen, Sorgfalt, Unterlassen von Störungen während Unterrichtsbeobachtungen etc.) beschreiben ihre Vorbildfunktion im Umgang mit digitalen Medien (Unterlassen von privater Nutzung mobiler Endgeräte während des Unterrichts, Nutzen von Gelegenheiten zur kritischen Medienreflexion etc.) wahren gegenüber Schülerinnen und Schülern rollengemäße Distanz (Nutzung von Social Media, Umgang mit Freundschaftsanfragen / Profilbilder /Posten von Fotos etc.) zeigen in ihrer Tätigkeit Engagement und Einsatzbereitschaft
SFP	Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ein Bewusstsein für ihre Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler haben. Sie beschreiben die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens und reflektieren den Weg zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Sie nutzen die Gelegenheit zum Erproben erster Strategien auf dem Weg zur eigenen Lehrerpersönlichkeit.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen und beschreiben und bestimmen Unterschiede zur Schülerrolle richten ihr Verhalten an einem für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen gemeinsamen (ggf. schulspezifischen) Verhaltenskodex aus beschreiben schulspezifische Regeln und eigene Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien und erläutern deren Auswirkung auf die Lehrerrolle (eigene Mediennutzung im Unterricht, rollengemäße Distanz auf Social Media etc.) analysieren und reflektieren Situationen, in denen die Übernahme der neuen Rolle ge- oder misslang reflektieren die eigene professionelle Entwicklung bzw. den eigenen Entwicklungsstand im Hinblick auf die Erfüllung der Lehrerrolle kritisch und formulieren Konsequenzen in Zusammenarbeit mit Universitätsdozierenden und der Praktikumslehrkraft

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft



Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die individuelle Lehrerpersönlichkeit wird durch Abgleich mit der allgemeinen Rollennorm und Vorbildern weiterentwickelt und reflektiert. Die Referendarinnen und Referendare haben theoriegeleitet und durch Erprobung in der Praxis eigene Strategien in der Ausgestaltung der Lehrerrolle entwickelt, reflektieren Wirkungen kritisch und passen das eigene Verhalten situationsgemäß an. Sie benennen Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen und wenden diese an.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> gestalten die Norm der Lehrerrolle individuell und bewusst aus (Kleidung, (Körper-)Sprache, Interaktion mit und adäquates Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern, Selbstdarstellung in Social Media etc.) überprüfen und verbalisieren persönliche Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit hinterfragen das eigene Auftreten und Verhalten in Hinblick auf ihre Vorbildfunktionen beschreiben und nutzen psychohygienische Maßnahmen zum Erhalt der eigenen Gesundheit 	REF
<p>Die Lehrkräfte reflektieren die eigene Persönlichkeit in ihrer Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler kritisch und korrigieren sie gegebenenfalls. Sie passen selbst entwickelte und erprobte Handlungsmuster und Strategien situativ an und setzen sie flexibel ein. Sie bieten den Kindern oder Jugendlichen eine authentische Lehrerpersönlichkeit, die als Vorbild dienen kann, mit der aber auch kritische Auseinandersetzung möglich ist. Sie wenden alltagstaugliche Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen an.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> setzen eigene Persönlichkeitsstärken gezielt in der Entwicklung der individuellen Lehrerrolle ein (Modulationsfähigkeit der Sprache, Humor, Gestik und Mimik etc.) setzen die Vorbildfunktion der Lehrerrolle bewusst und beispielhaft im Unterricht zur Anleitung der Schülerinnen und Schüler ein (Fragehaltung, Begeisterung fürs Lernen, Verhaltenskodizes, reflektierter Umgang mit digitalen Medien etc.) reflektieren und entwickeln die eigene Persönlichkeit (durch Supervision, kollegiale Hospitation und Beratung, auch im Bereich von Haltungen zu digitalen Medien etc.) unterscheiden und nutzen psychohygienische Maßnahmen zum Erhalt der eigenen Gesundheit überprüfen die vorhandenen Verhaltensnormen an der Schule und beteiligen sich an deren Weiterentwicklung 	PL

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 2: SCHULE ALS LERN- UND LEBENSRAUM

Diese Dimension enthält Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um ihre Aufgaben als Mitglieder der Schulgemeinschaft wahrzunehmen. Schule wird dabei als lernende Organisation verstanden, an deren Weiterentwicklung alle Mitglieder beteiligt sind.



DIMENSION 2.1: SCHULE ALS ORGANISATION

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden kennen ihre Praktikumsschule und beschreiben die Schule als Beispiel einer Organisation.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen die räumlichen Ressourcen des Schulhauses und analysieren sie im Hinblick auf die Gestaltung vorbereiteter Lernumgebungen vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Kenntnisse über Sozialformen und Methoden geben Merkmale der Schule als Organisation wieder und konkretisieren sie am Beispiel der Praktikumsschule (Personalstruktur, zeitliche Struktur, Ganztagschuleinrichtungen, Rechte und Pflichten, Datenschutz, Verhaltenskodizes, auch im Umgang mit digitalen Medien etc.)
SFP	Die Studierenden benennen erste Elemente der Organisationsstruktur ihrer Praktikumsschule. Sie erklären und begründen diese und berücksichtigen sie bei eigenen Aktivitäten.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen die räumlichen Ressourcen des Schulhauses und reflektieren sie theoriegeleitet im Hinblick auf die Gestaltung vorbereiteter Lernumgebungen beschreiben und erklären organisatorische Regelungen (Unterrichtsbeginn, Ganztagsbetreuung, Rhythmisierung, Verhaltenskodex in Bezug auf Nutzung mobiler Endgeräte im Unterricht etc.) erläutern die Notwendigkeit organisierter Abstimmung der Nutzung von Fachräumen erläutern die Medienausstattung und das Medienkonzept der Schule und orientieren sich daran in der Erstellung von Unterrichtsstunden
REF	Die Referendarinnen und Referendare kennen und berücksichtigen die Organisationsstruktur ihrer Seminar- bzw. Einsatzschule.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht im Hinblick auf die räumlichen Ressourcen des Schulhauses analysieren und übertragen organisatorische Regelungen der Schule auf die eigene Unterrichtsorganisation (Nutzung von Fachräumen, Abstimmungen mit anderen Fachlehrkräften, Pausenregelungen, Datenschutz, Bring Your Own Device, Internetnutzung etc.) nutzen die Funktionen der an der Schule vorhandenen digitalen Lehrer- und Schülerverwaltungssoftware
PL	Die Lehrkräfte berücksichtigen die vereinbarten Organisationsstrukturen in ihrem beruflichen Handeln.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht im Hinblick auf alle verfügbaren Ressourcen der Schule und ihre organisationalen Rahmenbedingungen (räumliche Ressourcen, offene/gebundene Ganztagsklassen, Kombiklassen, (verlängerte) Mittagsbetreuung, Klassenzimmer im Grünen, Bücherei, Medienausstattung, Ausstattung mit mobilen Endgeräten etc.) nutzen die Funktionen der an der Schule vorhandenen digitalen Lehrer- und Schülerverwaltungssoftware

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum;
REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 2.2: SCHULALLTAG UND SCHULLEBEN

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden benennen unterschiedliche Phasen des Tagesablaufs einer Lehrperson. Sie wissen um ihre Verantwortung und die damit verbundenen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer für die Schulgemeinschaft.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen zentrale Tätigkeiten der Unterrichtsvorbereitung und führen diese unter Anleitung aus (recherchieren, kopieren, Versuche vorbereiten etc.) • beziehen dabei digitale und technische Hilfsmittel der Praktikumsschule ein • benennen unterrichtliche und über den Unterricht hinausgehende Aufgaben von Lehrpersonen (Klassenleitungsaufgaben, Elterngespräche etc.) auf Basis theoretischer Kenntnisse und identifizieren sie an der Praktikumsschule • nehmen an ausgewählten Aktivitäten des Schullebens teil (Fach- oder Stufenkonferenzen, Formen schulischer Beratung, außerschulische Lehrgänge, Schulfeste etc.) 	PDP
<p>Die Studierenden übernehmen selbstständig erste Aufgaben zur Unterstützung der Praktikumslehrkraft im Bereich Organisation des Schulalltags und Schullebens. Die Studierenden gestalten unter Anleitung einzelne Phasen im Tagesablauf einer Lehrperson.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen Teilbereiche aus den unterschiedlichen Aufgabenfeldern des Unterrichtens/Erziehens und des Schullebens auf Basis theoretischer Kenntnisse und führen diese durch, beispielsweise: • Erprobung von Differenzierungsmaßnahmen/Team-teaching • organisatorische Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsgängen • Selbstständige Planung und Gestaltung unterschiedlicher Unterrichtsphasen • Erstellung von Unterrichtsmaterialien, auch unter Nutzung digitaler Möglichkeiten wie Open Educational Resources (OER) • reflektieren ihre Erfahrungen im Gespräch mit der Praktikumslehrkraft und den Universitätsdozierenden 	SFP
<p>Die Referendarinnen und Referendare führen grundlegende Aufgaben einer Lehrkraft in Bezug auf Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich erfolgreich durch. Sie entwickeln im Rahmen des Medienkonzepts der Schule sowie des LehrplanPLUS einen eigenen Organisationsplan für eine/ihre Klasse (Tages-, Wochen-, Jahresplan) und setzen diesen kritisch-reflektierend um.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen eigenverantwortlich Unterricht (auch kollaborativ) und führen diesen durch • setzen das amtliche Schriftwesen und sonstige Verwaltungsaufgaben von Lehrkräften unter Verwendung der an der Schule etablierten EDV- und webbasierten Systeme um (Führen von Schüler- und Notenlisten, Vorlegen von Tages-/Wochen- und Jahresplänen, Lehrnachweis, Klassenlehrpläne, Anwesenheitslisten etc.) • planen eigenverantwortlich Beiträge zu Schulveranstaltungen und führen diese durch (Schulfeste, Elternabende, Wandertag etc.) • setzen legale Kommunikationskanäle in der Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern ein 	REF
<p>Die Lehrkräfte zeigen über die grundlegenden Aufgaben hinaus vorbildhafte Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur beständigen Qualitätsentwicklung.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten eigenverantwortlich und flexibel sowohl Unterricht als auch Schulleben • gestalten und teilen rechtssichere Materialien und untersuchen dabei Angebote von Open Educational Resources (OER) • nutzen adäquate Kommunikationskanäle, um mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht, externen Partnern) aktiv in Kontakt zu bleiben 	PL

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 2.3: UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND -EVALUATION

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und setzen sie unter Anleitung reflektierend ein.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen und adaptieren einfache Beobachtungsraster für die eigenen Unterrichtsbeobachtungen • setzen entsprechende Beobachtungsraster adäquat ein • reflektieren den Beobachtungsprozess unter Anleitung
SFP	Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und analysieren kriteriengeleitet Unterrichtswahrnehmungen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln passende bzw. entwickeln eigene Beobachtungsraster für eigene Unterrichtsbeobachtungen • diskutieren und reflektieren den Beobachtungsprozess unter Einsatz fachlicher Sprache • analysieren eigenen Unterricht mit Hilfe von evidenzbasierten (auch digitalen) Werkzeugen, wie z.B. EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)
REF	Die Referendarinnen und Referendare analysieren mit Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung fremden und eigenen Unterricht kritisch.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln passende bzw. entwickeln eigene Beobachtungsraster für fremde und eigene Unterrichtsbeobachtungen • reflektieren Beobachtungsprozesse • (selbst-)kritisch und konstruktiv mit zunehmend evaluativem Anspruch • verwenden dazu fachliche Sprache • analysieren eigenen und fremden Unterricht mit Hilfe von evidenzbasierten (auch digitalen) Werkzeugen, wie z.B. EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)
PL	Die Lehrkräfte kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation und setzen diese regelmäßig ein. Sie nutzen dabei auch Methoden kollegialer Hospitation.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln passende bzw. entwickeln eigene Beobachtungsraster und Evaluationsbögen für die Beobachtung und Analyse eigenen und fremden Unterrichts; dabei analysieren sie auch die Vor- und Nachteile digitaler Werkzeuge • reflektieren den Beobachtungs-/Evaluationsprozess sowie die Ergebnisse (selbst-)kritisch • formulieren Rückmeldungen und Reflexionen fachsprachlich fundiert • entwickeln und nutzen Konzepte der kollegialen Hospitation bzw. Beratung

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum;
REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 2.4: ENTWICKLUNG VON SCHULE

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden beschreiben Aufgaben von Lehrkräften im Rahmen der Schulentwicklung. Sie nennen beispielhaft Bedingungen, Formen und Prozessmodelle von Schulentwicklung.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben innere Schulentwicklung (Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung) als Aufgabe von Lehrpersonen • erläutern an Beispielen verschiedene Felder aktueller Schulentwicklung und beschreiben modellhaft einen idealtypischen SE-Prozess 	PDP
<p>Die Studierenden beschreiben die Schule als lernende Organisation. Sie nennen grundlegende Bedingungen, Erscheinungsformen und Prozessmodelle von Schulentwicklung.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben innere Schulentwicklung als Aufgabe von Lehrpersonen im Rahmen einer sich wandelnden Gesellschaft • erläutern an Beispielen verschiedene Felder aktueller Schulentwicklung und beschreiben modellhaft einen idealtypischen SE-Prozess • erläutern Verfahren interner und externer Schulevaluation • nennen beispielhaft Messverfahren für die interne Evaluation 	SFP
<p>Die Referendarinnen und Referendare beteiligen sich an geeigneten Stellen an Prozessen innerer Schulentwicklung.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen im Rahmen ihrer Aufgaben an Maßnahmen innerer Schulentwicklung teil (z.B. Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung) • beteiligen sich aktiv an Diskussionen um das Schulprofil und an der Schulprogrammarbeit • Formulieren im Bereich der Unterrichtsentwicklung eigenständig persönliche Entwicklungsziele in Abstimmung mit der Seminarlehrkraft und Betreuungslehrkraft, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen 	REF
<p>Auf Grundlage einer genauen Kenntnis der Organisationsstruktur ihrer Schule beteiligen sich die Lehrkräfte aktiv an der Organisationsentwicklung. Sie unterbreiten Gestaltungs- und Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf innere Schulentwicklung und bringen sich in Schulentwicklungsprozessen aktiv ein.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • überprüfen und hinterfragen die konkrete Situation vor Ort und entwickeln aktiv Impulse für den Schulentwicklungsprozess • unterstützen das Schulentwicklungsteam • beteiligen sich aktiv an Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung • verfolgen persönliche Entwicklungsziele durch Inanspruchnahme von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen • reflektieren eigene Kompetenzen und entwerfen Beiträge der schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLF) 	PL

DIMENSION 3: UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -ANALYSE

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenzorientierten, fachlich korrekten und pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.



DIMENSION 3.1: STRUKTUR VON UNTERRICHT

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden nennen allgemein-didaktische Phasenstrukturmodelle von Unterricht und übertragen diese in Ansätzen auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts und beziehen sie rück auf ihnen bekannte Phasenstrukturmodelle • planen Unterrichtseinheiten (Einzelphasen bis hin zu kompletten Unterrichtsstunden) auf Basis einer klar erkennbaren und theoretisch fundierten Stundenstruktur
SFP	Die Studierenden nennen allgemein- und fachdidaktische Phasenstrukturmodelle und lerntheoretisch begründete Strukturentscheidungen von Unterricht und übertragen diese Kenntnisse auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts und analysieren ihn auf Basis von Phasenstrukturmodellen und lerntheoretischen Kenntnissen • planen begründet strukturierte Unterrichtsstunden und führen diese durch
REF	Die Referendarinnen und Referendare halten einen deutlich strukturierten Unterricht und reflektieren über strukturierende Planungsentscheidungen.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • erstellen schriftlich in ihrer Prozessstruktur begründete Unterrichtsskizzen • strukturieren Unterrichtsstunden auf Basis pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse • gestalten fließende Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen
PL	Die Lehrkräfte verfügen über ein ausgeprägtes prozedurales Wissen bei der Strukturierung von Unterricht und nutzen dies für die Gestaltung abwechslungsreichen Unterrichts und begründen ihre Entscheidungen reflexiv. Sie verfügen über ein umfangreiches Repertoire unterschiedlicher Strukturierungsmöglichkeiten.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • erläutern und reflektieren die Struktur eigener Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse • charakterisieren verschiedene Möglichkeiten der Strukturierung einer Stunde und setzen diese bei der Unterrichtsplanung um (keine „Monokultur“) • formulieren eigenständig Ziele für die Weiterentwicklung der Strukturentscheidungen des eigenen Unterrichts

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 3.2: LEHRFORMEN UND -THEORIEN

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem, schülerorientierten Unterricht und erklären ansatzweise die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren lehrerzentrierte und lehrergesteuerte, schülerorientierte Phasen im hospitierten Unterricht • beschreiben Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess • erläutern den grundlegenden Zusammenhang empirischer Forschungsbefunde mit Planungsentscheidungen von Unterricht 	PDP
<p>Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem, schülerorientierten Unterricht und wenden bei der Planung eigenen Unterrichts fachspezifische Prinzipien an. Sie erklären die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren und erklären die Unterscheidung zwischen lehrerzentrierten und lehrersteuerten, schülerorientierten Phasen des hospitierten Unterrichts • setzen fachspezifische Prinzipien in den eigenen Unterrichtsstunden ansatzweise um • gestalten einzelne Unterrichtsphasen bis hin zu einer kompletten Unterrichtsstunde unter Einsatz von Phasen direkter Instruktion sowie Phasen mit größerer Schülerelbstständigkeit und begründen diese bei ausgewählten Teilentscheidungen mit Rückbezug auf empirische Evidenz 	SFP
<p>Die Referendarinnen und Referendare gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtsstunden und -einheiten auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten, schülerorientierten Unterricht.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess und wenden diese im eigenen Unterricht an • benennen die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien des eigenen Unterrichts • benennen aktuelle fach- und mediendidaktische Ansätze und identifizieren passende Einsatzmöglichkeiten im Unterricht; sie legitimieren diese Entscheidungen in ausgewählten Teilbereichen evidenzbasiert • begründen Unterrichtseinheiten mit den fachspezifischen Prinzipien und effektiven Lernstrategien fachlich korrekt und gestalten sie entlang dieser Kriterien 	REF
<p>Die Lehrkräfte gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtssequenzen auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten, schülerorientierten Unterricht.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess und setzen diese variabel im eigenen Unterricht ein • reflektieren den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund zentraler fachlicher Ziele und Prinzipien und entwickeln ihn gegebenenfalls weiter • analysieren aktuelle fach- und mediendidaktische Ansätze und setzen sie, wo immer möglich, unter Berücksichtigung empirischer Evidenz an passenden Stellen im eigenen Unterricht um • untersuchen die Wirksamkeit der jeweiligen Lehr- und Lernmethode kritisch und kriteriengeleitet 	PL

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 3.3: LERNUMGEBUNGEN GESTALTEN

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden benennen unterschiedliche Arten von Lernumgebungen (wie offene LU, kooperative LU) und gestalten sie unter Anleitung (mit). Dabei berücksichtigen sie auch den Einsatz von (digitalen) Medien.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht • wirken bei der Organisation unterschiedlicher Lernumgebungen mit, auch unter Einbezug (digitaler) Medien unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort
SFP	Die Studierenden benennen unterschiedliche Lernumgebungen und formulieren eine in Ansätzen theoretisch fundierte Begründung für die Gestaltung eigener Lernumgebungen. Dabei reflektieren sie den Einsatz von (digitalen) Medien fachdidaktisch.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht und vergleichen sie im Hinblick auf denkbare Alternativen • wirken bei der Organisation unterschiedlicher Lernumgebungen mit, auch unter Einbezug von (digitalen) Medien unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort • gestalten erste schülerorientierte Lernumgebungen unter Anleitung durch Praktikumslehrkraft und Universitätsdozierende selbst • reagieren in Ansätzen situativ flexibel auf (z.B. medientechnische) Probleme • begründen ihre Auswahl einer Lernumgebung und den Einbezug digitaler Medien auf Basis theoretischen Grundlagenwissens
REF	Die Referendarinnen und Referendare gestalten theoretisch begründet unterschiedliche Lernumgebungen, auch unter Einsatz digitaler Medien und reagieren in Ansätzen bereits auf situative Besonderheiten. Sie reflektieren die Angemessenheit der gewählten Lernumgebung in Ansätzen evidenzbasiert unter fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • gestalten Lernumgebungen begründet und variabel unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen und, wo immer möglich, empirische Evidenz • planen unterschiedliche Lernumgebungen, realisieren sie und verknüpfen Lernumgebungen miteinander, wobei sie individuelle Schülermerkmale in Ansätzen berücksichtigen • reagieren zunehmend situativ flexibel auf (z.B. medientechnische) Probleme • reflektieren beim Sprechen über Unterricht Abweichungen vom geplanten Unterrichtsverlauf und gegebenenfalls deren Ursachen aus fachlicher, fachdidaktischer sowie (medien-)pädagogischer und -technischer Perspektive
PL	Die Lehrkräfte begründen die Auswahl, Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Lernumgebungen theoretisch und, wo immer möglich, empirisch, setzen sie praktisch um und variieren situativ flexibel. Dabei setzen sie digitale Medien zielführend ein.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • gestalten Lernumgebungen unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen begründet, variabel und flexibel und unter Einbezug des Potenzials medialer Entwicklungen • gestalten und optimieren verschiedene Lernumgebungen dergestalt, dass ein individueller Kompetenzerwerb und -zuwachs erkennbar wird

DIMENSION 3.4: ZEITMANAGEMENT

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
Die Studierenden erläutern die Notwendigkeit eines beruflichen Zeitmanagements.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> nennen verschiedene Planungsebenen des Unterrichts und einzelne Elemente daraus (Jahresplanung, Wochenplanung, Stundenplanung, Stoffverteilungspläne, Schulaufgabenplan etc.) und die dabei eingesetzten digitalen Hilfsmittel diskutieren im Gespräch mit der Praktikumslehrkraft deren berufliches Zeitmanagement und reflektieren den eigenen Zeitbedarf 	PDP
Die Studierenden fügen sich mit ihren eigenen Unterrichtsversuchen in die verschiedenen schulischen Planungsebenen ein und entwickeln ihr berufliches Zeitmanagement weiter, auch unter Einsatz digitaler Hilfsmittel.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> ordnen beobachteten und eigenen Unterricht in das Gefüge der schulischen Planungsebenen ein entwickeln ihr berufliches Zeitmanagement weiter, auch unter Einsatz von in der Schule zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln reflektieren im Gespräch mit Mitstudierenden, universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften unterschiedliche individuelle Zeitmanagementlösungen 	SFP
Die Referendarinnen und Referendare planen in Umsetzung des Lehrplans auf den verschiedenen Planungsebenen Unterricht selbstständig. Sie verfügen über ein individuelles Zeitmanagement. Sie setzen digitale Hilfsmittel bei beiden Aufgaben sinnvoll ein.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> erstellen Jahres-, Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten und unter Einbezug der an der Schule zur Verfügung stehenden Hilfsmittel entwickeln eine eigene individuelle Zeitmanagementlösung und überprüfen diese selbstkritisch 	REF
Die Lehrkräfte planen in Umsetzung des Lehrplans auf verschiedenen Planungsebenen Unterricht zeitlich effektiv, auch unter versierter Einbeziehung digitaler Hilfsmittel; sie kooperieren dabei im Kollegium und reagieren flexibel auf besondere Ereignisse. Sie verfügen über ein individuelles effizientes Zeitmanagement.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> erstellen Jahres-, Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten und der an der Schule zur Verfügung stehenden Hilfsmittel so, dass sie auf unerwartete Vorkommnisse flexibel reagieren können planen, halten und reflektieren Unterricht im Hinblick auf Zeitvorgaben kollegial abgestimmt berücksichtigen bei der sequenziellen Planung kontinuierlich sachlogische, motivationale, fachintegrierte und fächerverbindende Aspekte 	PL

DIMENSION 3.5: PLANUNGSMITTEL

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden nennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese unter Anleitung bei ersten Unterrichtsversuchen exemplarisch an.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen die einzelnen Elemente des amtlichen Lehrplans und ggf. vorhandener zentraler Learning Management Systeme (in Bayern z. B. mebis) • erläutern die KMK-Bildungsstandards der eigenen Fächer • planen fachlich korrekte und in Ansätzen didaktisch durchdachte kompetenzorientierte Unterrichtsversuche unter Anleitung der betreuenden Lehrkraft und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher, Software, Online-Medien etc.)
SFP	Die Studierenden nennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese exemplarisch an. Sie reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen die einzelnen Elemente des amtlichen Lehrplans und ggf. vorhandener zentraler Learning Management Systeme (in Bayern z.B. mebis) und wenden die themenspezifischen Ausführungen auf die eigenen Unterrichtsstunden an • erläutern die KMK-Bildungsstandards der eigenen Fächer • planen zunehmend eigenständig fachlich korrekte und didaktisch fundierte kompetenzorientierte Unterrichtsversuche und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher, Software, Online-Medien etc.) • reflektieren den Einsatz der Planungsmittel mit universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften
REF	Die Referendarinnen und Referendare setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele unter Bezug auf den amtlichen Lehrplan • planen kompetenzorientierte Unterrichtsstunden und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel • nutzen ggf. vorhandene zentrale Learning Management Systeme (in Bayern z.B. mebis) • erstellen einen eigenen Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans • untersuchen und analysieren die eingeführten Unterrichtswerke und verfügbaren Materialien im Hinblick auf fachliche Richtigkeit und didaktische Stimmigkeit, adaptieren sie gegebenenfalls und setzen sie zielgerichtet ein
PL	Die Lehrkräfte setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein und überprüfen alternative Planungskonzepte auf Tauglichkeit für die eigene Planungsarbeit.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele unter Bezug auf den amtlichen Lehrplan • Planen kompetenzorientierte Unterrichtsstunden und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel • erstellen einen eigenen Klassenlehrplan/ klassenspezifischen Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans und seiner Freiräume in Abstimmung und Kooperation mit dem Kollegium • nutzen ggf. vorhandene zentrale Learning Management Systeme (in Bayern z.B. mebis) • wenden Lehrpläne als entwickelbares Instrument im Rahmen der Unterrichtsplanung an • reflektieren neue allgemein- und fachdidaktische Konzepte und Modelle der Unterrichtsplanung sowie aktuelle Unterrichtsmaterialien (z.B. Augmented Reality) und leiten Ziele für die eigene fachliche Entwicklung ab

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft



DIMENSION 3.6: MEDIENEINSATZ

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden beschreiben verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Lehr- und Lernmedien im Unterricht und reflektieren sie ansatzweise kritisch. Sie nennen alternative Unterrichtsformen mit digitalen Medien.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Einsatz von Lehr- und Lernmedien und reflektieren ihn ansatzweise unter Anleitung im Hinblick auf seine Adäquanz • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule • setzen Medien in ersten Unterrichtsversuchen ein
SFP	Die Studierenden beschreiben verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes und der Produktion von Lehr- und Lernmedien im Unterricht und reflektieren sie ansatzweise kritisch. Bei eigenen Unterrichtsversuchen beziehen sie den Medieneinsatz reflektiert in die Unterrichtsplanung ein. Sie erproben in ihren Unterrichtsversuchen punktuell digital gestützte Lehr-Lern-Formate.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen gängige Quellen und Orte, an denen Medien erhältlich sind, und nutzen das Angebot punktuell • beschreiben Medieneinsatz im beobachteten Unterricht und wägen ihn ansatzweise und, wo möglich, evidenzbasiert im Hinblick auf seine Adäquanz ab • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule • beschreiben fachspezifische Medienangebote und reflektieren ihren Einsatz (z.B. Apps) kritisch • analysieren die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums ansatzweise • wählen Medien im eigenen Unterricht aus, setzen sie erprobend ein und/oder erstellen erste Medienprodukte selbstständig • beschreiben die rechtlichen Voraussetzungen der eigenen Medienproduktion • reflektieren den Einsatz gemeinsam mit Universitätsdozierenden und der Praktikumslehrkraft • bedienen digitale Medien und zeigen dabei grundlegende medientechnische Kenntnisse
REF	Die Referendarinnen und Referendare setzen Medien zielgerichtet ein, beschreiben die jeweiligen Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken verschiedener Medien und reflektieren ihren sinnvollen Einsatz. Sie gestalten eigene, rechtlich einwandfreie Medienprodukte sowie digital gestützte Lernumgebungen und reflektieren deren Wirkungen kritisch.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • setzen verfügbare Medien zielgerichtet ein • erstellen Medienprodukte unter Beachtung rechtlicher Voraussetzungen, auch in Kooperation mit dem Kollegium und auf Basis von Open Educational Resources (OER) • diskutieren und begründen eigene Präferenzen bei der Mediennutzung • untersuchen Medien kritisch im Hinblick auf fachliche Korrektheit und didaktische Adäquanz • analysieren und beurteilen Medien im Hinblick auf ihre Funktions- und Wirkungsweise
PL	Die Lehrkräfte setzen Medien zielgerichtet und kritisch reflektiert ein, erproben neue mediale Angebote für ihre Fächer und konzipieren und entwickeln (kooperativ) rechtlich einwandfreie Medienprodukte.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • verwenden Medien nach eigener Schwerpunktsetzung • analysieren und beurteilen die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums • erproben neuen Medien aufgeschlossen und kritisch • analysieren und beurteilen Medien im Hinblick auf ihre Funktionsweise • entwickeln selbst und in Kooperation mit dem Kollegium Unterrichtsmedien (auch auf Basis von Open Educational Resources) und publizieren sie unter Beachtung rechtlicher Vorgaben

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum;
REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 3.7: SOZIALFORMEN UND METHODEN

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden nennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und reflektieren ansatzweise Gründe für die jeweilige didaktische Entscheidung im beobachteten Unterricht. Sie erproben unterschiedliche Sozialformen und Methoden unter Anleitung in eigenen Unterrichtsversuchen.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> identifizieren Sozialformen und Methoden im beobachteten Unterricht beschreiben unterschiedliche Interaktionsformen im beobachteten Unterricht reflektieren ansatzweise in den eigenen Unterrichtsversuchen über den Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen und Methoden auf Basis fachlich-inhaltlicher, erster allgemeindidaktischer und pädagogischer Kriterien wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit 	PDP
<p>Die Studierenden nennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und reflektieren unter fachdidaktischen Gesichtspunkten Gründe für die jeweilige didaktische Entscheidung im beobachteten Unterricht. Sie wenden Sozialformen und Methoden exemplarisch und begründet an.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit planen in den eigenen Unterrichtsversuchen Sozialformen und Methoden und reflektieren ihren Einsatz auf Basis fachlich-inhaltlicher, erster fachdidaktischer und ausgewählter pädagogischer Kriterien 	SFP
<p>Die Referendarinnen und Referendare setzen verschiedene Sozialformen und Methoden zielgerichtet und begründet ein.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlich-inhaltlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kriterien reflektieren Unterricht und wägen dabei Alternativen ab begründen die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden ansatzweise mit Blick auf die Lernenden 	REF
<p>Die Lehrkräfte verfügen über ein breit gefächertes didaktisch-methodisches Instrumentarium, setzen vielfältige Methoden und Sozialformen zielgerichtet und effizient ein und sind bereit, neue Methoden zu erproben.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlich-inhaltlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kriterien begründen die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit Blick auf die Zusammensetzung der Klasse erproben neue (auch digital gestützte) Unterrichtsmethoden und reflektieren ihren Einsatz entwickeln kollaborativ mit dem Kollegium ein schuleigenes Methodencurriculum zur Förderung der (digitalen) Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler 	PL

DIMENSION 3.8: UMGANG MIT HETEROGENITÄT

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden erläutern verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, identifizieren Maßnahmen der inneren Differenzierung im beobachteten Unterricht und setzen sie in Ansätzen und unter Anleitung bei eigenen Unterrichtsversuchen um.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen gut beobachtbare Dimensionen von Heterogenität und beziehen diese auf die Klasse • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) und reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung • planen in eigenen Unterrichtsversuchen erste Ansätze des Umgangs mit vielfältigen Lernvoraussetzungen, auch unter Einbezug digitaler Hilfsmittel und Methoden
SFP	Die Studierenden erläutern verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, identifizieren Maßnahmen der inneren Differenzierung im beobachteten Unterricht und setzen sie in Ansätzen bei eigenen Unterrichtsversuchen begründet um.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen Dimensionen von Heterogenität und beziehen diese auf die Klasse • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) und reflektieren ihren Einsatz • erproben in eigenen Unterrichtsversuchen einen methodisch differenzierten Umgang mit vielfältigen Lernvoraussetzungen auch unter Einbezug digitaler Hilfsmittel und Methoden (interessendifferenzierende Arbeitsmaterialien, heterogene oder auch bewusst homogene Gruppenzusammensetzungen etc.)
REF	Die Referendarinnen und Referendare setzen Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Sie verfügen über ein Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzen es in unterschiedlichen Formen ein.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • analysieren unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel (z.B. Audience Response Systemen wie Plickers; Werkzeugen zur eigenen Unterrichtsevaluation wie EMU) und interpretieren sie unter didaktischen Gesichtspunkten • setzen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) ein und reflektieren ihren Einsatz, wo immer möglich auch evidenzbasiert
PL	Die Lehrkräfte setzen Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Sie verfügen über ein breites Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzen es in unterschiedlichen Formen ein. Sie zeigen Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Formen und Verfahren der Differenzierung.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • analysieren kontinuierlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen der Lerngruppe auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel und interpretieren diese unter didaktischen Gesichtspunkten • setzen vielfältige Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) ein und reflektieren ihren Einsatz, wo immer möglich auch evidenzbasiert • experimentieren mit neuen Formen der Binnendifferenzierung (z.B. Methoden des wechselseitigen Lehrens und Lernens, Flipped Classroom etc.)

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

DIMENSION 4: KLASSENFÜHRUNG

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionsstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden benennen unterschiedliche Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht und bezeichnen in Ansätzen kriteriengeleitet das von ihnen wahrgenommene, lernförderliche oder lernhinderliche Verhalten.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen unterschiedliche Regeln und Rituale im Rahmen einer störungspräventiven Klassenführung und identifizieren und erörtern ihren Einsatz im Unterricht erläutern lernhinderliches Verhalten von Schülerinnen und Schülern und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts beschreiben beobachtete Störungsinterventionen der Lehrkraft auf Basis der im Studium erworbenen klassenführungsbezogenen theoretischen Kenntnisse vergleichen in der eigenen Schulzeit erfahrene Interventionsmaßnahmen mit den Beobachtungen und reflektieren ihre Wahrnehmung der vermuteten und beobachteten Wirkungen 	PDP
<p>Die Studierenden differenzieren unterschiedliche evidenzbasierte Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht, setzen ansatzweise sowohl störungspräventive als auch intervenitive Maßnahmen ein und reflektieren sie unter Anleitung im Hinblick auf ihre Wirkung.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben und kategorisieren lernhinderliches Verhalten von Schülerinnen und Schüler und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts nennen Maßnahmen der Störungsprävention und setzen sie ansatzweise um 	SFP
<p>Die Referendarinnen und Referendare beschreiben theoriegeleitet unterschiedliche Strategien der Klassenführung und analysieren sie im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Sie entwickeln erste eigene, zur Persönlichkeit passende Strategien der Klassenführung, führen in ihren Klassen ein Regelsystem ein und analysieren und kategorisieren Strategien anderer Lehrkräfte.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen und differenzieren Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts reflektieren in der Planung der Stunde liegende Potenziale und Ursachen für Störungen (z.B. an Gelenkstellen des Unterrichts) setzen Maßnahmen der Störungsprävention und -intervention ein entwickeln erste Rituale in und mit den eigenen Klassen und wenden diese konsequent an reflektieren die Effekte eingesetzter Maßnahmen im eigenen und im fremden Unterricht auf Basis von Klassenführungstheorien 	REF
<p>Die Lehrkräfte haben ein reichhaltiges Repertoire an Klassenführungsstrategien sowohl für Störungsintervention als auch für Störungsprävention zur Verfügung. Sie setzen Klassenführung als Mittel zur Unterstützung des Lehr-Lernprozesses flexibel ein. Sie reflektieren die Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen (selbst)kritisch und erreichen einen relativ störungsarmen Unterricht.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln mit und in ihren Klassen Regeln und Rituale, die die verschiedenen Arbeitsformen des Unterrichts auf der Verhaltensseite steuern setzen je nach Situation unterschiedliche Klassenführungsstrategien ein und reflektieren (selbst-)kritisch den Einsatz und die Wirkung dieser Maßnahmen 	PL

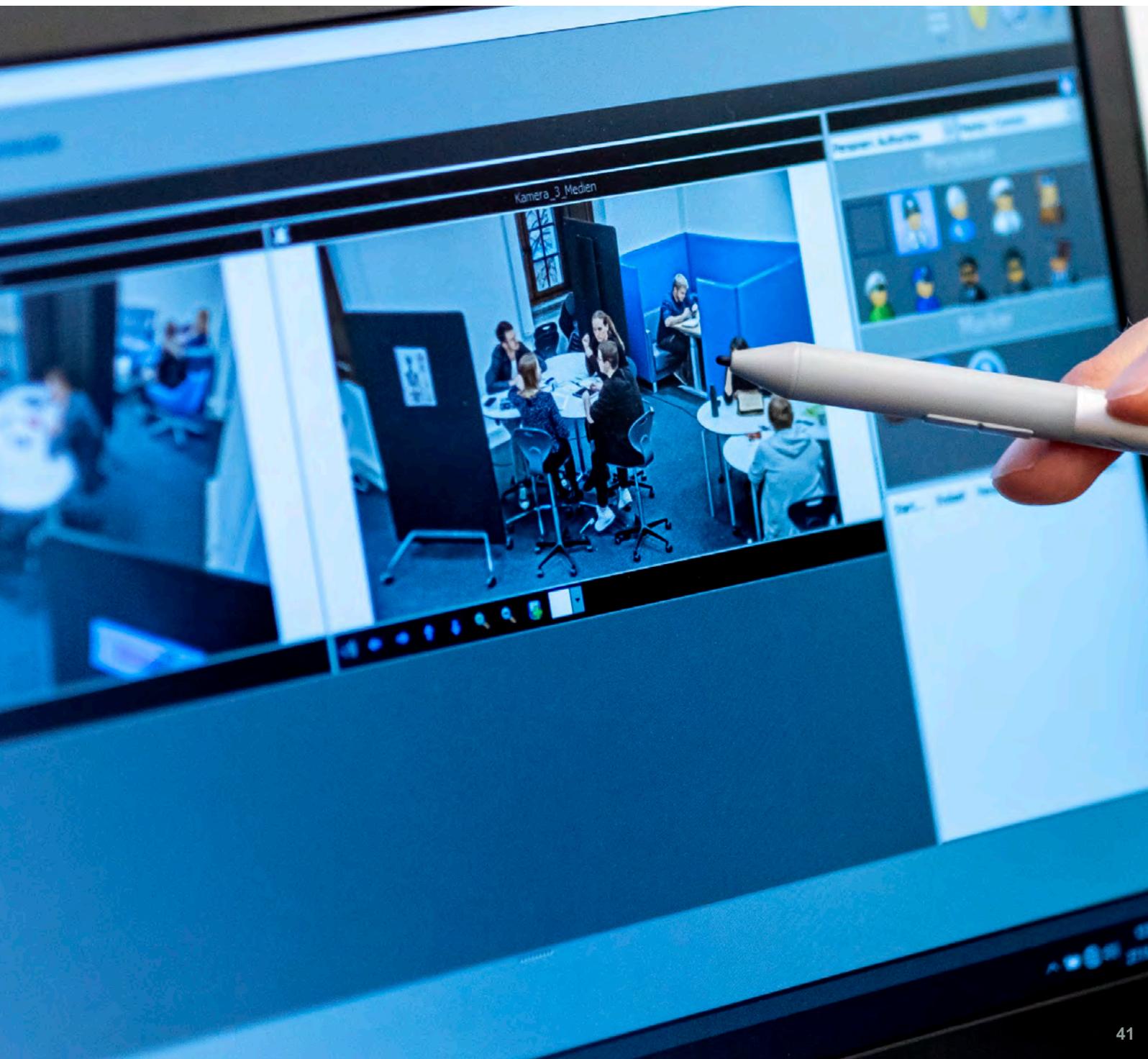
DIMENSION 5: LERNPROZESS- UND LERNPRODUKTDIAGNOSTIK

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um Aufgaben der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung wahrzunehmen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen und die daraus resultierenden Formen pädagogischer Diagnostik.

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden beschreiben Maßnahmen der Lernprozess- und Lernprodukt Diagnostik in Lern- und Leistungssituationen. Sie bringen sich unter Anleitung aktiv in diagnostische Prozesse ein.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Begrifflichkeiten rund um die pädagogische Diagnostik • beobachten einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen hinsichtlich ihrer individuellen Lernprozesse und verbalisieren diese Beobachtungen • beschreiben prozess- und ergebnisbezogene Verfahren der Lern- und Leistungsüberprüfung im beobachteten Unterricht • identifizieren unterschiedliche leistungsdifferenzierende Verfahren des Lehrer- und Schülerfeedbacks im beobachteten Unterricht • erarbeiten unter Anleitung Teile von Lernaufgaben und Tests • wirken unter Anleitung bei Lernstandserhebungen und Leistungsmessungen der Lehrkräfte mit
SFP	Die Studierenden erläutern einige fachtypische prozess- und produktbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz ansatzweise auf Basis theoretischen Wissens. Sie nennen verschiedene (u.a. digital gestützte) Methoden der Leistungsrückmeldung. Sie entwickeln unter Anleitung erste eigene Beispiele für Lernaufgaben und für Leistungserhebungen.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben fachtypische prozess- und produktbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im beobachteten Unterricht • benennen fachtypische Feedbackverfahren und setzen diese ansatzweise selbst ein (z.B. bei der Begleitung einer Gruppenarbeit oder digital gestützten Verfahren) • erläutern Bezugsnormen der Leistungsfeststellung (soziale, kriteriale, individuelle) und beschreiben ihre Anwendung im eigenen und fremden Unterricht • beschreiben fachtypische Anforderungen an Lern- und Leistungsaufgaben • entwickeln unter Anleitung selbst Teile von Leistungserhebungen oder beteiligen sich aktiv bei Leistungserhebungen ihrer Betreuungslehrkräfte
REF	<p>Die Referendarinnen und Referendare erläutern zahlreiche Formen und Verfahren prozess- und produktbezogener Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz auf Basis theoretischen Wissens.</p> <p>Sie setzen im eigenen Unterricht sachgerecht unterschiedliche Formen der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung inhaltlich und formal korrekt ein und nutzen dabei das Potential digitaler Medien.</p> <p>Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten für einzelne Schülerinnen und Schüler und nutzen sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege auf.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen unterschiedliche Formen und Verfahren prozess- und produktbezogener Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung im eigenverantwortlichen Unterricht fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt ein • gestalten Leistungsrückmeldung pädagogisch förderlich und bringen alle Bezugsnormen ansatzweise zum Einsatz • gestalten Materialien und insbesondere fachtypische Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen eigenverantwortlich • erläutern typische Beobachtungsfehler und reflektieren diese bei eigenen Leistungsbeurteilungen • benennen formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen und wenden sie an • planen neben dem Einsatz traditioneller Verfahren der Leistungsmessung ansatzweise und fachlich reflektiert auch alternative Formen, wobei Potentiale digitaler Medien analysiert und ausgeschöpft werden (z.B. e-Portfolio, Badges, Lernplattformen etc.)

PDP = Pädagogisch-Didaktisches Praktikum; SFP = Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum;
REF = Referendariat; PL = Professionelle Lehrkraft

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	PL
<p>Die Lehrkräfte setzen flexibel unterschiedliche Verfahren der prozess- und produktbezogenen Leistungserhebung, -beurteilung und -rückmeldung ein, erläutern und begründen den Einsatz digitaler Medien und schöpfen dabei deren Potential aus. Bei der Leistungsfeststellung und -rückmeldung werden pädagogische Grundsätze berücksichtigt.</p> <p>Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten und nutzen diese als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege für die Schülerinnen und Schüler auf.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen ein reichhaltiges Repertoire an Formen, Verfahren und Aufgabentypen für die prozess- und produktbezogene Gestaltung von Lern- und Leistungssituationen ein • gestalten Leistungsfeststellung und -rückmeldung unter pädagogischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten, wobei unterschiedliche Bezugsnormen flexibel eingesetzt werden • begründen den Einsatz dieser Verfahren mit Blick auf die Zielgruppe • erklären typische Beobachtungsfehler und reflektieren diese bei eigenen Leistungsfeststellungen • nennen formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen und wenden sie fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt an • analysieren die Potenziale alternativer Verfahren der Leistungsmessung aus fachlicher Perspektive und erproben deren Einsatz 	



DIMENSION 6: BERATUNG

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Aufgaben bei der schulischen Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und innerhalb des Kollegiums wahrzunehmen.

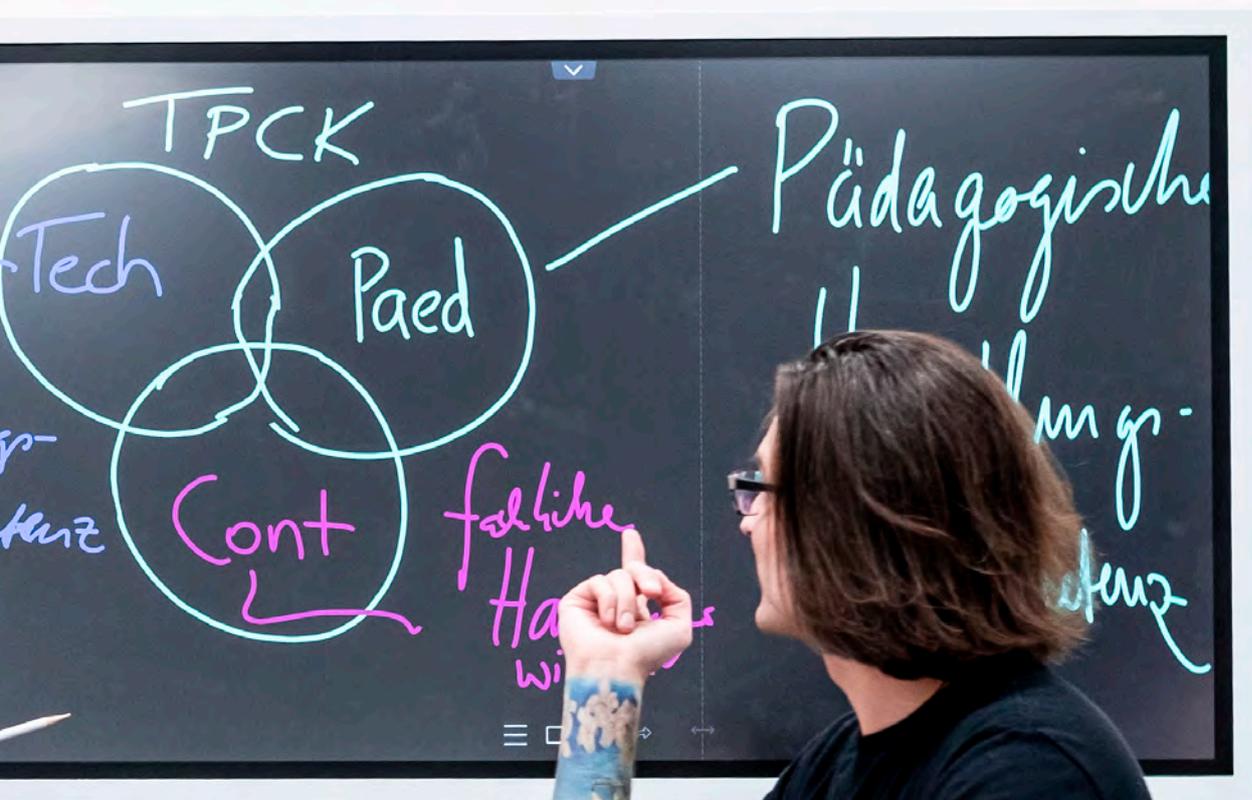
	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden nennen Handlungsfelder schulischer Beratung und charakterisieren sie als Aufgabe von Lehrpersonen unter Rückgriff auf ihre theoretischen Kenntnisse. Im Schulpraktikum identifizieren sie Beratungsanlässe und klassifizieren sie.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Handlungsfelder schulischer Beratung (Präventions-, Schullaufbahn-, Lern-, und Elternberatung sowie kollegiale Beratung) • identifizieren und klassifizieren im Schulalltag auftretende Beratungsanlässe • nennen Anforderungen an Lehrpersonen im Bereich professioneller Beratung • zeigen Bereitschaft zur Teilnahme an Präventionsberatungsveranstaltungen an der Praktikumschule (z.B. Aids-Prävention, Suchtprävention)
SFP	Die Studierenden erläutern Merkmale von Beratungssituationen und nennen Bedingungen erfolgreicher Beratungsprozesse. Sie verfügen über Grundlagenkenntnisse in der Führung von Beratungsgesprächen.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren an beobachteten Beispielen ge- und misslingende Beratungssituationen unter Rückgriff auf theoretisches Wissen über professionelle Beratung • zeigen in ihren Unterrichtsversuchen, dass sie über grundlegende Kenntnisse in der Beratung bei auftretenden Schülerfragen zum eigenen Unterricht verfügen (z.B. zu Lernstrategien, bei Fehlvorstellungen, zu Aufgabenanforderungen)



Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Referendarinnen und Referendare beraten Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zunehmend selbstständig bei allen im Zusammenhang mit ihrem Unterricht auftretenden Beratungsanlässen. Sie wenden Techniken professioneller Gesprächsführung an und reflektieren ihre Beratungstätigkeit unter Verwendung einer angemessenen Fachsprache.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen unterschiedliche Formen und Verfahren schulischer Beratung zunehmend selbstständig aktiv ein • reflektieren ihre Beratungstätigkeit mit der Seminarlehrkraft und Betreuungslehrkraft fachsprachlich korrekt • verfügen über solide Kenntnisse der Gesprächsführung 	REF
<p>Die Lehrkräfte sind als Beraterinnen und Berater ansprechbar und organisieren den jeweiligen Beratungsanlässen gemäß die Beratungssituation fachlich korrekt. Sie verfügen über ausgeprägte Gesprächsführungstechniken.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen verschiedene Formen und Verfahren schulischer Beratung anlassbezogen aktiv ein • organisieren Veranstaltungen der Präventionsberatung (auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern) • beraten bei entsprechendem Mandat Kolleginnen und Kollegen (z.B. bei kollegialen Hospitationen) • verfügen über fundierte Kenntnisse der Gesprächsführung, insbes. auch im Führen von Konfliktgesprächen 	PL







**ANHANG I:
DIE STANDARDS GEORDNET NACH LEHRERBILDUNGSPHASEN**

DIMENSION 1: GESTALTUNG DER LEHRERROLLE

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die erforderlich sind, um im Prozess der Lehrerbildung die Entwicklung von der ersten Rollenübernahme zur individuellen und reflektierten Rollengestaltung als Lehrkraft zu ermöglichen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ihre neue Rolle wahrnehmen und sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sind.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> orientieren sich in grundlegenden Verhaltensweisen an den Anforderungen der neuen Rolle (z.B. Pünktlichkeit, angemessene Kleidung, verbindliche Umgangsformen, Sorgfalt, Unterlassen von Störungen während Unterrichtsbeobachtungen etc.) beschreiben ihre Vorbildfunktion im Umgang mit digitalen Medien (Unterlassen von privater Nutzung von mobilen Endgeräten während des Unterrichts, Nutzen von Gelegenheiten zur kritischen Medienreflexion etc.) wahren gegenüber Schülerinnen und Schülern rollengemäße Distanz (Nutzung von Social Media, Umgang mit Freundschaftsanfragen / Profilbilder /Posten von Fotos etc.) zeigen in ihrer Tätigkeit Engagement und Einsatzbereitschaft

DIMENSION 2: SCHULE ALS LERN- UND LEBENSRAUM

Diese Dimension enthält Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um ihre Aufgaben als Mitglieder der Schulgemeinschaft wahrzunehmen. Schule wird dabei als lernende Organisation verstanden, an deren Weiterentwicklung alle Mitglieder beteiligt sind.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.1: Schule als Organisation	
Die Studierenden kennen ihre Praktikumsschule und beschreiben die Schule als Beispiel einer Organisation.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen die räumlichen Ressourcen des Schulhauses und analysieren sie im Hinblick auf die Gestaltung vorbereiteter Lernumgebungen vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Kenntnisse über Sozialformen und Methoden geben Merkmale der Schule als Organisation wieder und konkretisieren sie am Beispiel der Praktikumsschule (Personalstruktur, zeitliche Struktur, Ganztagschuleinrichtungen, Rechte und Pflichten, Datenschutz, Verhaltenskodizes, auch im Umgang mit digitalen Medien etc.)
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
Die Studierenden benennen unterschiedlichen Phasen des Tagesablaufs einer Lehrperson. Sie wissen um ihre Verantwortung und die damit verbundenen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer für die Schulgemeinschaft.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen zentrale Tätigkeiten der Unterrichtsvorbereitung und führen diese unter Anleitung aus (recherchieren, kopieren, Versuche vorbereiten etc.) beziehen dabei digitale und technische Hilfsmittel der Praktikumsschule ein benennen unterrichtliche und über den Unterricht hinausgehende Aufgaben von Lehrpersonen (Klassenleitungsaufgaben, Elterngespräche etc.) auf Basis theoretischer Kenntnisse und identifizieren sie an der Praktikumsschule nehmen an ausgewählten Aktivitäten des Schullebens teil (Fach- oder Stufenkonferenzen, Formen schulischer Beratung, außerschulische Lehrgänge, Schulfeste etc.)



Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation	
Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und setzen sie unter Anleitung reflektierend ein.	Die Studierenden, <ul style="list-style-type: none"> • benennen und adaptieren einfache Beobachtungsraster für die eigenen Unterrichtsbeobachtungen • setzen entsprechende Beobachtungsraster adäquat ein • reflektieren den Beobachtungsprozess unter Anleitung
Dimension 2.4: Entwicklung von Schule	
Die Studierenden beschreiben Aufgaben von Lehrkräften im Rahmen der Schulentwicklung. Sie nennen beispielhaft Bedingungen, Formen und Prozessmodelle von Schulentwicklung.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben innere Schulentwicklung (Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung) als Aufgabe von Lehrpersonen • erläutern an Beispielen verschiedene Felder aktueller Schulentwicklung und beschreiben modellhaft einen idealtypischen SE-Prozess

DIMENSION 3: UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -ANALYSE

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenzorientierten, fachlich korrekten und pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.1: Struktur von Unterricht	
Die Studierenden nennen allgemein-didaktische Phasenstrukturmodelle von Unterricht und übertragen diese in Ansätzen auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts und beziehen sie rück auf ihnen bekannte Phasenstrukturmodelle • planen Unterrichtseinheiten (Einzelphasen bis hin zu kompletten Unterrichtsstunden) auf Basis einer klar erkennbaren und theoretisch fundierten Stundenstruktur
Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien	
Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem, schülerorientierten Unterricht und erklären ansatzweise die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren lehrerzentrierte und lehrergesteuerte, schülerorientierte Phasen im hospitierten Unterricht • beschreiben Phasen direkter Instruktion und lernerorientierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess • erläutern den grundlegenden Zusammenhang empirischer Forschungsbefunde mit Planungsentscheidungen von Unterricht
Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten	
Die Studierenden benennen unterschiedliche Arten von Lernumgebungen (wie offene LU, kooperative LU) und gestalten sie unter Anleitung (mit). Dabei berücksichtigen sie auch den Einsatz von (digitalen) Medien.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht • wirken bei der Organisation unterschiedlicher Lernumgebungen mit, auch unter Einbezug (digitaler) Medien unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort
Dimension 3.4: Zeitmanagement	
Die Studierenden erläutern die Notwendigkeit eines beruflichen Zeitmanagements.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen verschiedene Planungsebenen des Unterrichts und einzelne Elemente daraus (Jahresplanung, Wochenplanung, Stundenplanung, Stoffverteilungspläne, Schulaufgabenplan etc.) und die dabei eingesetzten digitalen Hilfsmittel • diskutieren im Gespräch mit der Praktikumslehrkraft deren berufliches Zeitmanagement und reflektieren den eigenen Zeitbedarf

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.5: Planungsmittel	
Die Studierenden nennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese unter Anleitung bei ersten Unterrichtsversuchen exemplarisch an.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen die einzelnen Elemente des amtlichen Lehrplans und ggf. vorhandener zentraler Learning Management Systeme (in Bayern z. B. mebis) • erläutern die KMK-Bildungsstandards der eigenen Fächer • planen fachlich korrekte und in Ansätzen didaktisch durchdachte kompetenzorientierte Unterrichtsversuche unter Anleitung der betreuenden Lehrkraft und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher, Software, Online-Medien etc.)
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
Die Studierenden beschreiben verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Lehr- und Lernmedien im Unterricht und reflektieren sie ansatzweise kritisch.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Einsatz von Lehr- und Lernmedien und reflektieren ihn ansatzweise unter Anleitung im Hinblick auf seine Adäquanz • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule • setzen Medien in ersten Unterrichtsversuchen ein
Dimension 3.7: Sozialformen und Methoden	
Die Studierenden nennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und reflektieren ansatzweise Gründe für die jeweilige didaktische Entscheidung im beobachteten Unterricht. Sie erproben unterschiedliche Sozialformen und Methoden unter Anleitung in eigenen Unterrichtsversuchen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Sozialformen und Methoden im beobachteten Unterricht • beschreiben unterschiedliche Interaktionsformen im beobachteten Unterricht • reflektieren ansatzweise in den eigenen Unterrichtsversuchen über den Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen und Methoden auf Basis fachlich-inhaltlicher, erster allgemeindidaktischer und pädagogischer Kriterien • wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit
Dimension 3.8: Umgang mit Heterogenität	
Die Studierenden erläutern verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, identifizieren Maßnahmen der inneren Differenzierung im beobachteten Unterricht und setzen sie in Ansätzen und unter Anleitung bei eigenen Unterrichtsversuchen um.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen gut beobachtbare Dimensionen von Heterogenität und beziehen diese auf die Klasse • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) und reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung • planen in eigenen Unterrichtsversuchen erste Ansätze des Umgangs mit vielfältigen Lernvoraussetzungen, auch unter Einbezug digitaler Hilfsmittel und Methoden



DIMENSION 4: KLASSENFÜHRUNG

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionsstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden benennen unterschiedliche Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht und bezeichnen in Ansätzen kriteriengeleitet das von ihnen wahrgenommene, lernförderliche oder lernhinderliche Verhalten.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • benennen unterschiedliche Regeln und Rituale im Rahmen einer störungspräventiven Klassenführung und identifizieren und erörtern ihren Einsatz im Unterricht • erläutern lernhinderliches Verhalten von Schülerinnen und Schülern und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts • beschreiben beobachtete Störungsinterventionen der Lehrkraft auf Basis der im Studium erworbenen klassenführungsbezogenen theoretischen Kenntnisse • vergleichen in der eigenen Schulzeit erfahrene Interventionsmaßnahmen mit den Beobachtungen und reflektieren ihre Wahrnehmung der vermuteten und beobachteten Wirkungen

DIMENSION 5: LERNPROZESS- UND LERNPRODUKTDIAGNOSTIK

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um Aufgaben der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung wahrzunehmen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen und die daraus resultierenden Formen pädagogischer Diagnostik.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden beschreiben Maßnahmen der Lernprozess- und Lernprodukt diagnostik in Lern- und Leistungssituationen. Sie bringen sich unter Anleitung aktiv in diagnostische Prozesse ein.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Begrifflichkeiten rund um die pädagogische Diagnostik • beobachten einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen hinsichtlich ihrer individuellen Lernprozesse und verbalisieren diese Beobachtungen • beschreiben prozess- und ergebnisbezogene Verfahren der Lern- und Leistungsüberprüfung im beobachteten Unterricht • identifizieren unterschiedliche leistungsdifferenzierende Verfahren des Lehrer- und Schülerfeedbacks im beobachteten Unterricht • erarbeiten unter Anleitung Teile von Lernaufgaben und Tests • wirken unter Anleitung bei Lernstandserhebungen und Leistungsmessungen der Lehrkräfte mit

DIMENSION 6: BERATUNG

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Aufgaben bei der schulischen Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und innerhalb des Kollegiums wahrzunehmen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden nennen Handlungsfelder schulischer Beratung und charakterisieren sie als Aufgabe von Lehrpersonen unter Rückgriff auf ihre theoretischen Kenntnisse. Im Schulpraktikum identifizieren sie Beratungsanlässe und klassifizieren sie.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Handlungsfelder schulischer Beratung (Präventions-, Schullaufbahn-, Lern-, und Elternberatung sowie kollegiale Beratung) • identifizieren und klassifizieren im Schulalltag auftretende Beratungsanlässe • nennen Anforderungen an Lehrpersonen im Bereich professioneller Beratung • zeigen Bereitschaft zur Teilnahme an Präventionsberatungsveranstaltungen an der Praktikumschule (z.B. Aids-Prävention, Suchtprävention)

DIMENSION 1: GESTALTUNG DER LEHRERROLLE

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die erforderlich sind, um im Prozess der Lehrerbildung die Entwicklung von der ersten Rollenübernahme zur individuellen und reflektierten Rollengestaltung als Lehrkraft zu ermöglichen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
<p>Die Studierenden zeigen durch ihr Verhalten, dass sie ein Bewusstsein für ihre Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler haben. Sie beschreiben die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens und reflektieren den Weg zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Sie nutzen die Gelegenheit zum Erproben erster Strategien auf dem Weg zur eigenen Lehrerpersönlichkeit.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen und beschreiben und bestimmen Unterschiede zur Schülerrolle • richten ihr Verhalten an einem für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen gemeinsamen (ggf. schulspezifischen) Verhaltenskodex aus • beschreiben schulspezifische Regeln und eigene Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien und erläutern deren Auswirkung auf die Lehrerrolle (eigene Mediennutzung im Unterricht, rollengemäße Distanz auf Social Media etc.) • analysieren und reflektieren Situationen, in denen die Übernahme der neuen Rolle ge- oder misslang • reflektieren die eigene professionelle Entwicklung bzw. den eigenen Entwicklungsstand im Hinblick auf die Erfüllung der Lehrerrolle kritisch und formulieren Konsequenzen in Zusammenarbeit mit Universitätsdozierenden und der Praktikumslehrkraft



DIMENSION 2: SCHULE ALS LERN- UND LEBENSRAUM

Diese Dimension enthält Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um ihre Aufgaben als Mitglieder der Schulgemeinschaft wahrzunehmen. Schule wird dabei als lernende Organisation verstanden, an deren Weiterentwicklung alle Mitglieder beteiligt sind.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.1: Schule als Organisation	
Die Studierenden benennen erste Elemente der Organisationsstruktur ihrer Praktikumschule. Sie erklären und begründen diese und berücksichtigen sie bei eigenen Aktivitäten.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> benennen die räumlichen Ressourcen des Schulhauses und reflektieren sie theoriegeleitet im Hinblick auf die Gestaltung vorbereiteter Lernumgebungen beschreiben und erklären organisatorische Regelungen (Unterrichtsbeginn, Ganztagsbetreuung, Rhythmisierung, Verhaltenskodex in Bezug auf Nutzung mobiler Endgeräte im Unterricht etc.) erläutern die Notwendigkeit organisierter Abstimmung der Nutzung von Fachräumen erläutern die Medienausstattung und das Medienkonzept der Schule und orientieren sich daran in der Erstellung von Unterrichtsstunden
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
Die Studierenden übernehmen selbstständig erste Aufgaben zur Unterstützung der Praktikumslehrkraft im Bereich Organisation des Schulalltags und Schullebens. Die Studierenden gestalten unter Anleitung einzelne Phasen im Tagesablauf einer Lehrperson.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> planen Teilbereiche aus den unterschiedlichen Aufgabenfeldern des Unterrichtens/Erziehens und des Schullebens auf Basis theoretischer Kenntnisse und führen diese durch, beispielsweise: <ul style="list-style-type: none"> Erprobung von Differenzierungsmaßnahmen/Team-teaching organisatorische Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsgängen Selbstständige Planung und Gestaltung unterschiedlicher Unterrichtsphasen Erstellung von Unterrichtsmaterialien, auch unter Nutzung digitaler Möglichkeiten wie Open Educational Resources (OER) reflektieren ihre Erfahrungen im Gespräch mit der Praktikumslehrkraft und den Universitätsdozierenden
Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation	
Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und analysieren kriteriengeleitet Unterrichtswahrnehmungen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> ermitteln passende bzw. entwickeln eigene Beobachtungsrasster für eigene Unterrichtsbeobachtungen diskutieren und reflektieren den Beobachtungsprozess unter Einsatz fachlicher Sprache analysieren eigenen Unterricht mit Hilfe von evidenzbasierten (auch digitalen) Werkzeugen, wie z.B. EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)
Dimension 2.4: Entwicklung von Schule	
Die Studierenden beschreiben die Schule als lernende Organisation. Sie nennen grundlegende Bedingungen, Erscheinungsformen und Prozessmodelle von Schulentwicklung.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> beschreiben innere Schulentwicklung als Aufgabe von Lehrpersonen im Rahmen einer sich wandelnden Gesellschaft erläutern an Beispielen verschiedene Felder aktueller Schulentwicklung und beschreiben modellhaft einen idealtypischen SE-Prozess erläutern Verfahren interner und externer Schulevaluation nennen beispielhaft Messverfahren für die interne Evaluation

DIMENSION 3: UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -ANALYSE

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenzorientierten, fachlich korrekten und pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.1: Struktur von Unterricht	
Die Studierenden nennen allgemein- und fachdidaktische Phasenstrukturmodelle und lerntheoretisch begründete Strukturentscheidungen von Unterricht und übertragen diese Kenntnisse auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts und analysieren ihn auf Basis von Phasenstrukturmodellen und lerntheoretischen Kenntnissen • planen begründet strukturierte Unterrichtsstunden und führen diese durch
Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien	
Die Studierenden unterscheiden lehrerzentrierten von lehrergesteuertem, schülerorientierten Unterricht und wenden bei der Planung eigenen Unterrichts fachspezifische Prinzipien an. Sie erklären die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren und erklären die Unterscheidung zwischen lehrerzentrierten und lehrersteuerten, schülerorientierten Phasen des hospitierten Unterrichts • setzen fachspezifische Prinzipien in den eigenen Unterrichtsstunden ansatzweise um • gestalten einzelne Unterrichtsphasen bis hin zu einer kompletten Unterrichtsstunde unter Einsatz von Phasen direkter Instruktion sowie Phasen mit größerer Schülerelbstständigkeit und begründen diese bei ausgewählten Teilentscheidungen mit Rückbezug auf empirische Evidenz
Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten	
Die Studierenden benennen unterschiedliche Lernumgebungen und formulieren eine in Ansätzen theoretisch fundierte Begründung für die Gestaltung eigener Lernumgebungen. Dabei reflektieren sie den Einsatz von (digitalen) Medien fachdidaktisch.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unterschiedliche Lernumgebungen im hospitierten Unterricht und vergleichen sie im Hinblick auf denkbare Alternativen • wirken bei der Organisation unterschiedlicher Lernumgebungen mit, auch unter Einbezug von (digitalen) Medien unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort • gestalten erste schülerorientierte Lernumgebungen unter Anleitung durch Praktikumslehrkraft und Universitätsdozierende selbst • reagieren in Ansätzen situativ flexibel auf (z.B. medientechnische) Probleme • begründen ihre Auswahl einer Lernumgebung und den Einbezug digitaler Medien auf Basis theoretischen Grundlagenwissens
Dimension 3.4: Zeitmanagement	
Die Studierenden fügen sich mit ihren eigenen Unterrichtsversuchen in die verschiedenen schulischen Planungsebenen ein und entwickeln ihr berufliches Zeitmanagement weiter, auch unter Einsatz digitaler Hilfsmittel.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • ordnen beobachteten und eigenen Unterricht in das Gefüge der schulischen Planungsebenen ein • entwickeln ihr berufliches Zeitmanagement weiter, auch unter Einsatz von in der Schule zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln • reflektieren im Gespräch mit Mitstudierenden, universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften unterschiedliche individuelle Zeitmanagementlösungen

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.5: Planungsmittel	
<p>Die Studierenden nennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese exemplarisch an. Sie reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen die einzelnen Elemente des amtlichen Lehrplans und ggf. vorhandener zentraler Learning Management Systeme (in Bayern z.B. mebis) und wenden die themenspezifischen Ausführungen auf die eigenen Unterrichtsstunden an • erläutern die KMK-Bildungsstandards der eigenen Fächer • planen zunehmend eigenständig fachlich korrekte und didaktisch fundierte kompetenzorientierte Unterrichtsversuche und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel (Schulbücher, Software, Online-Medien etc.) • reflektieren den Einsatz der Planungsmittel mit universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
<p>Sie nennen alternative Unterrichtsformen mit digitalen Medien.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen gängige Quellen und Orte, an denen Medien erhältlich sind, und nutzen das Angebot punktuell • beschreiben Medieneinsatz im beobachteten Unterricht und wägen ihn ansatzweise und, wo möglich, evidenzbasiert im Hinblick auf seine Adäquanz ab • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule • beschreiben fachspezifische Medienangebote und reflektieren ihren Einsatz (z.B. Apps) kritisch • analysieren die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums ansatzweise • wählen Medien im eigenen Unterricht aus, setzen sie erprobend ein und/oder erstellen erste Medienprodukte selbstständig • beschreiben die rechtlichen Voraussetzungen der eigenen Medienproduktion • reflektieren den Einsatz gemeinsam mit Universitätsdozierenden und der Praktikumslehrkraft • bedienen digitale Medien und zeigen dabei grundlegende medientechnische Kenntnisse
Dimension 3.7: Sozialformen und Methoden	
<p>Die Studierenden nennen unterschiedliche Methoden und Sozialformen und reflektieren unter fachdidaktischen Gesichtspunkten Gründe für die jeweilige didaktische Entscheidung im beobachteten Unterricht. Sie wenden Sozialformen und Methoden exemplarisch und begründet an.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit • planen in den eigenen Unterrichtsversuchen Sozialformen und Methoden und reflektieren ihren Einsatz auf Basis fachlich-inhaltlicher, erster fachdidaktischer und ausgewählter pädagogischer Kriterien
Dimension 3.8: Umgang mit Heterogenität	
<p>Die Studierenden erläutern verschiedene Dimensionen der heterogenen Zusammensetzung einer Klasse, identifizieren Maßnahmen der inneren Differenzierung im beobachteten Unterricht und setzen sie in Ansätzen bei eigenen Unterrichtsversuchen begründet um.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen Dimensionen von Heterogenität und beziehen diese auf die Klasse • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) und reflektieren ihren Einsatz • erproben in eigenen Unterrichtsversuchen einen methodisch differenzierten Umgang mit vielfältigen Lernvoraussetzungen auch unter Einbezug digitaler Hilfsmittel und Methoden (interessendifferenzierende Arbeitsmaterialien, heterogene oder auch bewusst homogene Gruppenzusammensetzungen etc.)

DIMENSION 4: KLASSENFÜHRUNG

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden differenzieren unterschiedliche evidenzbasierte Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht, setzen ansatzweise sowohl störungspräventive als auch intervenitive Maßnahmen ein und reflektieren sie unter Anleitung im Hinblick auf ihre Wirkung.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und kategorisieren lernhinderliches Verhalten von Schülerinnen und Schülern und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts • nennen Maßnahmen der Störungsprävention und setzen sie ansatzweise um

DIMENSION 5: LERNPROZESS- UND LERNPRODUKTDIAGNOSTIK

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um Aufgaben der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung wahrzunehmen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen und die daraus resultierenden Formen pädagogischer Diagnostik.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden erläutern einige fachtypische prozess- und produktbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz ansatzweise auf Basis theoretischen Wissens. Sie nennen verschiedene (u.a. digital gestützte) Methoden der Leistungsrückmeldung. Sie entwickeln unter Anleitung erste eigene Beispiele für Lernaufgaben und für Leistungserhebungen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben fachtypische prozess- und produktbezogene Formen und Verfahren der Leistungsfeststellung im beobachteten Unterricht • benennen fachtypische Feedbackverfahren und setzen diese ansatzweise selbst ein (z.B. bei der Begleitung einer Gruppenarbeit oder digital gestützten Verfahren) • erläutern Bezugsnormen der Leistungsfeststellung (soziale, kriteriale, individuelle) und beschreiben ihre Anwendung im eigenen und fremden Unterricht • beschreiben fachtypische Anforderungen an Lern- und Leistungsaufgaben • entwickeln unter Anleitung selbst Teile von Leistungserhebungen oder beteiligen sich aktiv bei Leistungserhebungen ihrer Betreuungslehrkräfte

DIMENSION 6: BERATUNG

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Aufgaben bei der schulischen Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und innerhalb des Kollegiums wahrzunehmen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Studierenden erläutern Merkmale von Beratungssituationen und nennen Bedingungen erfolgreicher Beratungsprozesse. Sie verfügen über Grundlagenkenntnisse in der Führung von Beratungsgesprächen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • analysieren an beobachteten Beispielen ge- und misslingende Beratungssituationen unter Rückgriff auf theoretisches Wissen über professionelle Beratung • zeigen in ihren Unterrichtsversuchen, dass sie über grundlegende Kenntnisse in der Beratung bei auftretenden Schülerfragen zum eigenen Unterricht verfügen (z.B. zu Lernstrategien, bei Fehlvorstellungen, zu Aufgabenanforderungen)





DIMENSION 1: GESTALTUNG DER LEHRERROLLE

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die erforderlich sind, um im Prozess der Lehrerbildung die Entwicklung von der ersten Rollenübernahme zur individuellen und reflektierten Rollengestaltung als Lehrkraft zu ermöglichen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die individuelle Lehrerpersönlichkeit wird durch Abgleich mit der allgemeinen Rollennorm und Vorbildern weiterentwickelt und reflektiert. Die Referendarinnen und Referendare haben theoriegeleitet und durch Erprobung in der Praxis eigene Strategien in der Ausgestaltung der Lehrerrolle entwickelt, reflektieren Wirkungen kritisch und passen das eigene Verhalten situationsgemäß an. Sie benennen Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen und wenden diese an.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> gestalten die Norm der Lehrerrolle individuell und bewusst aus (Kleidung, (Körper-)Sprache, Interaktion mit und adäquates Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern, Selbstdarstellung in Social Media etc.) überprüfen und verbalisieren persönliche Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit hinterfragen das eigene Auftreten und Verhalten in Hinblick auf ihre Vorbildfunktionen beschreiben und nutzen psychohygienische Maßnahmen zum Erhalt der eigenen Gesundheit

DIMENSION 2: SCHULE ALS LERN- UND LEBENSRAUM

Diese Dimension enthält Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um ihre Aufgaben als Mitglieder der Schulgemeinschaft wahrzunehmen. Schule wird dabei als lernende Organisation verstanden, an deren Weiterentwicklung alle Mitglieder beteiligt sind.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.1: Schule als Organisation	
Die Referendarinnen und Referendare kennen und berücksichtigen die Organisationsstruktur ihrer Seminar- bzw. Einsatzschule.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht im Hinblick auf die räumlichen Ressourcen des Schulhauses analysieren und übertragen organisationale Regelungen der Schule auf die eigene Unterrichtsorganisation (Nutzung von Fachräumen, Abstimmungen mit anderen Fachlehrkräften, Pausenregelungen, Datenschutz, Bring Your Own Device, Internetnutzung etc.) nutzen die Funktionen der an der Schule vorhandenen digitalen Lehrer- und Schülerverwaltungssoftware



Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben

Die Referendarinnen und Referendare führen grundlegende Aufgaben einer Lehrkraft in Bezug auf Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich erfolgreich durch. Sie entwickeln im Rahmen des Medienkonzepts der Schule sowie des LehrplanPLUS einen eigenen Organisationsplan für eine/ihre Klasse (Tages-, Wochen-, Jahresplan) und setzen diesen kritisch-reflektierend um.

Die Referendarinnen und Referendare

- planen eigenverantwortlich Unterricht (auch kollaborativ) und führen diesen durch
- setzen das amtliche Schriftwesen und sonstige Verwaltungsaufgaben von Lehrkräften unter Verwendung der an der Schule etablierten EDV- und webbasierten Systeme um (Führen von Schüler- und Notenlisten, Vorlegen von Tages-/Wochen- und Jahresplänen, Lehrnachweis, Klassenlehrpläne, Anwesenheitslisten etc.)
- planen eigenverantwortlich Beiträge zu Schulveranstaltungen und führen diese durch (Schulfeste, Elternabende, Wandertag etc.)
- setzen legale Kommunikationskanäle in der Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern ein

Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation

Die Referendarinnen und Referendare analysieren mit Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung fremden und eigenen Unterricht kritisch.

Die Referendarinnen und Referendare

- ermitteln passende bzw. entwickeln eigene Beobachtungsrasster für fremde und eigene Unterrichtsbeobachtungen
- reflektieren Beobachtungsprozesse
- (selbst-)kritisch und konstruktiv mit zunehmend evaluativem Anspruch
- verwenden dazu fachliche Sprache
- analysieren eigenen und fremden Unterricht mit Hilfe von evidenzbasierten (auch digitalen) Werkzeugen, wie z.B. EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)

Dimension 2.4: Entwicklung von Schule

Die Referendarinnen und Referendare beteiligen sich an geeigneten Stellen an Prozessen innerer Schulentwicklung.

Die Referendarinnen und Referendare

- nehmen im Rahmen ihrer Aufgaben an Maßnahmen innerer Schulentwicklung teil (z.B. Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung)
- beteiligen sich aktiv an Diskussionen um das Schulprofil und an der Schulprogrammarbeit
- Formulieren im Bereich der Unterrichtsentwicklung eigenständig persönliche Entwicklungsziele in Abstimmung mit der Seminarlehrkraft und Betreuungslehrkraft, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen

DIMENSION 3: UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -ANALYSE

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenzorientierten, fachlich korrekten und pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.1: Struktur von Unterricht	
Die Referendarinnen und Referendare halten einen deutlich strukturierten Unterricht und reflektieren über strukturierende Planungsentscheidungen.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • erstellen schriftlich in ihrer Prozessstruktur begründete Unterrichtsskizzen • strukturieren Unterrichtsstunden auf Basis pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse • gestalten fließende Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen
Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien	
Die Referendarinnen und Referendare gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach/-Sachanspruchs Unterrichtsstunden und -einheiten auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten, schülerorientierten Unterricht.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess und wenden diese im eigenen Unterricht an • benennen die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien des eigenen Unterrichts • benennen aktuelle fach- und mediendidaktische Ansätze und identifizieren passende Einsatzmöglichkeiten im Unterricht; sie legitimieren diese Entscheidungen in ausgewählten Teilbereichen evidenzbasiert • begründen Unterrichtseinheiten mit den fachspezifischen Prinzipien und effektiven Lernstrategien fachlich korrekt und gestalten sie entlang dieser Kriterien
Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten	
Die Referendarinnen und Referendare gestalten theoretisch begründet unterschiedliche Lernumgebungen, auch unter Einsatz digitaler Medien und reagieren in Ansätzen bereits auf situative Besonderheiten. Sie reflektieren die Angemessenheit der gewählten Lernumgebung in Ansätzen evidenzbasiert unter fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten Lernumgebungen begründet und variabel unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen und, wo immer möglich, empirische Evidenz • planen unterschiedliche Lernumgebungen, realisieren sie und verknüpfen Lernumgebungen miteinander, wobei sie individuelle Schülermerkmale in Ansätzen berücksichtigen • reagieren zunehmend situativ flexibel auf (z.B. medientechnische) Probleme • reflektieren beim Sprechen über Unterricht Abweichungen vom geplanten Unterrichtsverlauf und gegebenenfalls deren Ursachen aus fachlicher, fachdidaktischer sowie (medien-)pädagogischer und -technischer Perspektive
Dimension 3.4: Zeitmanagement	
Die Referendarinnen und Referendare planen in Umsetzung des Lehrplans auf den verschiedenen Planungsebenen Unterricht selbstständig. Sie verfügen über ein individuelles Zeitmanagement. Sie setzen digitale Hilfsmittel bei beiden Aufgaben sinnvoll ein.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • erstellen Jahres-, Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten und unter Einbezug der an der Schule zur Verfügung stehenden Hilfsmittel • entwickeln eine eigene individuelle Zeitmanagementlösung und überprüfen diese selbstkritisch

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.5: Planungsmittel	
Die Referendarinnen und Referendare setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele unter Bezug auf den amtlichen Lehrplan • planen kompetenzorientierte Unterrichtsstunden und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel • nutzen ggf. vorhandene zentrale Learning Management Systeme (in Bayern z.B. mebis) • erstellen einen eigenen Klassenlehrplan/Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans • untersuchen und analysieren die eingeführten Unterrichtswerke und verfügbaren Materialien im Hinblick auf fachliche Richtigkeit und didaktische Stimmigkeit, adaptieren sie gegebenenfalls und setzen sie zielgerichtet ein
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
Die Studierenden beschreiben verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes und der Produktion von Lehr- und Lernmedien im Unterricht und reflektieren sie ansatzweise kritisch. Bei eigenen Unterrichtsversuchen beziehen sie den Medieneinsatz reflektiert in die Unterrichtsplanung ein. Sie erproben in ihren Unterrichtsversuchen punktuell digital gestützte Lehr-Lern-Formate.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • setzen verfügbare Medien zielgerichtet ein • erstellen Medienprodukte unter Beachtung rechtlicher Voraussetzungen, auch in Kooperation mit dem Kollegium und auf Basis von Open Educational Resources (OER) • diskutieren und begründen eigene Präferenzen bei der Mediennutzung • untersuchen Medien kritisch im Hinblick auf fachliche Korrektheit und didaktische Adäquanz • analysieren und beurteilen Medien im Hinblick auf ihre Funktions- und Wirkungsweise
Dimension 3.7: Sozialformen und Methoden	
Die Referendarinnen und Referendare setzen verschiedene Sozialformen und Methoden zielgerichtet und begründet ein.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlich-inhaltlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kriterien • reflektieren Unterricht und wägen dabei Alternativen ab • begründen die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden ansatzweise mit Blick auf die Lernenden
Dimension 3.8: Umgang mit Heterogenität	
Die Referendarinnen und Referendare setzen Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Sie verfügen über ein Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzen es in unterschiedlichen Formen ein.	Die Referendarinnen und Referendare <ul style="list-style-type: none"> • analysieren unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel (z.B. Audience Response Systemen wie Plickers; Werkzeugen zur eigenen Unterrichtsevaluation wie EMU) und interpretieren sie unter didaktischen Gesichtspunkten • setzen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) ein und reflektieren ihren Einsatz, wo immer möglich auch evidenzbasiert

DIMENSION 4: KLASSENFÜHRUNG

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionsstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Referendarinnen und Referendare beschreiben theoriegeleitet unterschiedliche Strategien der Klassenführung und analysieren sie im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Sie entwickeln erste eigene, zur Persönlichkeit passende Strategien der Klassenführung, führen in ihren Klassen ein Regelsystem ein und analysieren und kategorisieren Strategien anderer Lehrkräfte.	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen und differenzieren Schülerfehlverhalten und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts • reflektieren in der Planung der Stunde liegende Potenziale und Ursachen für Störungen (z.B. an Gelenkstellen des Unterrichts) • setzen Maßnahmen der Störungsprävention und -intervention ein • entwickeln erste Rituale in und mit den eigenen Klassen und wenden diese konsequent an • reflektieren die Effekte eingesetzter Maßnahmen im eigenen und im fremden Unterricht auf Basis von Klassenführungstheorien

DIMENSION 5: LERNPROZESS- UND LERNPRODUKTDIAGNOSTIK

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um Aufgaben der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung wahrzunehmen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen und die daraus resultierenden Formen pädagogischer Diagnostik.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
<p>Die Referendarinnen und Referendare erläutern zahlreiche Formen und Verfahren prozess- und produktbezogener Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz auf Basis theoretischen Wissens.</p> <p>Sie setzen im eigenen Unterricht sachgerecht unterschiedliche Formen der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung inhaltlich und formal korrekt ein und nutzen dabei das Potential digitaler Medien.</p> <p>Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten für einzelne Schülerinnen und Schüler und nutzen sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege auf.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen unterschiedliche Formen und Verfahren prozess- und produktbezogener Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung im eigenverantwortlichen Unterricht fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt ein • gestalten Leistungsrückmeldung pädagogisch förderlich und bringen alle Bezugsnormen ansatzweise zum Einsatz • gestalten Materialien und insbesondere fachtypische Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen eigenverantwortlich • erläutern typische Beobachtungsfehler und reflektieren diese bei eigenen Leistungsbeurteilungen • benennen formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen und wenden sie an • planen neben dem Einsatz traditioneller Verfahren der Leistungsmessung ansatzweise und fachlich reflektiert auch alternative Formen, wobei Potentiale digitaler Medien analysiert und ausgeschöpft werden (z.B. e-Portfolio, Badges, Lernplattformen etc.)

DIMENSION 6: BERATUNG

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Aufgaben bei der schulischen Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und innerhalb des Kollegiums wahrzunehmen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
<p>Die Referendarinnen und Referendare beraten Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zunehmend selbstständig bei allen im Zusammenhang mit ihrem Unterricht auftretenden Beratungsanlässen. Sie wenden Techniken professioneller Gesprächsführung an und reflektieren ihre Beratungstätigkeit unter Verwendung einer angemessenen Fachsprache.</p>	<p>Die Referendarinnen und Referendare</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen unterschiedliche Formen und Verfahren schulischer Beratung zunehmend selbstständig aktiv ein • reflektieren ihre Beratungstätigkeit mit der Seminarlehrkraft und Betreuungslehrkraft fachsprachlich korrekt • verfügen über solide Kenntnisse der Gesprächsführung





DIMENSION 1: GESTALTUNG DER LEHRERROLLE

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die erforderlich sind, um im Prozess der Lehrerbildung die Entwicklung von der ersten Rollenübernahme zur individuellen und reflektierten Rollengestaltung als Lehrkraft zu ermöglichen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
<p>Die Lehrkräfte reflektieren die eigene Persönlichkeit in ihrer Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler kritisch und korrigieren sie gegebenenfalls. Sie passen selbst entwickelte und erprobte Handlungsmuster und Strategien situativ an und setzen sie flexibel ein. Sie bieten den Kindern oder Jugendlichen eine authentische Lehrerpersönlichkeit, die als Vorbild dienen kann, mit der aber auch kritische Auseinandersetzung möglich ist. Sie wenden alltagstaugliche Strategien für die Bewältigung beruflicher Belastungssituationen an.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen eigene Persönlichkeitsstärken gezielt in der Entwicklung der individuellen Lehrerrolle ein (Modulationsfähigkeit der Sprache, Humor, Gestik und Mimik etc.) • setzen die Vorbildfunktion der Lehrerrolle bewusst und beispielhaft im Unterricht zur Anleitung der Schülerinnen und Schüler ein (Fragehaltung, Begeisterung fürs Lernen, Verhaltenskodizes, reflektierter Umgang mit digitalen Medien etc.) • reflektieren und entwickeln die eigene Persönlichkeit (durch Supervision, kollegiale Hospitation und Beratung, auch im Bereich von Haltungen zu digitalen Medien etc.) • unterscheiden und nutzen psychohygienische Maßnahmen zum Erhalt der eigenen Gesundheit • überprüfen die vorhandenen Verhaltensnormen an der Schule und beteiligen sich an deren Weiterentwicklung

DIMENSION 2: SCHULE ALS LERN- UND LEBENSRAUM

Diese Dimension enthält Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um ihre Aufgaben als Mitglieder der Schulgemeinschaft wahrzunehmen. Schule wird dabei als lernende Organisation verstanden, an deren Weiterentwicklung alle Mitglieder beteiligt sind.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.1: Schule als Organisation	
Die Lehrkräfte berücksichtigen die vereinbarten Organisationsstrukturen in ihrem beruflichen Handeln.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht im Hinblick auf alle verfügbaren Ressourcen der Schule und ihre organisationalen Rahmenbedingungen (räumliche Ressourcen, offene/gebundene Ganztagsklassen, Kombiklassen, (verlängerte) Mittagsbetreuung, Klassenzimmer im Grünen, Bücherei, Medienausstattung, Ausstattung mit mobilen Endgeräten etc.) nutzen die Funktionen der an der Schule vorhandenen digitalen Lehrer- und Schülerverwaltungssoftware
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
Die Lehrkräfte zeigen über die grundlegenden Aufgaben hinaus vorbildhafte Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur beständigen Qualitätsentwicklung.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> gestalten eigenverantwortlich und flexibel sowohl Unterricht als auch Schulleben gestalten und teilen rechtssichere Materialien und untersuchen dabei Angebote von Open Educational Resources (OER) nutzen adäquate Kommunikationskanäle, um mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht, externen Partnern) aktiv in Kontakt zu bleiben
Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation	
Die Lehrkräfte kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation und setzen diese regelmäßig ein. Sie nutzen dabei auch Methoden kollegialer Hospitation.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> ermitteln passende bzw. entwickeln eigene Beobachtungsrasster und Evaluationsbögen für die Beobachtung und Analyse eigenen und fremden Unterrichts; dabei analysieren sie auch die Vor- und Nachteile digitaler Werkzeuge reflektieren den Beobachtungs-/Evaluationsprozess sowie die Ergebnisse (selbst-)kritisch formulieren Rückmeldungen und Reflexionen fachsprachlich fundiert entwickeln und nutzen Konzepte der kollegialen Hospitation bzw. Beratung
Dimension 2.4: Entwicklung von Schule	
Auf Grundlage einer genauen Kenntnis der Organisationsstruktur ihrer Schule beteiligen sich die Lehrkräfte aktiv an der Organisationsentwicklung. Sie unterbreiten Gestaltungs- und Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf innere Schulentwicklung und bringen sich in Schulentwicklungsprozessen aktiv ein.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> überprüfen und hinterfragen die konkrete Situation vor Ort und entwickeln aktiv Impulse für den Schulentwicklungsprozess unterstützen das Schulentwicklungsteam beteiligen sich aktiv an Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung verfolgen persönliche Entwicklungsziele durch Inanspruchnahme von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen reflektieren eigene Kompetenzen und entwerfen Beiträge der schulinternen Lehrerfortbildung (SchILF)

DIMENSION 3: UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -ANALYSE

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenzorientierten, fachlich korrekten und pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.1: Struktur von Unterricht	
Die Lehrkräfte verfügen über ein ausgeprägtes prozedurales Wissen bei der Strukturierung von Unterricht und nutzen dies für die Gestaltung abwechslungsreichen Unterrichts und begründen ihre Entscheidungen reflexiv. Sie verfügen über ein umfangreiches Repertoire unterschiedlicher Strukturierungsmöglichkeiten.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern und reflektieren die Struktur eigener Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erkenntnisse • charakterisieren verschiedene Möglichkeiten der Strukturierung einer Stunde und setzen diese bei der Unterrichtsplanung um (keine „Monokultur“) • formulieren eigenständig Ziele für die Weiterentwicklung der Strukturentscheidungen des eigenen Unterrichts
Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien	
Die Lehrkräfte gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtssequenzen auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrergesteuerten, schülerorientierten Unterricht.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernerzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess und setzen diese variabel im eigenen Unterricht ein • reflektieren den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund zentraler fachlicher Ziele und Prinzipien und entwickeln ihn gegebenenfalls weiter • analysieren aktuelle fach- und mediendidaktische Ansätze und setzen sie, wo immer möglich, unter Berücksichtigung empirischer Evidenz an passenden Stellen im eigenen Unterricht um • untersuchen die Wirksamkeit der jeweiligen Lehr- und Lernmethode kritisch und kriteriengeleitet
Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten	
Die Lehrkräfte begründen die Auswahl, Gestaltung und Verknüpfung verschiedener Lernumgebungen theoretisch und, wo immer möglich, empirisch, setzen sie praktisch um und variieren situativ flexibel. Dabei setzen sie digitale Medien zielführend ein.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten Lernumgebungen unter Bezugnahme auf theoretisches Wissen begründet, variabel und flexibel und unter Einbezug des Potenzials medialer Entwicklungen • gestalten und optimieren verschiedene Lernumgebungen dergestalt, dass ein individueller Kompetenzerwerb und -zuwachs erkennbar wird
Dimension 3.4: Zeitmanagement	
Die Lehrkräfte planen in Umsetzung des Lehrplans auf verschiedenen Planungsebenen Unterricht zeitlich effektiv, auch unter versierter Einbeziehung digitaler Hilfsmittel; sie kooperieren dabei im Kollegium und reagieren flexibel auf besondere Ereignisse. Sie verfügen über ein individuelles effizientes Zeitmanagement.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • erstellen Jahres-, Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten und der an der Schule zur Verfügung stehenden Hilfsmittel so, dass sie auf unerwartete Vorkommnisse flexibel reagieren können • planen, halten und reflektieren Unterricht im Hinblick auf Zeitvorgaben kollegial abgestimmt • berücksichtigen bei der sequenziellen Planung kontinuierlich sachlogische, motivationale, fachintegrative und fächerverbindende Aspekte

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.5: Planungsmittel	
<p>Die Lehrkräfte setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein und überprüfen alternative Planungskonzepte auf Tauglichkeit für die eigene Planungsarbeit.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele unter Bezug auf den amtlichen Lehrplan • Planen kompetenzorientierte Unterrichtsstunden und nutzen dabei die an der Schule eingeführten Planungsmittel • erstellen einen eigenen Klassenlehrplan/ klassenspezifischen Stoffverteilungsplan auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans und seiner Freiräume in Abstimmung und Kooperation mit dem Kollegium • nutzen ggf. vorhandene zentrale Learning Management Systeme (in Bayern z.B. mebis) • wenden Lehrpläne als entwickelbares Instrument im Rahmen der Unterrichtsplanung an • reflektieren neue allgemein- und fachdidaktische Konzepte und Modelle der Unterrichtsplanung sowie aktuelle Unterrichtsmaterialien (z.B. Augmented Reality) und leiten Ziele für die eigene fachliche Entwicklung ab
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
<p>Die Referendarinnen und Referendare setzen Medien zielgerichtet ein, beschreiben die jeweiligen Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken verschiedener Medien und reflektieren ihren sinnvollen Einsatz. Sie gestalten eigene, rechtlich einwandfreie Medienprodukte sowie digital gestützte Lernumgebungen und reflektieren deren Wirkungen kritisch.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • verwenden Medien nach eigener Schwerpunktsetzung • analysieren und beurteilen die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums • erproben neuen Medien aufgeschlossen und kritisch • analysieren und beurteilen Medien im Hinblick auf ihre Funktionsweise • entwickeln selbst und in Kooperation mit dem Kollegium Unterrichtsmedien (auch auf Basis von Open Educational Resources) und publizieren sie unter Beachtung rechtlicher Vorgaben
Dimension 3.7: Sozialformen und Methoden	
<p>Die Lehrkräfte verfügen über ein breit gefächertes didaktisch-methodisches Instrumentarium, setzen vielfältige Methoden und Sozialformen zielgerichtet und effizient ein und sind bereit, neue Methoden zu erproben.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlich-inhaltlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kriterien • begründen die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit Blick auf die Zusammensetzung der Klasse • erproben neue (auch digital gestützte) Unterrichtsmethoden und reflektieren ihren Einsatz • entwickeln kollaborativ mit dem Kollegium ein schuleigenes Methodencurriculum zur Förderung der (digitalen) Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler
Dimension 3.8: Umgang mit Heterogenität	
<p>Die Lehrkräfte setzen Verfahren zur Erfassung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein. Sie verfügen über ein breites Repertoire an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung und setzen es in unterschiedlichen Formen ein. Sie zeigen Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Formen und Verfahren der Differenzierung.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren kontinuierlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen der Lerngruppe auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel und interpretieren diese unter didaktischen Gesichtspunkten • setzen vielfältige Binnendifferenzierungsmaßnahmen (geschlechter-, interessen-, leistungsbezogene...) ein und reflektieren ihren Einsatz, wo immer möglich auch evidenzbasiert • experimentieren mit neuen Formen der Binnendifferenzierung (z.B. Methoden des wechselseitigen Lehrens und Lernens, Flipped Classroom etc.)

DIMENSION 4: KLASSENFÜHRUNG

Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionsstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Lehrkräfte haben ein reichhaltiges Repertoire an Klassenführungsstrategien sowohl für Störungsintervention als auch für Störungsprävention zur Verfügung. Sie setzen Klassenführung als Mittel zur Unterstützung des Lehr-Lernprozesses flexibel ein. Sie reflektieren die Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen (selbst)kritisch und erreichen einen relativ störungsarmen Unterricht.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln mit und in ihren Klassen Regeln und Rituale, die die verschiedenen Arbeitsformen des Unterrichts auf der Verhaltensseite steuern setzen je nach Situation unterschiedliche Klassenführungsstrategien ein und reflektieren (selbst-)kritisch den Einsatz und die Wirkung dieser Maßnahmen

DIMENSION 5: LERNPROZESS- UND LERNPRODUKTDIAGNOSTIK

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um Aufgaben der Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung wahrzunehmen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen und die daraus resultierenden Formen pädagogischer Diagnostik.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Lehrkräfte setzen flexibel unterschiedliche Verfahren der prozess- und produktbezogenen Leistungserhebung, -beurteilung und -rückmeldung ein, erläutern und begründen den Einsatz digitaler Medien und schöpfen dabei deren Potential aus. Bei der Leistungsfeststellung und -rückmeldung werden pädagogische Grundsätze berücksichtigt. Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten und nutzen diese als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege für die Schülerinnen und Schüler auf.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> setzen ein reichhaltiges Repertoire an Formen, Verfahren und Aufgabentypen für die prozess- und produktbezogene Gestaltung von Lern- und Leistungssituationen ein gestalten Leistungsfeststellung und -rückmeldung unter pädagogischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten, wobei unterschiedliche Bezugsnormen flexibel eingesetzt werden begründen den Einsatz dieser Verfahren mit Blick auf die Zielgruppe erklären typische Beobachtungsfehler und reflektieren diese bei eigenen Leistungsfeststellungen nennen formale Kriterien für die Erstellung, Durchführung und Korrektur von Leistungsfeststellungen und wenden sie fristgerecht, sorgfältig und fachlich korrekt an analysieren die Potenziale alternativer Verfahren der Leistungsmessung aus fachlicher Perspektive und erproben deren Einsatz

DIMENSION 6: BERATUNG

Diese Dimension beschreibt Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Aufgaben bei der schulischen Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und innerhalb des Kollegiums wahrzunehmen.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Die Lehrkräfte sind als Beraterinnen und Berater ansprechbar und organisieren den jeweiligen Beratungsanlässen gemäß die Beratungssituation fachlich korrekt. Sie verfügen über ausgeprägte Gesprächsführungstechniken.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> setzen verschiedene Formen und Verfahren schulischer Beratung anlassbezogen aktiv ein organisieren Veranstaltungen der Präventionsberatung (auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern) beraten bei entsprechendem Mandat Kolleginnen und Kollegen (z.B. bei kollegialen Hospitationen) verfügen über fundierte Kenntnisse der Gesprächsführung, insbes. auch im Führen von Konfliktgesprächen







ANHANG II: AUTORENSPIEGEL

Bauer, Andreas

MMD, Lehrer an der Mittelschule Hutthurm-Büchlberg, Gastdozent für multimediale Lehrerbildung an der Universität Passau, Tutorentätigkeit in der Praktikumswerkstatt der Universität Passau

Birnkammerer, Hannes, M.Ed.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Didaktische Innovation am ZLF der Universität Passau

Fuchs, Hans-Stefan, Dr.

Leiter des Praktikumsamtes für Grund- und Mittelschulen an der Universität Passau

Gattermaier, Klaus, Dr.

Akademischer Oberrat Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Universität Passau

Grabl, Werner

Schulamtsdirektor, Fachlicher Leiter der Staatlichen Schulämter in der Stadt und im Landkreis Passau

Kölbl, Thorsten

Studienrat im Förderschuldienst, Papst Benedikt Schule Straubing, Referentennetzwerk digitale Bildung (Regierung von Niederbayern)

Kufner, Sabrina, Dr.

ZLF-Abteilung Didaktische Innovation, Arbeitsbereich Kooperationskonzepte für Studium und Schule, Universität Passau

Kühnemann, Simone

Studienrätin im Grundschuldienst, stellvertretende Schulleitung an der Grundschule Büchlberg, Tutorin in der Praktikumswerkstatt (ZLF/Praktikumsamt für die Lehramter an Grund- und Mittelschulen), Arbeitskreisleiterin „Guter Unterricht“

Kyek, Veronika

Grundschullehrerin, Grundschule Pocking

Mägdefrau, Jutta, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Lehr-/Lernforschung, Universität Passau; Leitung Abteilung Didaktische Innovation am ZLF

Mendl, Hans, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau; Leitung Abteilung Fort- und Weiterbildung am ZLF

Michler, Andreas, Prof. Dr.

Professur für Didaktik der Geschichte, Universität Passau; Leitung Abteilung Schulpraktische Studien am ZLF



Müller, Christian, Dr.

ZLF-Abteilung Didaktische Innovation, Arbeitsbereich Innovations- und Bildungstechnologien, Universität Passau

Müller, Karla, Prof. Dr.

Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universität Passau

Pliska, Enisa, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache, Universität Passau

Praml, Elke

Grundschullehrerin, Grund- und Mittelschule Hutthurm, Tätigkeit als Praktikumslehrkraft, Mitglied im Arbeitskreis „Guter Unterricht“

Reichardt, Stephe

Studienrätin Grundschule, Kunstgrundschule Haidenhof, Tutorin am ZLF der Universität Passau

Ricart Brede, Julia, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache, Universität Passau

Riel, Martina, M.A., StRin i.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Lehr-/Lernforschung, Universität Passau

Schneider, Stefanie

Rektorin an der Grundschule Neuhaus am Inn, Tätigkeit als Praktikumslehrkraft, Betreuung von Lehramtsanwärterinnen

Treitinger, Regine

Lehrerin an der Grundschule Neuhaus am Inn, Tätigkeit als Praktikumslehrkraft, Unterrichtsvorführungen für Seminare der Universität Passau, Zweitprüferin an der Universität Passau im Fach Englisch

Ulbrich, Anita; M.A., StDin

Gymnasiallehrerin für Latein und Englisch, Mitarbeiterin an der MB-Dienststelle für die Gymnasien in Niederbayern RLFB und Schulentwicklung, Leiterin des Praktikumsamtes für die Gymnasien in Niederbayern

Wolf Stefan

Schulamtsdirektor, Staatl. Schulamt Freyung-Grafenau



