

Lehramtsbezogenes Ausbildungsprogramm (Seminarprogramm)

Seminar für das Lehramt an
Gymnasien und Gesamtschulen

3. Fassung, April 2025

Stand: 7. April 2025

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Rheine – März 2024

1. Fassung, 15. März 2024

2. Fassung, 1. November 2024 (Entwurf)

Autorinnen und Autoren:

Ulrich Dorenkamp, Daniel Freude, Dr. Matthias Gillissen, Petra Hunsinger-Kiefmann, Göde Klöppner,
Cathrin Spiedt



Dieses Werk ist lizenziert unter einer

Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz.

Für mehr Informationen besuchen Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Herausgeber: Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Rheine
Beethovenstraße 29
48431 Rheine

Telefon: 05971 9547080

E-Mail: poststelle@zfsl-rheine.nrw.de

Homepage: <https://www.zfsl.nrw.de/RHE>

Verantwortung

Unterstützung

Entwicklung

Das Leitbild des ZfsL Rheine¹

Verantwortung

Verantwortung ist ein zentrales Anliegen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung. Wir setzen darauf, dass Professionalisierung immer gewissenhaft geschieht und alle für sich, füreinander und die Sache eintreten.

Verantwortung ist die Zuversicht in die Absicht und Kraft aller an der Ausbildung Beteiligten, Fragen und infrage zu stellen, Antworten zu geben und Perspektiven zu entwickeln und zu erproben.

Verantwortung ist gemeinsame Verantwortung.

Unterstützung

Unterstützung ist ein zentrales Anliegen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung. Wir setzen darauf, dass Professionalisierung durch eigene Anstrengung und Förderung der persönlichen beruflichen Kompetenz geschieht.

Unterstützung ist, der allseitigen Kompetenzentwicklung verlässliche Stütze zu sein.

Unterstützung ist gegenseitige Unterstützung.

Entwicklung

Entwicklung ist ein zentrales Anliegen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung. Wir setzen darauf, dass Professionalisierung eine fortschreitende und dauerhafte Aufgabe ist.

Entwicklung ist kreative weitere Entfaltung einer vorhandenen Idee und zeitgemäßes Fortschreiben eines Kompetenzgefüges.

Entwicklung ist gemeinsame Entwicklung.

¹ Auszug aus dem Programm des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung Rheine (8. September 2021).

Inhalt

1	Intention des lehramtsbezogenen Ausbildungsprogramms	5
2	Ausbildungsethos und Berufsethos	6
3	Grundsätze der Ausbildung	7
4	Kernelemente des Vorbereitungsdienstes.....	13
4.1	Kompaktphase (KPh)	13
4.2	Überfachliche und fachliche Seminarveranstaltungen (Kernseminare und Fachseminare) 14	
4.3	Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Gruppenhospitationen	16
4.3.1	Organisationsstruktur und Ziele	16
4.3.2	Teilnahme von Fachleiterinnen und Fachleitern (FL) im Kernseminar	18
4.4	Ausbildung und Leistungsbeurteilung im Vorbereitungsdienst.....	18
4.5	Beratungs- und Reflexionselemente im Vorbereitungsdienst.....	19
4.5.1	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C).....	19
4.5.2	Perspektivgespräche	19
4.5.3	Selbstorganisierte Lerngruppen (SoL)	20
4.5.4	Portfolio	20
4.5.5	Einsichtnahme in Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen.....	21
4.6	Ausbildungsdidaktische Hinweise zu Hospitationen, zum angeleiteten und zum selbstständigen Unterricht.....	23
4.6.1	Hospitationen	23
4.6.2	Unterricht unter Anleitung einer Lehrkraft	23
4.6.3	Selbstständiger Unterricht	24
5	Referenzen	25
6	Literatur	25

1 Intention des lehramtsbezogenen Ausbildungsprogramms

Das lehramtsbezogene Ausbildungsprogramm, oder auch Seminarprogramm, dient, die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP) konkretisierend, der programmatischen Festlegung der Ziele und Handlungskonzepte für die Ausbildung sowie der Verfahren der Evaluation.² Damit spiegelt es den Ausbildungskonsens des Kollegiums der Fachleiterinnen und Fachleiter (FL) wider, der auch dem Leitbild des ZfsL Rheine (s. Programm des ZfsL Rheine) zugrunde liegt. Unter „Ausbildungskonsens“ sind die Grundsätze zu verstehen, auf die sich das Kollegium miteinander verständigt hat. Leitender Aspekt ist dabei die Frage, welche Grundannahmen die Basis für das Verständnis und die Ausformung der Ausbildungsaufgaben und Ausbildungsformate im ZfsL Rheine sind.

Es besteht landesweiter Konsens dahingehend, dass vom Leitbild des eigenverantwortlichen Lerners ausgegangen wird, der in einem Prozess zunehmender Selbststeuerung bereits mit Beginn der universitären Ausbildung seinen professionsbezogenen Kompetenzerwerb vorantreibt, dokumentiert, reflektiert und auf der Grundlage eigener Beobachtungen sowie Fremdeinschätzungen eigene Bedarfe formuliert. Auf dieser Grundannahme beruhen auch die Kernelemente des Vorbereitungsdienstes (s. Kapitel 4).

Ausgehend von dieser Grundannahme werden unter Bezug auf die normativen Vorgaben – insbesondere Vorgaben des Kerncurriculums – passende und aufeinander abgestimmte Ausbildungsangebote in den Kern- und Fachseminaren bereitgestellt, die den heterogenen Voraussetzungen Rechnung tragen, die nicht nur durch das je individuelle Profil, sondern auch aufgrund der Herkunft von unterschiedlichen Universitätsstandorten, ggf. auch aus anderen Bundesländern, gegeben sind. Inhalte der fachwissenschaftlichen Ausbildung werden hierbei als Voraussetzung und Grundlage gesehen, die Fachlichkeit als dauerhafte Aufgabe der erwachsenen Lerner zu entwickeln (vgl. Positionspapier zur Fachlichkeit in der zweiten Phase der Lehrerbildung). Fachleiterinnen und Fachleiter (FL) gewähren umfängliche Unterstützung in diesem Prozess, jedoch ohne die Eigenverantwortlichkeit der LAA bei der Aneignung der erforderlichen fachwissenschaftlichen Kenntnisse aufzuheben (s. Fachlichkeit in der zweiten Phase der Lehrerbildung). Im Hinblick auf die am Ende der Ausbildung geforderten Standards und Kompetenzen geben sie Hinweise und Anregungen zur weiteren Entwicklung.

Aus dem lehramtsbezogenen Ausbildungsprogramm bzw. Seminarprogramm heraus müssen sich auch Aspekte gewinnen lassen, die einer Evaluation zugänglich sind. Evaluationen geben u. a. Auskunft darüber, ob aus der Perspektive der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) der o.a. Ausbildungskonsens praktisch wirksam, d. h. erfahrbar, wird, denn ein solches Seminarprogramm verpflichtet alle Beteiligten. Die systemischen Evaluationen finden in der Regel zur Mitte und dann zum Ende eines Ausbildungsjahrgangs statt. Die Ergebnisse werden innerhalb der jeweiligen Seminargruppe gemeinsam ausgewertet und zudem für die weitere Seminarentwicklung genutzt.

Die Ausbildungsarbeit steht zudem vor stetig sich wandelnden Herausforderungen und Gestaltungsaufgaben, die i. d. R. für beide am ZfsL Rheine vertretenen Lehrämter gelten. Evaluationen können Anhaltspunkte dafür bieten, ob diese hinreichend berücksichtigt sind, an welchen Stellen

² Vgl. § 10 OVP „Ausbildung an Zentren für schulpraktische Lehrerbildung“, vgl. auch das Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst, S. 5: „Alle an der Ausbildung Beteiligten in Schulen und ZfsL erstellen auf der Grundlage der Vorgaben des Kerncurriculums ihre jeweiligen Ausbildungsprogramme. Dabei stimmen sie sich ab, legen Priorisierungen fest und wirken zusammen. Die Ausbildungspläne der Fachseminare sind mit dem Ausbildungsplan des Kernseminars abgestimmt; die schulischen Ausbildungsprogramme unterstützen die Ausbildungsarbeit der lehramtsbezogenen Seminare.“

ggf. nachzusteuern ist oder Konzepte neu aufgelegt oder modifiziert werden müssen. Ebenso kann aus dem Kollegium heraus der Wunsch erwachsen, durch Fortbildungsveranstaltungen die vorhandene Expertise zu erweitern oder neue Kompetenzen zu entwickeln.

Ein lehramtsbezogenes Ausbildungsprogramm bzw. Seminarprogramm ist daher schwerpunktmäßig auf Entwicklung angelegt.

In diesem Sinne arbeiten die FL des Seminars GyGe in unterschiedlichen Gruppen entwicklungsorientiert zusammen: das gesamte Kollegium der FL, die Steuergruppe, das Kernseminar-Team sowie verschiedene themenbezogene Arbeitsgruppen. Im Sinne der Partizipation der Auszubildenden bildet der Sprecherrat der LAA einen Ansprechpartner für die Seminarleitung, der regelmäßig gehört und informiert wird und seinerseits eigene Ideen in den Ausbildungskontext einbringen kann.

2 Ausbildungsethos und Berufsethos

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) streben einen wichtigen Beruf an. Im Umgang mit jüngeren Menschen, deren Eltern und im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen wirken Lehrerinnen und Lehrer beim Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler entscheidend mit.

Lehrerinnen und Lehrer müssen mündig und verantwortlich, solidarisch und fachlich wie pädagogisch kompetent sein und handeln. Die Entscheidung für die zweite Phase der Lehrerausbildung ist somit schon ein verantwortlicher und selbst-verantwortlicher Schritt.

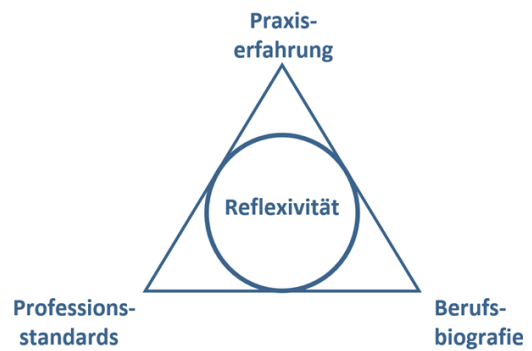
Im Vertrauen auf diese verantwortliche Entscheidung geht das Seminar GyGe vom Willen der LAA zur Ausbildung der eigenen pädagogischen, fachlichen und Selbstkompetenz aus und stellt Hilfen zur eigenverantwortlichen, autonomen Ausbildung der LAA zur Verfügung.

Im offenen Dialog mit erwachsenen Lernerinnen und Lernern wollen die Ausbilderinnen und Ausbilder Orientierungen und Anregungen zur Reflexion der eigenen Person und der eigenen Erfahrungen und zu Möglichkeiten und Notwendigkeiten der individuellen Ausbildung insbesondere mit Blick auf die Rollenfindung als Lehrerin und Lehrer geben.

Dabei ist es grundlegend, dass sie sensibel ihre eigene Rollenwahrnehmung, auch bezogen auf Geschlechterrollen, und vor diesem Hintergrund ihren Umgang mit den verschiedenen Rollen und unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Schulsystem, überprüfen und entwickeln. Im Grundsatz sollen die Kompetenzen und Erfahrungen der LAA gespiegelt und zur Weiterentwicklung genutzt werden. Dazu stellen Transparenz, Dialog, Respekt und Ermutigung leitende Prinzipien der Arbeit dar.

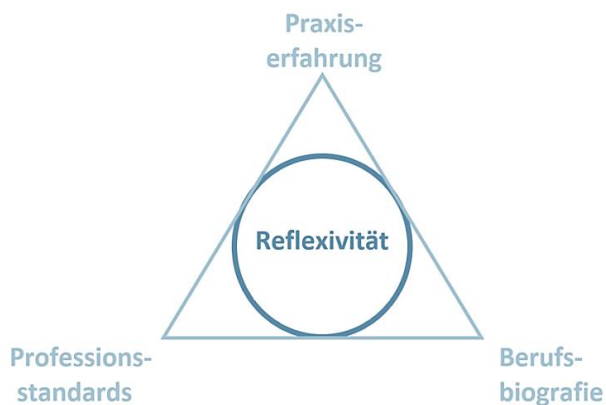
3 Grundsätze der Ausbildung

Die im Folgenden dargestellten ausbildungsfachlichen und -didaktischen Grundsätze dienen dazu, sowohl Aussagen über die professionstheoretische Ausrichtung aufzunehmen als auch einen Rahmen für die Ausbildungspläne der überfachlichen und fachlichen Seminare zu bieten. Zur Erläuterung der komplexen Zusammenhänge ausbildungsfachlichen Handelns und zur Einordnung unterschiedlicher Begrifflichkeiten dienen dabei die folgenden Blickrichtungen: diejenige der Reflexivität, der Berufsbiografie, der Rolle der Praxiserfahrungen und die der grundlegenden Professionsstandards.



Naturgemäß kann keine dieser Blickrichtungen den Anspruch erheben, das Ganze des ausbildungsfachlichen Handelns zu erfassen, sondern jede einzelne ermöglicht eine eigene Perspektive auf die Zusammenhänge, die das Gesamtbild ergeben, und stellt so mehrperspektivisch ein Ganzes dar. Die Reflexivität nimmt allerdings eine exponierte und umfassende Rolle ein, da sie auf Metaebene die eigene Professionalisierung der LAA zum Thema zu machen vermag. Bei der nun folgenden Beschreibung der einzelnen Perspektiven ergeben sich dementsprechend Schwerpunkte, die grundsätzlich komplementär zueinander zu sehen sind.

REFLEXIVITÄT als Grundlage und Ziel der fachlichen und überfachlichen Ausbildung



Zentrale Stichworte:

erwachsene Lernende – selbstständiges/selbstgesteuertes Lernen – selbstverantworteter Kompetenzerwerbsprozess – Erfahrungen machen, reflektieren, bewerten – individuelle Entwicklungsbedarfe/Individualisierung – personalisierte Ausbildungsformate (in Präsenz und Distanz) – Professionalisierung – Professionalität

„Berufsbezogene Reflexion ist ein kriteriengeleitetes und theoriebezogenes – einerseits rückbezügliches (d. h. auf Erfahrungen, Ressourcen und die (Berufs-)Biografie bezogenes), andererseits auf zukünftiges Handeln (d. h. auch auf den Habitus als Lehrkraft und Kompetenzen) ausgerichtetes – Nachdenken über sich selbst und die eigene berufliche Praxis mit dem Ziel ihrer Weiterentwicklung.“³ Durch diese Mehrdimensionalität verzahnt sie die drei Ausbildungsphasen des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und des Berufs und stellt damit das die „lebenslange und personalisierte Professionalisierung“⁴ begleitende und zugleich durch sie geschulte Charakteris-

³ Junghans (2022), S. 38.

⁴ Vgl. KC, S. 5.

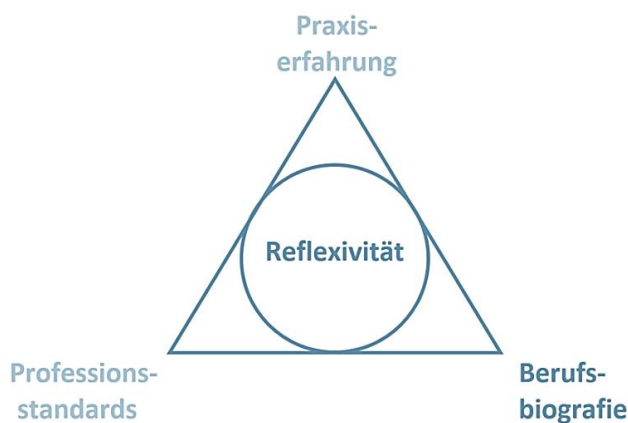
tikum dar. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden als erwachsene Lernende darin angeleitet und gefördert, diesen Reflexionsprozess nicht nur zu initiieren und fortzuführen, sondern ihn im Sinne eines selbstständigen und selbstgesteuerten Lernens zu beobachten, vor dem Hintergrund der eigenen Professionalisierungsanliegen einzuordnen und die weitere professionelle Entwicklung durch die Artikulation eigener Bedarfe und die Ausrichtung des eigenen Ausbildungsfokus daraufhin selbst steuern zu können.⁵

Diese Förderung der Reflexivität ist daher in allen Ausbildungsformaten und von Beginn an Ausgangs- und zugleich Zielpunkt, insofern Reflexionsergebnisse aufgenommen, Teilprozesse angestoßen, angenommen, weitergeführt und individuelle sowie kleingruppenbezogene Gelegenheiten eingeräumt werden, um z. B. Reflexionsräume hinsichtlich der eigenen Rolle als (Fach-)Lehrkraft, didaktisch-methodischer Begründungen und auch kollegialer Fallberatungen zu eröffnen und vor diesem Hintergrund bereits berufsbiografisch erzielter Reflexionsergebnisse weiter zu entwickeln.⁶

Professionalisierung bezieht so ausdrücklich die Anbahnung der Haltung einer „reflexiven Praxis“ für die Berufseingangsphase und darüber hinaus ein, insofern „eine erfolgreiche und befriedigende Berufslaufbahn [...] sich nur einstellen [wird], wenn man sich kontinuierlich um die eigene Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung bemüht.“⁷

Reflexivität liegt damit sowohl einer berufsbiografisch orientierten Ausbildung zugrunde, als auch einer strukturtheoretisch-analytischen Haltung gegenüber der Schulwirklichkeit einerseits und einer Kompetenz- und damit Standardorientierung andererseits.

Die BERUFSBIOGRAFISCHE PERSPEKTIVE als zentrales Merkmal und Orientierung des Professionalisierungsprozesses



Zentrale Stichworte:

Berufsbiografie – Ressourcen – Entwicklungsaufgabe(n)/-vorhaben – Personenorientierung – Bezüge zur ersten Phase

Eine reflektierende Haltung in der Auseinandersetzung mit Theorie (z. B. durch das Studium) und Praxis (z. B. im Praxissemester, im Vorbereitungsdienst und darüber hinaus) ist nicht nur der wesentliche Bestandteil der (berufs-)biografischen Weiterentwicklung, sondern bezieht sich auch zirkulär auf biografische Erfahrungen im Sinne lebenslangen Lernens durch die Begegnung mit

⁵ Zur genaueren Beschreibung dessen, was „selbstgesteuertes Lernen“ konkret bedeuten kann, vgl. weiter unten.

⁶ Dies geschieht auch in selbstorganisierten Lerngruppen. Vgl. §10 (4) OVP.

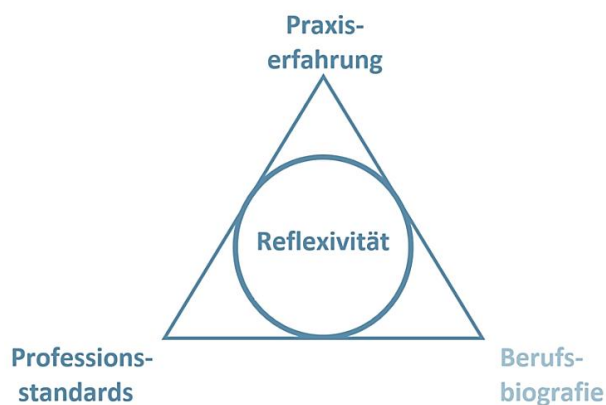
⁷ Mayr (2016), S. 100.

beruflichen und ebenso lebensweltlichen Herausforderungen. Professionell wird diese Auseinandersetzung dann, wenn Lernende Entwicklungsvorhaben bzw. konkrete Entwicklungsaufgaben – wie zum Beispiel in Bezug auf Rollenfindung, Fachlichkeit/fachlicher Habitus, Anerkennung des Gegenübers, Kollegialität – aus den eigenen Handlungsnotwendigkeiten, in eigenen Routinen und auch aus krisenhaften Zusammenhängen als Herausforderung an die eigene Person wahrnehmen, sie für sich annehmen und ihre Ergebnisse für die Weiterentwicklung evaluieren.⁸

Die Reflexion des eigenen Professionalisierungsstands ermöglicht es, eigene berufs-, lern- und auch privatbiografische Erfahrungen in Ausbildungsveranstaltungen genauso wie in Beratungszusammenhängen einzubinden und nutzbar zu machen, um eine möglichst personenorientierte Ausbildung zu gewährleisten. In diesem Sinne dienen diese Reflexionen einerseits als Anregung für eigene Entwicklungsvorhaben und -aufgaben, aber andererseits auch als Grundlage für eine Partizipation an Planung und Durchführung aller weiteren Ausbildungsformate – z. B. in Praxisphasen/-fenstern, durch eigene (fach-)didaktische Beiträge, bei Präsentationen der eigenen Praxis wie auch bei kollegialen (Fall-)Beratungen und bei der Arbeit in selbstorganisierten Lerngruppen.

Die Förderung der Reflexivität und die Orientierung an der je eigenen Berufsbiografie eröffnen den Blick auf die damit notwendige Ausrichtung und methodische Gestaltung der (über-)fachlichen Ausbildungsveranstaltungen und auf die Frage danach, wie sich ein auf dem Verständnis individueller Steuerung und der Bedeutung berufsbiografische Erfahrungen basierender Professionalisierungsprozess bestmöglich gestalten und unterstützen lässt.

PRAXISERFAHRUNGEN und PROFESSIONSSTANDARDS als Ausgangspunkte für die Reflexion der Verortung zwischen Schulwirklichkeit und standardisierten Kompetenzanforderungen



Zentrale Stichworte:

Exemplarität – Handlungsfelder/Leitlinie Vielfalt – berufsrelevante Handlungssituationen – Konkretionen – Erschließungsfragen – Bezüge – Fachlichkeit – partizipativ-kooperative Ausbildungsgestaltung

Einerseits erfahren LAA in der Schulpraxis herausfordernde Situationen, die im Sinne einer *ad-hoc*-Reaktion zunächst schwer zu bewältigen scheinen. Kompetenzerwartungen durch systemisch verankerte Professionsstandards und -anforderungen basieren andererseits auf generalisierten Handlungsfeldern der Profession und stellen notwendigerweise den Anspruch genereller Anwendbarkeit und Gültigkeit.

⁸ Vgl. Junghans (2022), S. 21. Vgl. dazu auch ebd., S. 150: „Eine individuelle Entwicklungsaufgabe ist eine persönlich angenommene, lernbiografisch bedeutsame und aufgrund der Struktur der Berufstätigkeit objektiv gebotene Herausforderung zur (Weiter-)Entwicklung der für die eigene berufliche Praxis erforderlichen Handlungs- und Reflexionskompetenzen.“

Das Kerncurriculum des Vorbereitungsdienstes in NRW begegnet diesem Verhältnis von konkreter, praxisorientierter Handlungsnotwendigkeit einerseits und generalisierenden Standards andererseits durch die Zuordnung von Kompetenzen zu Handlungsfeldern und durch die aus ihnen zu entwickelnden Handlungssituationen, die die konkrete Schulpraxis mit den verallgemeinerbaren Kompetenzansprüchen vereint. Die im Folgenden heuristisch orientierten Fragen an die Begrifflichkeit des Kerncurriculums sollen dazu dienen, konkret zu zeigen, wie aus der Praxis erwachsene Handlungssituationen zu professionellen Ausbildungsformaten im Sinne der vorangegangenen Ausführungen werden⁹:

Welche beruflichen **Handlungsfelder** gibt es?

Das Kerncurriculum unterscheidet im Ausgang von der Leitlinie Vielfalt als grundsätzlicher Anerkennung der lerngruppenspezifischen Heterogenität zwischen den Handlungsfeldern

- U** – Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen,
- E** – Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen,
- L** – Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen,
- B** – Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte beraten,
- S** – Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.

Welche tatsächlichen **Handlungssituationen** zu diesen Handlungsfeldern lassen sich (z. B. aus den Praxisfenstern/-berichten) identifizieren?

Handlungssituationen sind als „regelmäßig zu erwartende berufliche Situationen mit exemplarischem Charakter“¹⁰ zu verstehen. Diese Handlungssituationen können sowohl aus der Praxis der LAA gewonnen als auch ausbildungsdidaktisch ausgehend von der professionellen Erfahrung der FL exemplarisch formuliert und in ihrer Relevanz für die Auszubildenden z. B. modifiziert werden. Sie sind durch ihre praxis- bzw. realitätsnahe Exemplarität die Ausgangspunkte, die die weitere Auseinandersetzung notwendig machen, weil sie die Komplexität und z. T. Widersprüchlichkeit des pädagogisch-schulischen Handelns und die damit verbundene professionelle Herausforderung an die Professionalität provozieren. Strukturtheoretisch betrachtet „wird so die Sicherheit im Umgang mit Unsicherheit zur Zielperspektive professionellen Handelns, nicht die Vermeidung von Unsicherheit.“¹¹ Denn ‚Professionalität‘ bedeutet somit auch, anzuerkennen, dass aus exemplarischen Handlungssituationen oft eine Vielzahl an exemplarischen z. B. (fach-)didaktischen Handlungsoptionen erwachsen kann und rezeptförmige Handlungsanleitungen somit immer hinterfragbar bleiben.¹²

⁹ Vgl. zum Folgenden das KC.

¹⁰ Junghans (2022), S. 95. Vgl. auch die Fußnote 86 auf derselben Seite: „Wenngleich Handlungssituationen regelhaft auftreten können, werden sie nicht als Standardsituationen bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln in dem hier zugrunde gelegten Verständnis grundsätzlich nicht standardisierbar ist, sondern aufgrund der Dialektik von Lehren und Lernen (Meyer & Junghans, 2021: 92f.) immer wieder neu gestaltet werden muss. Selbstverständlich muss aber ein Handlungsrepertoire aufgebaut werden, das flexibel in der jeweiligen Handlungssituation angewendet und an diese angepasst werden kann.“

¹¹ Ebd., S. 35.

¹² Vgl. dazu auch Helsper (2020), S. 185: „Der strukturtheoretische Ansatz verweist darauf, dass erstens eine wissenschaftlich-reflexive Professionalisierung notwendig ist, der (selbst-)reflexive und kollegiale Umgang mit Ungewissheit und Scheiternsrisiken im Lehrerinnen und Lehrerhandeln zweitens unhintergebar zur Professionalität gehört, daher rezeptförmige Handlungsanleitungen drittens Professionalität unterminieren und die Vorstellung einer alleinigen Zuständigkeit von Lehrpersonen für die

Auf welche tatsächlichen berufsrelevanten Anforderungen bzw. **Konkretionen** lassen sich diese Handlungssituation beziehen und welche **Erschließungsfragen** stellen sich individuelle LAA berufsbiografisch bedingt und praxisorientiert?

Konkretionen, wie sie im Kerncurriculum den einzelnen Handlungsfeldern zugeordnet sind, dienen zur Orientierung über die zugrundeliegenden kompetenzorientierten Standards¹³ und stellen in Verbindung mit Erschließungsfragen, die ausgehend von Handlungssituationen (s. o.) und den daraus erwachsenden Bedarfen durch die LAA bzw. gemeinsam mit ihnen formuliert werden, den gedanklichen Rahmen der seminardidaktischen Ausgestaltung dar.

Ausgehend also von diesen aus dem eigenen Praxis- und Erfahrungshorizont stammenden und ggf. auch mit Anleitung artikulierten Bedarfen, den von den FL im Verlauf der Ausbildung formulierten Notwendigkeiten und weiteren Handlungs- und Reflexionsnotwendigkeiten ergibt sich ein Prozess, der durch spiralcurricular angelegte Schritte einen transparenten und nachhaltigen Kompetenzaufbau gewährleistet.

Welche weiter greifenden **Bezüge** lassen die Vernetzung der Erschließungsfragen in einen bildungsrelevanten Gesamtkontext explizit werden?

Durch gesellschaftlich und schulpolitisch relevante Bezüge einerseits und durch ausbildungs- und schulfachlich relevante Bezüge andererseits¹⁴ wird die wechselseitige Beziehung der Handlungsfelder untereinander im fachlichen und überfachlichen Sinne und die gesamtgesellschaftliche Vernetzung und Relevanz deutlich. Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers bekommt so auch einen weiteren Rahmen innerhalb eines größeren, mithin gesamtgesellschaftlichen Kontextes, der Hintergründe und Anknüpfungsmöglichkeiten deutlich werden lässt.¹⁵

Sowohl bei der Identifizierung von Bedarfen als auch bei der Artikulation von Entwicklungsvorhaben spielt der fachliche Verstehenshorizont eine wichtige Rolle, wenn es um fachdidaktische und fachwissenschaftliche Orientierung geht. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter lernen auch diese Dimension ihrer Ausbildung kennen und werden darin begleitet und beraten, ihre Fachlichkeit eigenverantwortlich weiterzuentwickeln, um auch diesbezüglich hinreichend sicher und erfolgreich als Lehrkraft in allen Handlungsfeldern agieren zu können.¹⁶

Fachinhalte viertens ein deprofessionalisierendes Missverständnis darstellt, was die Involvierung von Lehrpersonen in die Prozesse der gesamten Bildungsbiografie verkennt.“

¹³ Die Bezüge zu den „Kompetenzen und Standards für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung“ (Anlage 1 der OVP oder auch das KC) zum Referenzrahmen Schulqualität NRW (RRSQ) und zum Orientierungsrahmen (OR) „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“ stellen die konkreten qualitativen Anforderungen dar. Sie werden in den (über-)fachlichen Ausbildungsplänen explizit ausgewiesen.

¹⁴ Vgl. die Darstellung der einzelnen Handlungsfelder im KC, S. 5ff.

¹⁵ Vgl. dazu auch weiter unten zu „Leitlinien und Perspektiven als Querschnittsaufgaben“.

¹⁶ Vgl. dazu das Seminarpapier „Fachlichkeit in der zweiten Phase der Lehrerbildung“ des Seminars für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen des ZfsL Rheine. Vgl. hier auch die Ausführungen des SWK/KMK Gutachtens „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ zur Bedeutung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und bildungswissenschaftlichem Wissen, S. 70 (20.02.2024).

LEITLINIEN und PERSPEKTIVEN als Querschnittsaufgaben einer realitätsbezogenen und zukunftsgerichteten Ausbildung

„Professionelles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln im Sinne der ‚Leitlinie Vielfalt‘ ist geprägt durch Innovationsfreude und verantwortlichen Umgang gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen und relevanten Einflüssen auf den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag.“¹⁷

Die Ausbildung in den Fach- und Kernseminaren unterstützt die Weiterentwicklung der Sensibilität für Dimensionen der Heterogenität in den Lerngruppen, die als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden werden. Die Ausbildungspläne weisen dazu aus, an welcher Stelle der Ausbildung diese Sensibilität explizit Gegenstand der Auseinandersetzung sein kann.

Dasselbe gilt für die Perspektiven auf bildungs- und gesellschaftsrelevante Entwicklungen, für die die LAA ihre professionsbedingte Verantwortung und ihre systemimmanenten Aufgaben übernehmen.

In Ergänzung und als Konkretion zu den Kompetenzen, die im Kerncurriculum zur „Leitlinie Vielfalt“ ausdifferenziert werden, nehmen die Ausbildungspläne der Kern- und Fachseminare Bezug auf

- sprachsensibles Unterrichten,
- gendersensibles Unterrichten,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und
- Demokratiebildung als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule

und benennen anknüpfend an die Ausbildungseinheiten bzw. -formate die geschulten Kompetenzen.

Dazu gehört auch die „Perspektive Digitalität“: Um den sich verändernden Anforderungen an Bildungs- und Erziehungsprozesse in einer digitalisierten Welt gerecht zu werden, werden in der Seminararbeit am ZfsL Rheine digitale Ausbildungsformate mit Blick auf die Weiterentwicklung digitaler Lehrkompetenzen¹⁸ erprobt, reflektiert und bewertet. Auch unter Rückgriff auf die technische Infrastruktur des ZfsL wird dabei ausgehend von den berufsbiographisch entwickelten Kompetenzen auf neue Perspektiven für das Aufgabenspektrum aller Lehrkräfte sowie den damit verbundenen neuen Herausforderungen und Möglichkeiten für Schulen und die Gestaltung von Unterricht geblickt. Das beinhaltet auch bedarfsorientierte Durchführung von Ausbildungsformaten in Distanz, als *blended learning* oder *flipped classroom*, aus ausbildungsdidaktischen Gründen. Entsprechende Festlegungen werden in den Ausbildungsplänen aufgeführt.

Obligatorische Verknüpfung der AUSBILDUNGSFORMATE des Vorbereitungsdienstes

Wo immer möglich knüpfen die Ausbildungsveranstaltungen und -einheiten an begleitende Ausbildungsformate wie die selbstorganisierten Lerngruppen, aber auch an die Erkundung der Aufgaben einer fremden Schulform (nach § 12 OVP) an, beziehen diese ein und geben für die Entwicklung der darin zum Gegenstand gemachten Vorhaben Impulse zur Weiterarbeit, Diskussionsraum zum kooperativen Austausch und notwendige Bearbeitungs- und Reflexionszeit. Einzelne Anhaltspunkte werden in den überfachlichen und fachlichen Ausbildungsplänen ausgewiesen.

¹⁷ KC, S. 6.

¹⁸ Vgl. den Orientierungsrahmen „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“ und das KMK-Papier „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“

Partnerschaft und Kooperation mit dem Lernort Schule

Die beiden Lernorte Schule und Seminar sind als verbundene Systeme zu betrachten, die eine Ausbildungspartnerschaft bilden. Dies stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, die praxisbezogenen Lerngelegenheiten und die Reflexion im Seminar optimal zum Kompetenzaufbau in den Handlungsfeldern zu nutzen. Die Ausbildungsbeauftragten (ABBA) bilden innerhalb dieser Ausbildungspartnerschaft ein wichtiges Bindeglied. Ein schulisches Ausbildungsprogramm wurde „auf der Grundlage des Kerncurriculums“ (§ 14 OVP) auf einer Tagung mit den ABBA entwickelt und für alle Ausbildungsschulen des Seminars GyGe verabschiedet. Es bildet die Grundlage für die Ausbildung am Lernort „Schule“ und wird in Abstimmung mit dem Curriculum des Kernseminars im Hinblick auf die Neufassung der OVP vom Jahre 2023 fortentwickelt.

4 Kernelemente des Vorbereitungsdienstes

Im Seminar GyGe werden die LAA mit Hilfe folgender Ausbildungselemente ausgebildet:

- Kompaktphase
- Überfachliche und fachliche Seminarveranstaltungen (Kernseminare und Fachseminare)
- Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Gruppenhospitationen
- Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen
- Perspektivgespräche
- Selbstorganisierte Lerngruppen (SoL)
- Portfolio
- Einsichtnahme in Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen

4.1 Kompaktphase (KPh)

„Im ersten Ausbildungsquartal findet eine maximal fünftägige Kompaktphase statt“ (§ 10 (4) OVP i. d. F. vom 31. März 2023), die sowohl überfachliche als auch fachliche Ausbildungsformate umfasst.

Neben einführenden Informationen zum Vorbereitungsdienst, insbesondere zur Personenorientierung und zur Professionalisierung, werden in dieser Zeit bisherige Erfahrungen, Vorwissen und vorhandene Kompetenzen mit Bezug auf die Handlungsfelder, Kompetenzen und Standards des Kerncurriculums abgeglichen und diskutiert. Durch die Beobachtung und Reflexion des Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandelns in Hospitationen und vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Lernbiographie vertiefen die LAA ihr Verständnis von gutem Unterricht und weiteren Aufgaben des Berufs und reflektieren ihr eigenes Rollenverständnis.

Die Seminargruppen vertiefen wissenschaftsbasiert zum Beispiel Grundlagen und Prinzipien der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, um diese auf den eigenen Ausbildungsunterricht zu übertragen und um sie als gemeinsamen Bezugspunkt zukünftiger Entwicklungsvorhaben und Beratungen nutzen zu können.

Darüber hinaus lernen sich FL und LAA untereinander kennen und bauen so die für die gemeinsame Arbeit im Vorbereitungsdienst notwendige kooperative Lernbeziehung auf. Im Rahmen der Kompaktphase werden zudem selbstorganisierte Lerngruppen (nach § 10 (4), Satz 2 OVP) konstituiert.

4.2 Überfachliche und fachliche Seminarveranstaltungen (Kernseminare und Fachseminare)

Die Ausbildung der LAA im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung findet sowohl in überfachlichen Kernseminaren, als auch fachbezogen in zwei Fachseminaren statt. Die Ausbildungspläne werden regelmäßig aktualisiert und sind auf der Homepage des Seminars zu finden.

Die Anerkennung komplexer Anforderungen im Alltag einer Lehrkraft sowie die beschriebene notwendige Exemplarität und Individualisierung in der Ausbildung bzw. im selbstverantworteten Kompetenzerwerbsprozess führt in den Kern- und Fachseminaren dazu, dass die Ausbildung sich an den bedarfsorientierten Anliegen der LAA ausrichtet und daraus Lernangebote generiert.

Die Fähigkeit, eigene konkrete Bedarfe zu erkennen und zu versprachlichen, daraus professionell Entwicklungsvorhaben und -aufgaben zu formulieren, deren Bearbeitung aus der Ausbildungsperspektive heraus selbst zu gestalten und sich der eigenen Verantwortung dafür bewusst zu werden, kann nur dann erworben und geschult werden, wenn allen Beteiligten die Ziele der Ausbildung transparent sind. Daher gewährleisten die FL und alle an der Ausbildung Beteiligten schon zu Anfang und etappenweise während des Vorbereitungsdienstes transparente und explizite Bezüge zu den zugrundeliegenden Standards des Kerncurriculums der Lehrkräfteausbildung, zum Referenzrahmen Schulqualität und allen weiteren Standardformulierungen für den Lehrberuf an Schulen im Allgemeinen – nicht nur an Gymnasien und Gesamtschulen.¹⁹

Auf der Ebene des überfachlichen bzw. fachlichen Ausbildungsplans führt das dazu, dass die Ausbildungsgegenstände und -inhalte weder einer strengen Chronologie folgen, noch dass die FL die Ausbildungsformate ausschließlich an den von ihnen selbst antizipierten inhaltlichen Schwerpunkten oder allein an den Rahmenbedingungen des Schulalltags orientieren. Vielmehr richtet sich die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildungsformate an den individuellen Ausbildungsbedarfen der LAA bzw. der jeweiligen Ausbildungsgruppe aus. So können Partizipationsmöglichkeiten und vor allem Raum für die Bearbeitung eigener Professionalisierungsanliegen geschaffen werden. Partizipation bezeichnet in diesem Sinne aktive *Teilhabe* am eigenen Professionalisierungsprozess, anstelle einer *Teilnahme* an einer ausschließlich heteronom gesteuerten Ausbildung.

Auf der Ebene der einzelnen Ausbildungsformate (z. B. Seminarveranstaltungen, selbstorganisierte Lerngruppen) bedeutet dies, dass die LAA dementsprechend ausgehend von eigenen berufsrelevanten Handlungssituationen Professionalisierungsvorhaben bzw. Entwicklungsaufgaben formulieren, mit denen sie sich innerhalb von anwendungsbezogenen Ausbildungseinheiten und -formaten auseinandersetzen.

Im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells²⁰ haben sowohl FL und alle weiteren beteiligten Auszubildenden als auch LAA Verantwortung dafür, dass diese Lernangebote in der Regel so gestaltet werden, dass sie

- von den LAA als relevant wahrgenommen werden,

¹⁹ Die Handlungsbereiche und Kompetenzen des KC sind nicht schulformspezifisch eingeschränkt. Der Vorbereitungsdienst stellt grundsätzlich die zweite Phase der Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer dar, was auch überfachlich die Ausbildung der Haltung zu Schülerinnen und Schülern, zu Eltern, zu Kolleginnen und Kollegen und zum System Schule und allen weiteren daran Beteiligten berücksichtigt. Der „Blick über den Tellerrand“ der zugewiesenen Schulform spielt bei dieser Ausbildung eine wichtige Rolle und wird neben dem Blick aufs Ganze in der konkreten Seminararbeit und in der Schulpraxis auch durch die Einsichtnahme in die Aufgaben fremder Schulformen (§ 12 OVP) reflektierend geschult.

²⁰ Angelehnt an Junghans (2022), S. 54.

- an Erkenntnissen der ersten Ausbildungsphase orientiert sind und an sie anknüpfen können,
- in der Bearbeitung offen bzw. im Konkreten verhandelbar sind,
- die Reflexion der eigenen Situation und eigener Ressourcen fördern,
- kooperative und kollaborative Lernsettings ermöglichen und
- durch Feedback in den Professionalisierungsprozess eingebettet werden.

Das weiter oben schon betonte Element des „selbstgesteuerten Lernens“ stellt sich im Kontext des Vorbereitungsdienstes vor allem als ein Grundprinzip dar, das es den Lernenden individuell oder aber auch gemeinsam als Ausbildungsgruppe erlaubt, wesentliche Entscheidungen darüber, *was, wann, wie und mit welchem Ziel* sie lernen, *im institutionell vertretbaren Rahmen und mit Blick auf Wissenschafts- und Standardorientierung* zu beeinflussen.²¹ Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, Ausbildungseinheiten²², die sich einem umrissenen Komplex von Handlungsnotwendigkeiten widmen,

- durch eine von Einstieg und handlungsfeldorientierter Reflexion umrahmte Auseinandersetzung
- mit der angeleiteten und beratend begleiteten Formulierung und Planung einer Lernaufgabe und
- mit Blick auf die individuelle Professionalisierung und dazu notwendiger Schritte (i. S. einer Entwicklungsaufgabe)

zu eröffnen. Dabei sind unter anderem sowohl individuell als auch kooperativ formulierte Lernaufgaben als auch die grundsätzlich partizipative Gestaltung der Inhalte und inhaltlichen Abläufe denkbar, um sie für die Reflexion, Artikulation und Bearbeitung individueller Entwicklungsvorhaben und -ziele nutzen zu können.

Die Erkenntnisse und Ergebnisse der Ausbildung bleiben im Idealfall nicht theoretisch, sondern fließen zurück in die unmittelbare Praxis der LAA, um von da aus wiederum Anlass zur Evaluation, Diskussion und Weiterentwicklung im Sinne eines Prinzips der „vollständigen Handlung“ zu geben: „Für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz ist es erforderlich, erworbenes wissenschaftliches Wissen durch systematisches Erproben schrittweise in eigene Handlungsprozesse zu integrieren und in die Reflexion über die Situationsbearbeitung zurückzuführen, um danach in neuen ähnlichen Situationen auf reflektiertes, theoriegestütztes Erfahrungswissen zurückgreifen zu können [...]“²³ Denkbare Umsetzungsmöglichkeiten sind:

- die Erkenntnisse und Ergebnisse zum Thema von (Gruppen-)Hospitationen mit kollegialer Beratung zu machen,
- die Auseinandersetzung mit ihnen zum Gegenstand der selbstorganisierten Lerngruppen zu machen,
- sie zu Beratungsschwerpunkten eines Unterrichtsbesuchs zu machen,
- sie zurück in die ganze Ausbildungsgruppe zu führen, dort erneut zu beraten, Alternativen etc. zu besprechen bzw. neue Arbeitsperspektiven daraus zu generieren,
- sie in die Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen aufzunehmen,

²¹ In diesem Sinne ist dies ein an Weinert angelehntes, aber systemisch angepasstes Verständnis „selbstgesteuerten Lernens“. Vgl. dazu Rost [et.al.] (2018), S.742.

²² Solche Ausbildungseinheiten können sich über mehrere Termine und Seminartage erstrecken.

²³ Junghans (2022), S. 99.

- sie zum Gegenstand individueller Ausbildungsberatung durch SAB zu machen.

Im Zentrum einer Ausbildungseinheit steht damit die praxisorientierte Auseinandersetzung mit den je eigenen relevanten Anliegen auf der Grundlage reflexiver Beobachtungen, die in individuelle Produkte mündet und durch Feedback und Evaluation der eigenen Kompetenzentwicklung dient.

Dabei ist für die Ausbildung in Seminargruppen und entsprechend in Seminausbildungsveranstaltungen wesentlich, „dass Autonomie und Kooperation wechselseitig miteinander verbunden sind und individuelles, autonomes Lernen sich in Kooperationsbezügen entfaltet und von diesen beeinflusst ist.“²⁴ Die Ausbildung zur Lehrkraft ist also im Grundsatz kommunikativ offen, kooperativ gestaltend und kollaborativ zielorientiert.

4.3 Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Gruppenhospitationen

Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Gruppenhospitationen bilden zusammen ein Hospitationskonzept, welches den LAA die Möglichkeit eröffnet, den eigenen Unterricht multiperspektivisch zu analysieren und ggf. selbstständig nach unterrichtsbezogenen bzw. schulalltäglichen Handlungsalternativen zu suchen.

4.3.1 Organisationsstruktur und Ziele

Unterrichtsbesuche stellen einen zentralen Bereich der Ausbildung dar. „Die Seminausbildenden und Seminausbilder besuchen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Unterricht. Die Besuche dienen der Anleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung. Umfang und Gestaltung des eingesehenen Unterrichts orientieren sich an der schulischen Praxis im Kontext der jeweiligen schulischen Bedingungsfelder. Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter kann einem Beratungsanliegen folgend eigene Schwerpunkte setzen.“ (§ 11 (3) OVP) „Ausbildungsberatung erfolgt insbesondere im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen, sie umfasst auch in der überfachlichen Ausbildung wiederholte, an Ausbildungsstandards orientierte Information über den erreichten Ausbildungsstand der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters.“ (§ 10 (5) OVP).

Die LAA haben sowohl im Zusammenhang ihres Ausbildungsunterrichts und ihres schulischen Handelns als auch insbesondere im Zusammenhang mit in beiden Fächern insgesamt zehn Unterrichtsbesuchen die Möglichkeit, mit ihren Ausbilderinnen und Ausbildern in Seminar und Schule Beratungsgespräche vor und nach dem Unterricht zu führen. Hierbei können vor allem eigene, ggf. vorbereitete Beratungsanliegen dem Ertrag der Beratung förderlich sein. Nach jedem Unterrichtsbesuch findet ein an den Ausbildungsstandards orientiertes personenorientiertes Beratungsgespräch (auch „Unterrichtsnachbesprechung“ genannt) statt, das jeweils sowohl Informationen über den bisher erreichten Ausbildungsstand enthält, als auch der gemeinsamen Erarbeitung möglicher Entwicklungsperspektiven dient. Bei den Beratungsaspekten können die LAA eigene Schwerpunkte setzen. Beratungsanliegen können sowohl vor als auch nach der Unterrichtsstunde genannt werden.

An den Unterrichtsbesuchen für das jeweilige Fach nimmt grundsätzlich die bzw. der ausbildende FL teil. Eine Teilnahme von zusätzlichen an der Ausbildung beteiligten Personen (Schulleiterinnen und Schulleiter, Ausbildungsbeauftragte, Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer, andere LAA) ist dabei wünschenswert, um die in der Nachbesprechung erörterten Aspekte transparent

²⁴ Ebd., S. 55.

zu machen und auf diesem Wege in die Ausbildung zurückfließen zu lassen. Eine Teilnahme der FL im Kernseminar an den verpflichtenden Unterrichtsbesuchen in den einzelnen Fächern ist möglich und wird punktuell als sinnvoll angesehen.

Jeder Unterrichtsbesuch schließt mit einer Nachbesprechung ab und trägt zur Notenfindung des Langzeitgutachtens bei. Im Sinne der Personenorientierung wird dabei nicht davon ausgegangen, dass die LAA von Beginn ihrer Ausbildung an den zu erwartenden Standards zum Ende ihrer Ausbildung nahekomen. Demnach werden auch keine Einzelnoten für Unterrichtsbesuche vergeben. In den Beurteilungsbeiträgen werden am Ende der Ausbildung die Kompetenzen benotet, die die LAA am Ende der Ausbildung besitzen.

Zu Unterrichtsbesuchen legen die Auszubildenden in kurzer Form eine schriftliche Planung vor. Besuche und deren Ausarbeitung bilden die Grundlage für die fachliche und überfachliche Beratung. Sie unterstützen dabei die Entwicklung der Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenz.

Unterrichtsbesuche stellen verbindliche Elemente eines Prozesses dar, der sich hinsichtlich der Beratungs- und Entwicklungsaspekte an den Erfordernissen der jeweiligen LAA orientiert. Demnach werden nach den einzelnen Unterrichtsbesuchen keine Noten mitgeteilt. Nach dem dritten Unterrichtsbesuch wird in den Fächern jeweils ein „Notenfenster“ für die bisher nachgewiesenen Kompetenzen als Orientierung ausgewiesen. Die darauffolgenden Besuche können jeweils in Relation zu diesem Notenfenster gesetzt werden.

Aufgrund ihrer Bedeutung für die nach § 16 (2) OVP zu erstellenden Beurteilungsbeiträge der FL finden Unterrichtsbesuche unter einer doppelten Perspektive statt. Zum einen dienen sie der Diagnose über die bereits erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf die in der Anlage 1 zur OVP festgehaltenen Standards der Ausbildung, also zur Bewertung. Andererseits bilden sie das zentrale Element zur Beratung für die FL, um an den Fragen der Auszubildenden orientiert den individuellen Entwicklungsprozess zu unterstützen. Im Sinne der Personenorientierung ist darauf zu achten, dass die angestrebte Langzeitentwicklung sich in ihrer Schrittigkeit an dem von den LAA selbstständig artikulierten Bedarf ausrichtet. Dies beinhaltet selbstverständlich auch Erkenntnisse, die sich aus dem Kontext der Fachseminarsitzungen ergeben und somit neue Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

Beratungsgespräche, die freiwillig vor einem Unterrichtsbesuch geführt werden, werden in Länge und Form frei vereinbart. LAA können ihre Erkenntnisse für sich selbst schriftlich festhalten. Eine Dokumentation durch die FL findet nicht statt.

Für die Beratungsgespräche, die nach einem Unterrichtsbesuch geführt werden, hat sich eine konkrete Vorgehensweise bewährt.

Die Inhalte des Gesprächs werden dokumentiert, um fokussiert eine möglichst gemeinsame Sicht der Beteiligten auf die Inhalte des Gesprächs und die daraus folgenden Entwicklungsaufgaben herzustellen und um die LAA in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Im Sinne dieses Ziels vereinbaren die FL und die LAA jeweils im Vorhinein einvernehmlich die Verantwortlichkeit und Form dieser Dokumentation, die nur Aspekte der Unterrichtsnachbesprechung und damit u.a. auch die von den LAA formulierten Arbeitsperspektiven beinhaltet.

Gruppenhospitationen sind Unterrichtshospitationen, an denen mehrere LAA hospitieren. Sie bieten die Chance, miteinander Unterricht zu reflektieren, zumal eine Beurteilung guten Unterrichts den Diskurs verlangt. Insofern soll jedes Mitglied eines Fachseminars (vor allem in Zusammenhang mit der Kompaktphase) die Möglichkeit haben, an mindestens einer Gruppenhospita-

tion teilzunehmen. Zudem bieten Gruppenhospitationen auch die Möglichkeit fachübergreifender Einblicke, die z. B. im Rahmen der selbstorganisierten Lerngruppen an den Schulen genutzt werden sollten.

4.3.2 Teilnahme von Fachleiterinnen und Fachleitern (FL) im Kernseminar

Die Fachleiterinnen und Fachleiter (FL) im Kernseminar nehmen mindestens zweimal Einsicht in den Unterricht der LAA des eigenen Kernseminars. Dabei sind sowohl eine Einladung zu gemeinsamen Besuchen mit den FL als auch separate Einladungen zu anderen Besuchsstunden (Hospitationen) möglich. Professionalisierung durch Mehrperspektivität und kollegiales Feedback im Hinblick auf ein konsensuales Verständnis von Beratung ist den FL ein zentrales Anliegen. Daher laden die LAA zu mindestens einem der zehn Unterrichtsbesuche sowohl ihre FL im Fachseminar als auch ihre FL im Kernseminar ein.

Im Interesse der Ausbildung kann es auch sinnvoll sein, für solche Besuche mit den FL im Kernseminar vorab spezifische Beobachtungs- bzw. Beratungsaspekte zu vereinbaren. Aus den Beratungen durch die FL im Kernseminar können sich wiederum Coachinganlässe ergeben, die sich sowohl auf unterrichtliche als auch auf andere Handlungsfelder des schulischen Alltags beziehen können.

4.4 Ausbildung und Leistungsbeurteilung im Vorbereitungsdienst

Zur Ausbildungsberatung gehört grundsätzlich das Herstellen von Transparenz bzgl. der Kompetenzerwartungen in den verschiedenen Handlungsfeldern. Dazu machen die FL zu Beginn der Ausbildung den LAA sowohl den Ausbildungsplan als auch fachspezifische Konkretisierungen von Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäben zugänglich. Diese fachspezifischen Konkretisierungen und die damit verbundenen Bezüge zu Kompetenzen und Standards (Anlage 1 der OVP) werden im Rahmen der fachlichen Ausbildungspläne differenziert dargestellt. Während des Vorbereitungsdienstes gilt dabei, dass die Kompetenzerwartungen zum Ende des Vorbereitungsdienstes die Zielgröße darstellen. Neben dem zentralen Handlungsfeld Unterrichten werden alle weiteren Handlungsfelder in die Bewertung und Benotung einbezogen.

Teilleistungen werden nicht summativ benotet, ebenso wenig wie im Rahmen von Unterrichtsbesuchen Noten für einzelne UBs genannt werden. Vielmehr fließen die leistungsbezogenen Erkenntnisse im Rahmen der Unterrichtsbesuche gem. OVP § 11 (3) als Ausbildungs- und Beratungs-, aber auch als Leistungssituation vor dem Hintergrund der spezifischen Bedingungsfelder der jeweiligen Ausbildungsschulen in die Bewertung am Ende der Ausbildung mit ein.

Anstelle einer punktuellen Bewertung von Leistungen sind also bei Unterrichtsbesuchen durch Fachleitungen immer das Erproben, Lernen und die eigene Weiterentwicklung der LAA durch Anleitung, Beratung und Unterstützung zentral.

Etwa in der Mitte der Ausbildung wird mit den LAA ein Gespräch über die bereits erworbenen und noch zu erwerbenden Kompetenzen geführt. Zu dem Gespräch gehört auch eine Leistungsrückmeldung zum Ausbildungsstand mit der Nennung eines Notenfensters, die in enger Anlehnung an die Kompetenzen und Standards (Anlage 1 der OVP) erfolgt, aber die Entwicklungsperspektive explizit mit einbezieht.

Am Ende des Vorbereitungsdienstes beurteilen die FL den Verlauf und Erfolg des Vorbereitungsdienstes als Kompetenzstand (vgl. OVP § 16 (4)). Sie stützen sich auf vielfältige Wahrnehmungen eines individuellen Entwicklungsprozesses und berücksichtigen neben den genannten Unterrichtsbesuchen auch Eindrücke aus weiteren Ausbildungssituationen. Die Beurteilungsbeiträge

der FL und die Langzeitbeurteilung des ZfsL enden mit einer Notenbewertung der Handlungs- und Reflexionskompetenz, die alle Handlungsfelder umfasst.

4.5 Beratungs- und Reflexionselemente im Vorbereitungsdienst

Die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C), die Perspektivgespräche, die selbstorganisierten Lerngruppen (SoL) sowie das von den LAA geführte Portfolio bauen auf der Grundlage des Prinzips der Personenorientierung aufeinander auf und ergänzen sich.

4.5.1 Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C)

Die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen ist zentraler Bestandteil des Ausbildungskonzeptes der OVP, das einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt. Sie hat die berufliche Entwicklung und Professionalisierung der LAA zum Ziel und dient insbesondere der Ausbildung eines professionellen Selbstkonzepts. Die POB-C ist ein Beratungsformat, das von den FL im Kernseminar angeboten wird. Im benotungsfreien Raum entwickeln die LAA hier in Begleitung der FL im Kernseminar Antworten auf individuelle Fragestellungen ihres beruflichen Alltags.

4.5.2 Perspektivgespräche

Zielsetzungen und Vorgaben

„Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter führt im ersten Quartal der Ausbildung und im fünften Quartal der Ausbildung, spätestens jedoch vier Wochen vor der Staatsprüfung, Perspektivgespräche mit einer Seminarausbilderin oder einem Seminarausbilder unter Beteiligung der Schule. Die Gespräche dienen dazu, auf der Grundlage der bereits erreichten berufsbezogenen Kompetenzen weitere Perspektiven zu entwickeln und Beiträge aller Beteiligten dazu gemeinsam zu planen. Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter plant das Gespräch und übernimmt die Gesprächsführung. Sie oder er dokumentiert die Gesprächsergebnisse in Textform und formuliert Ziele des eigenen Professionalisierungsprozesses. Die Dokumentation kann von den anderen Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern ergänzt werden. Eine Benotung erfolgt nicht. Die Planungen sollen im Verlaufe der Ausbildung fortgeschrieben werden.“ (§15 OVP)

Konkretisierungen

Perspektivgespräche sind zukunftsorientiert auf die weitere Professionalisierung der LAA hin ausgerichtet. Demzufolge dienen sie ausdrücklich nicht der Beurteilung und Bewertung erbrachter Leistungen und erreichter Kompetenzen. Perspektivgespräche selbst sind ebenfalls keine Grundlage für Beurteilung oder Benotung. Vielmehr geht es um die Entwicklung von Ausbildungsperspektiven und deren Umsetzungsmöglichkeiten für den weiteren Professionalisierungsprozess. Jede bzw. jeder LAA führt während der Ausbildung zwei Perspektivgespräche gemäß § 15 OVP. Weitere Beratungen erfolgen beispielsweise im Rahmen von POB-C, Ausbildungsberatung und selbstorganisierten Lerngruppen.

Am ersten Perspektivgespräch der LAA nimmt in der Regel die überfachlich ausbildende Fachleitung, im Sinne der Initiierung und Fortführung der Personenorientierten Beratung (POB-C), sowie die oder der Ausbildungsbeauftragte der Schule teil. Diese Personen unterstützen die LAA auch bei der Terminierung und Organisation des Perspektivgesprächs. Auch am zweiten Perspektivgespräch nimmt von Seiten des Seminars in der Regel die überfachlich ausbildende Fachleitung teil. Die LAA verantworten Terminplanung sowie Organisation und laden die Beteiligten rechtzeitig ein. Ein Perspektivgespräch dauert in der Regel 60 Minuten.

Die LAA können im Vorfeld der Perspektivgespräche ergänzende Informationen und Hinweise bei weiteren an der Ausbildung beteiligten Personen einholen. Ein Austausch der Fachleitungen untereinander bezogen auf das Gespräch findet gegebenenfalls nur nach Beauftragung durch die LAA statt. Zur Planung, Durchführung und Dokumentation der Perspektivgespräche stellt das Seminar einen Vorschlag für die Gesprächsstruktur sowie Reflexions- und Bilanzierungsbögen zur Verfügung. Perspektivgespräche verstehen sich als organische Gespräche.

Die Entscheidung über den Umfang, die Art und den Zeitpunkt einer Dokumentation der Ergebnisse treffen die LAA in Eigenverantwortung für ihren Professionalisierungsprozess. Möglichkeiten der Weiterverwendung und der Funktion einer solchen Dokumentation können Bestandteil des Gesprächs sein.

4.5.3 Selbstorganisierte Lerngruppen (SoL)

Zur Ausbildung gehört „die Arbeit in selbstorganisierten Lerngruppen einschließlich kollegialer Fallberatung.“ (§ 10 (4), Satz 2, Punkt 2 OVP).

Zunächst finden sich LAA aus einem Kernseminar zu selbstorganisierten Lerngruppen zusammen. Vor allem im ersten Ausbildungsquartal werden die LAA von den Fachleiterinnen und Fachleitern der überfachlichen Ausbildung zu dieser Zusammenarbeit angeleitet und dabei begleitet. Sie planen, organisieren und gestalten sie dann in folgenden Quartalen zunehmend stärker im Sinne der eigenverantwortlich verstandenen und selbstgesteuerten Ausbildung.

Die LAA bringen eigene Anliegen, Fragestellungen und Fälle zur eigenen Professionalisierung ein. Diese können aus dem gesamten Spektrum des Ausbildungszusammenhangs gewonnen werden, z. B. aus schulischen Situationen, aus Fach- und Kernseminaren, aus Beratungsgesprächen. Im Beratungsprozess werden gemeinsam Handlungsoptionen entwickelt.

Inhaltlich stellt also die Lerngruppenarbeit im Sinne einer „vernetzenden und überfachlichen Lernzeit“ die Möglichkeit der selbstorganisierten Auseinandersetzung mit allen Anliegen, Fragestellungen und Fällen der LAA dar. Die LAA können sich hierfür Anregungen von Fachleitungen, Ausbildungsbeauftragten und Ausbildungslehrkräften einholen. Die LAA einer SoL verantworten dabei in wachsendem Maße die jeweiligen Initiativen und Prozesse mit Blick auf den eigenen Bedarf. Die Arbeit in den SoL ist keine ausgelagerte Arbeitsphase der Seminarveranstaltungen.

Methodisch sind neben kollegialer Fallberatung (obligatorisch gem. § 10 (4) OVP) oder dem GROW-Modell weitere Optionen möglich. Indikatoren für eine Auswahl der Methode können entlang der Pole Gegenstands- und Personenbezug sowie fachlicher und überfachlicher Fragestellung erfolgen.

Die Arbeit in selbstorganisierten Lerngruppen ist Teil der veranschlagten sieben Wochenstunden Seminausbildung (vgl. § 10 (1) OVP). Sie ist in die Zeiten der Präsenzveranstaltungen integriert und findet in der Regel auch in Präsenz statt. Neben den regulären Zusammenkünften der SoL können z. B. gemeinsame Hospitationen als Grundlage kollegialer Fallberatung geplant und durchgeführt und entsprechend dokumentiert werden.

4.5.4 Portfolio

Das Portfolio dient der Dokumentation und Reflexion des individuellen Lernwegs im Vorbereitungsdienst. Die systematische Sammlung aller ausbildungsrelevanten Gegenstände, Entwicklungsberichte, bearbeiteten Fragestellungen, Beobachtungen und Erkenntnisse kann den LAA zugleich helfen, sich, geleitet durch vielfältige Reflexionsanregungen, mit der eigenen Kompetenzentwicklung auseinanderzusetzen und diese selbst zielgerichtet zu steuern.

4.5.5 Einsichtnahme in Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen

Ziele und Funktionen

Eine Einsichtnahme in Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen unterstützt die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dabei, Fragen und Problemstellungen der je eigenen pädagogischen Praxis aus veränderter Perspektive zu beleuchten, bisherige eigene Erfahrungen mit neuen Beobachtungen zu konfrontieren und die Umsetzung der in der Ausbildung ggf. entwickelten und diskutierten Konzepte im Umfeld der erkundeten Schulform wahrzunehmen und unter selbstgewählten Aspekten zu prüfen.

Erkenntnisse und Einsichten, die die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auf diese Weise gewinnen, lassen sich gewinnbringend in die eigene pädagogische Praxis integrieren. Sie erhellen das Spezifische der eigenen schulischen Erfahrungen und tragen durch Anschauung dazu bei, Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Konzepte besser begründet zu beurteilen.

Dadurch reichert die Erkundung anderer Schulformen auch die Reflexionen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter an, um sich mit ihren eigenen Lernwegen, zum Beispiel im Kontext ihrer Portfolioarbeit oder der Zusammenarbeit in selbstorganisierten Lerngruppen, auseinanderzusetzen und diese – idealtypisch über die zweite Phase der Lehrerbildung hinaus – selbst zu steuern. So gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen helfen, eine praxisbezogene Reflexion komplexer Handlungssituationen inhaltlich kompetent und mit übergreifendem Blick auf die Sache zu füllen.

Um die sich mit der Erkundung anderer Schulformen bietenden Chancen zu nutzen, ist es sinnvoll, ausgehend von individuellen Fragestellungen und auf der Folie der Handlungsfelder des Lehrberufs Erkundungsschwerpunkte zu entwickeln.

Einsichtnahme an Grundschulen, weiterführenden Schulen, Berufskollegs oder Förderschulen

Nach § 12 (1) OVP gilt: „*Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter aller Lehrämter sollen während ihrer Ausbildung Einsicht in Aufgaben und Besonderheiten einer anderen Schulform oder Schulstufe nehmen.*“

Als allgemeine Rahmenbedingungen für die organisatorische Umsetzung der Einsichtnahme in Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen gelten die folgenden Festlegungen für die LAA des Seminars:

Der Umfang dieser Einsichtnahme nach § 12 (1) OVP umfasst einen ganzen Schultag, d.h. in der Regel sechs Schulstunden, und kann die Teilnahme an Konferenzen, Dienstbesprechungen, Teamsitzungen u.a.m. mit einbeziehen.

Als Orte dieser Erkundung kommen in der Regel alle staatlichen Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen, Berufskollegs und Förderschulen des eigenen Seminarbezirks (Kreis Steinfurt / Stadt Gronau) in Betracht, die die Perspektive des eigenen Lehramtsbezugs der Ausbildung im Vorbereitungsdienst erweitern.²⁵

Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter stimmen sich im Rahmen ihrer Schul- und Kernseminargruppen bezüglich ihrer Schulwahl ab, um eine allzu starke Frequentierung einzelner Schulen zu vermeiden, nehmen den Kontakt mit der von ihnen gewünschten Schule eigenständig auf und stimmen den beabsichtigten Tag der Erkundung planerisch frühzeitig genug mit der

²⁵ Die Erkundung von Aufgaben der Gymnasien und Gesamtschulen im Kontext dieser Vorgabe (§ 12 (1) OVP) stellt nicht die Regel dar und bedarf einer gesonderten Abstimmung mit der Seminarleitung unter Bezug auf die geplante erkenntniserweiternde Perspektive. Die Erkundung einer anderen Schulform in einem anderen Seminarbezirk, einem anderen Bundesland oder im Ausland ist ausgeschlossen.

Schulleitung ihrer Ausbildungsschule ab. Die eigene Ausbildungsschule muss für die Unterrichtsplanung über die Abwesenheit informiert sein und Zustimmung erteilt haben, um zu gewährleisten, dass kein selbstständiger Unterricht ausfällt bzw. Vertretung gewährleistet ist.

Die Ausbildungsveranstaltungen am Lernort ZfsL haben Vorrang vor Hospitationen und anderen Tätigkeiten an Schulen der zu erkundenden Schulform, so dass die Anwesenheit der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in ihren jeweiligen Fach- und Kernseminaren im Interesse der Kontinuität der Ausbildung die Regel ist.

Einblick in Unterricht der Sekundarstufe I

Zusätzlich zu den Vorgaben des §12 (1) OVP gilt verbindlich der zweite Absatz:

„(2) Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen müssen während ihrer Ausbildung Einblick in Unterricht an Haupt-, Real- oder Sekundarschulen oder der Sekundarstufe I an Gesamtschulen nehmen. Art und Umfang des Einblicks bestimmt das Ausbildungsprogramm des Seminars für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen im Einvernehmen mit dem Seminar für das Lehramt an Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschulen.“

Die Umsetzung dieses zweiten Absatzes des §12 OVP wird bis zum Ende des vorletzten Quartals der Ausbildung durch Hospitationen des Unterrichts in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen des Seminarbezirks gewährleistet. Jede Lehramtsanwärterin bzw. jeder Lehramtsanwärter nimmt im Rahmen der überfachlichen Ausbildung an einer solchen Hospitation bzw. Gruppenthospitation teil, wobei dies ergänzend und auf Antrag auch in der fachlichen Ausbildung möglich ist. Die Seminargruppen organisieren diese Hospitation selbstständig in Absprache mit den entsprechenden Gastschulen und die zuständige Fachleitung setzt die Seminarleitung zur Genehmigung mit ausreichend organisatorischem Vorlauf über Datum und Ort in Kenntnis.

Diese Regelung ist mit den Seminarleitungen des Lehramtes an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Sek. I) am ZfsL Münster und am ZfsL Bocholt, die für die Ausbildung in der Sekundarstufe I der betreffenden Schulen zuständig sind, abgestimmt.

Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dokumentieren die Einsichtnahme in Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen gemäß beider Absätze des § 12 OVP.

Einbindung der Erkundung anderer Schulformen in die Arbeit der Fach- und Kernseminare

Eine engere Verknüpfung der Erkundung anderer Schulformen mit der Ausbildung in Fach- und Kernseminaren kann zum Beispiel gefördert werden, indem

- Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in Fach- und Kernseminarsitzungen Gelegenheit erhalten, individuell und fachlich bedeutsame Fragestellungen (Erschließungsfragen) zu entwickeln, die in Beobachtungsaufträge für Hospitationen in der anderen Schulform münden,
- in Kern- und Fachseminarsitzungen Erkenntnisse und Fragen eingebracht werden können, die die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter aus der Erkundung anderer Schulformen gewinnen und für die inhaltliche Arbeit von Kern- und Fachseminaren fruchtbar machen können,
- Kern- und Fachseminarleitungen im Kontext der Vorbereitung und Durchführung von Seminarsitzungen aufgrund ihrer Expertise selbst Fragestellungen entwickeln, denen durch Hospitationen in einer anderen Schulform sinnvoll nachgegangen werden kann,

- Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter des jeweils anderen Lehramts Gelegenheit erhalten, ihre Expertise in die Arbeit von Kern- und Fachseminaren einzubringen,
- ...

Integration in die Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen

Die Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen kann die engere Verzahnung der Erkundung anderer Schulformen mit der Seminausbildung fördern, indem sie zum Beispiel

- abhängig von Beratungsanlässen und Beratungsanliegen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter die Erkundung anderer Schulformen anregt und geeignete Wege der Erkundung aufzeigt,
- auf Möglichkeiten hinweist, die in der Erkundung anderer Schulformen gewonnene Einsichten in die praxisbezogene Reflexion komplexer Handlungssituationen einzubeziehen,
- im Rahmen eines Transit Coaching Hinweise gibt, in welcher Weise Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Erkundung anderer Schulformen genutzt werden können,

4.6 Ausbildungsdidaktische Hinweise zu Hospitationen, zum angeleiteten und zum selbstständigen Unterricht

Die Ausbildung an der jeweiligen Schule umfasst sowohl Hospitationen als auch Ausbildungsunterricht. Zum Ausbildungsunterricht gehören sowohl der Unterricht unter Anleitung einer Lehrkraft als auch selbstständiger Unterricht.

Die schulpraktische Ausbildung umfasst durchschnittlich 14 Wochenstunden. Die LAA sollen im Verlauf der Ausbildung in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie, soweit vorhanden, in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsgängen der jeweiligen Schulform eingesetzt werden.

4.6.1 Hospitationen

Zu Beginn der Ausbildung an der jeweiligen Schule ist zunächst eine Phase der Unterrichtshospitation vorgesehen. Diese Zeit dient den LAA zur Orientierung im Schulsystem und im Unterricht der jeweiligen Fächer. Die Ausbildung umfasst nicht nur Unterrichtshospitationen bei verschiedenen Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrern der jeweiligen Schule, sondern auch bei Fachleitungen sowie bei LAA (s. Kompaktphase, Gruppenhospitationen bspw. im Rahmen der Seminararbeit oder der selbstorganisierten Lerngruppen).

Ausbildungsbeauftragte sollen regelmäßig selbst als Ausbildungslehrerin oder Ausbildungslehrer tätig werden sowie den LAA bei der Organisation ihrer schulischen Arbeit beratend zur Verfügung stehen.

4.6.2 Unterricht unter Anleitung einer Lehrkraft

In Absprache mit den Ausbildungslehrkräften, den Ausbildungsbeauftragten und weiteren innerhalb der Schule Verantwortlichen wählen die LAA Klassen bzw. Kurse aus, in denen sie nach einer Phase der Hospitation den Unterricht unter Anleitung der verantwortlichen Ausbildungslehrerin oder des verantwortlichen Ausbildungslehrers für eine bestimmte Zeit übernehmen. Die LAA sollen im Verlauf der Ausbildung bei der Wahl der Gruppen darauf achten, dass sie in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie, soweit vorhanden, in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsgängen der jeweiligen Schulform unterrichten.

4.6.3 Selbstständiger Unterricht

In den zwei vollständigen Schulhalbjahren während der Ausbildung werden von den LAA jeweils durchschnittlich neun der 14 Wochenstunden selbstständiger Unterricht (s. § 11 (5) OVP) erteilt, also insgesamt 18 Wochenstunden. Die verbleibenden fünf Wochenstunden sind für Hospitationen und für Unterricht unter Anleitung einer Lehrkraft zu nutzen. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin setzt im Benehmen mit der Seminarleitung die LAA im selbstständigen Unterricht ein.

Im Rahmen dieses selbstständigen Unterrichts erstreckt sich die Tätigkeit der LAA auf die den Lehrerberuf kennzeichnenden verschiedenen Handlungsfelder des Lehrerberufes:

- Leitlinie Vielfalt (als richtungsweisende Leitlinie für das Lehrerhandeln in allen Handlungsfeldern)
- Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen (Handlungsfeld U)
- Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen (Handlungsfeld E)
- Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen (Handlungsfeld L)
- Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte beraten (Handlungsfeld B)
- Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten (Handlungsfeld S)

Alle Handlungsfelder stehen untereinander in einer engen wechselseitigen Beziehung: Sie sind mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung in allen schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen relevant und zu berücksichtigen.

In diesen Handlungsfeldern erwerben die LAA im Vorbereitungsdienst an Standards orientierte professionelle Handlungskompetenzen.

Um dieses zu gewährleisten, konzentrieren sich die Aufgaben der LAA nicht nur auf das Unterrichten. Vielmehr nehmen die LAA im Rahmen ihrer Tätigkeit an den verschiedenen Bereichen des Schullebens teil, so z. B. an Elternsprechtagen, Dienstbesprechungen, Konferenzen und Hospitationen bei mündlichen Prüfungen, und setzen sich dabei mit den in ihrer Schule bestehenden Beschlüssen und deren Umsetzung, z. B. im Bereich der Schulordnung, der Lehrpläne oder der Leistungsbewertung auseinander.

Dabei ist eine kollegiale Zusammenarbeit innerhalb des Schulsystems unerlässlich, so mit den Ausbildungslehrerinnen und -lehrern, den Ausbildungsbeauftragten und der Schulleitung, wobei für die berufspraktische Tätigkeit das Prinzip der zunehmenden Eigenverantwortlichkeit der LAA gilt. In diesem Zusammenhang sei auch die Bedeutung der selbstorganisierten Lerngruppen (s. o.) hervorgehoben.

5 Referenzen

- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung - OVP), BASS 20-03 Nr. 11, [BASS 2023/2024 - 20-03 Nr. 11 Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen \(Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung - OVP\) \(schul-welt.de\)](#) (13.03.2024)
- Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen, BASS 20-03 N. 21, [Kerncurriculum Vorbereitungsdienst.pdf \(schulministerium.nrw\)](#) (13.03.2024)
- Referenzrahmen Schulqualität NRW (RRSQ), <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf> (13.03.2024)
- „Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘“, Papier der Kultusministerkonferenz, [2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf \(kmk.org\)](#) (13.03.2024)
- „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt – Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW“, [lehrkraefte_digitalisierte_welt_2020.pdf \(schulministerium.nrw\)](#) (13.03.2024)
- Basispapier Reflexivität in der Seminarausbildung im Regierungsbezirk Münster
- Vereinbarung des Leitungspersonals der ZfsL der BR Münster zur zukunftsfähigen Lehrer*innenausbildung – Perspektiven für eine zukunftsgerichtete ZfsL- und Seminarentwicklung

6 Literatur

- Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.) (2020), S. 179-187
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2016), S. 103-125
- Junghans, C. (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Cornelsen
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2016), S. 87-102
- Rost, D., Sparfeldt, J., Buch, S. (Hrsg.) (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: BELTZ
- Rothland, M. (Hrsg.) (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann
- SWK. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023). „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz“, [SWK-2023-Gutachten Lehrkraeftebildung.pdf \(kmk.org\)](#) (13.03.2024)