



**GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE
LEHRKRÄFTEBILDUNG -
KOMPETENZERWERB UNTER DEM
ANSPRUCH VON DIGITALISIERUNG UND
BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG**

Herausgegeben von Sabrina Kufner, Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer

Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung - Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Herausgegeben von Sabrina Kufner, Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer -

Herausgeber der Zeitschriftenreihe:
Anneliese Fraser & Matthias Fuchs

Layout und Satz: Hannes Birnkammerer
Foto Einband: Gerhard Bauer-Schmitz

Bildnachweise

Fotos der Universität Passau unter CC-BY 4.0 Lizenz (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>): S. 66/67
Fotos der Universität Passau: S. 4/5
Fotos Hannes Birnkammerer: S. 2/3
Fotos Gerhard Bauer-Schmitz: S. 16/17; S. 36/37

Druck: dieUmweltDruckerei GmbH || Lavesstraße 3 || 30159 Hannover
ISSN: 1864-2411

**GESTUFTE STANDARDS FÜR DIE
LEHRKRÄFTEBILDUNG -
KOMPETENZERWERB UNTER DEM
ANSPRUCH VON DIGITALISIERUNG UND
BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG**

- Herausgegeben von Sabrina Kufner, Jutta Mägdefrau & Hannes Birnkammerer -



Zentrum für Lehrkräftebildung
und Fachdidaktik

Wissenschaft für die Praxis

Inhalt

Vorwort zur dritten Auflage	1
Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung - Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung <i>Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner, Andreas Eberth & Hannes Birnkammerer</i>	4
Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung (nach Dimensionen) <i>Autor:innengruppe „Standards für die Lehrkräftebildung“</i>	17
Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung (nach Phasen) <i>Autor:innengruppe „Standards für die Lehrkräftebildung“</i>	37
Autor:innengruppe „Standards für die Lehrkräftebildung“	59

Vorwort zur dritten Auflage

Die Passauer gestuften Standards für die Lehrkräftebildung gehen mit diesem Heft nun in die dritte Runde. Infolge des gesellschaftlichen oder technologischen Wandels verändern sich Kompetenzanforderungen nicht nur für Angehörige vieler anderer Berufe, sondern auch und in spezieller Weise für Lehrkräfte. Die erste Auflage der Standards erschien bereits 2014. Nachdem die zunehmende Bedeutung digitaler Medien im Privat- und Bildungsbereich den Einbezug mediendidaktischer und medienpädagogischer Kompetenzen erforderlich machte, erschien 2022 eine zweite überarbeitete Auflage. Mit dieser hier nun vorgelegten dritten Auflage reagiert das Herausgeberteam auf die aktuell gesellschaftlich, politisch und pädagogisch unbestrittene Anforderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Nichts Geringeres als die Zukunft unseres Planeten hängt davon ab, ob es gelingt, Wissen, Haltungen und Einstellungen zu fördern, die uns zukunftsfähig machen, und damit Menschen zu befähigen, ihren Beitrag für die Lösung von Problemen globaler Veränderungen unserer Lebensbedingungen und für eine gerechtere Welt zu leisten.

Die Passauer Standards haben in der Lehrkräftebildung Tätige bereits in den letzten Jahren dabei unterstützt, Bildungsanforderungen transparenter zu machen und qualifiziert auf dem Weg hin zu einer professionellen Lehrkraft beraten zu können. Mit diesem Band kommt die Bildung für nachhaltige Entwicklung hinzu, die jedoch nicht als separater Kompetenzbereich, sondern als Ergänzung der bisherigen Kompetenzdimensionen aufgenommen wurde. Die Autorengruppe hat sich bemüht, die Idee der Nachhaltigkeit in allen Kompetenzbereichen der Lehrkraft an Beispielen (Indikatoren) deutlich zu machen und dabei weiterhin klare Standards für die verschiedenen berufsbiographischen Phasen zu formulieren.

Auch dieses Heft entstand wieder unter Einbeziehung von Angehörigen sämtlicher Phasen der Lehrkräftebildung, die sich in der Autor:innengruppe Passauer Lehrerbildungsstandards zusammengefunden haben.

Nach vielen Jahren, in denen er das Zentrum für Lehrkräftebildung und Fachdidaktik (ZLF) der Universität Passau in verschiedenen Funktionen ent- und weiterentwickelt hat (u.a. als Mitglied der ersten Zusammensetzung der Autorengruppe und zuletzt auch durch seine Mitarbeit in der Abteilung BNE am ZLF) verabschiedet sich unser Kollege Dr. Hans-Stefan Fuchs nun in den Ruhestand. Als Ausdruck des Dankes widmen wir ihm diese dritte Auflage der Passauer Standards.

Sabrina Kufner, Jutta Mägdefrau und Hannes Birnkammerer, Passau im Juli 2024





Theoretischer Rahmen



Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung - Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner, Andreas Eberth & Hannes Birnkammerer

1. Intention, Genese und Weiterentwicklung der Passauer Lehrkräftebildungsstandards

Die Passauer Standards für die Lehrkräftebildung haben mittlerweile eine fast 10-jährige Tradition. Sie sind entstanden, weil die vielfach zitierten Standards für Lehrkräfte der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004 i.d. F. von 2019) für die Lehrkräftebildung zentrale Fragen nicht beantworten: Was müssen Lehrkräfte auf der jeweiligen Stufe ihrer professionellen Entwicklung können und was noch nicht? Welche Lerngelegenheiten haben Lehramtsstudierende, Kompetenzen in den von der KMK geforderten Bereichen zu erwerben? Wie entwickeln sich ihre Kompetenzen entlang dieser Lerngelegenheiten? Woran kann man erkennen, ob Studierende, angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat und fertig ausgebildete Lehrkräfte über die geforderten Kompetenzen verfügen?

Diese Fragen sind mit zwei Problemen verbunden, die mit dem Passauer Ansatz adressiert werden sollen: Standards nehmen in der Regel nur das Ende eines Bildungsprozesses in den Blick und sind aufgrund ihres kontextualisierten und performanten Charakters schwer zu messen.

Die Angabe von Bildungsstandards, die sich auf die qualifizierte Lehrkraft beziehen, hilft bei den oben aufgeworfenen Fragen nicht weiter. Auch einschlägige Kompetenzmodelle (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke & Suhl, 2010; Mishra & Koehler, 2006) oder Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder, die sich auf eine bestimmte Qualifikationsstufe beziehen, können dies nicht leisten. Sie beschreiben stets das Ergebnis oder die Struktur eines Entwicklungsprozesses. Seit einiger Zeit setzt sich aber wohl die Einsicht durch, dass Standardformulierungen, die vom Ende her gedacht werden, für die verschiedenen Phasen zugeschnitten werden müssen. So formuliert das Bayerische Kultusministerium in einer Handreichung zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen (BayStMUKWK, 2016): „Die Kompetenzbeschreibungen geben das

„Ziel“ im Sinne einer Berufsausführung auf dem Niveau eines Experten an und müssen daher in verschiedene Niveaustufen (mind. in Anfänger-, Qualifikations- und Expertenniveau) untergliedert werden, um insbesondere auch dem Anfänger gerecht zu werden“ (ebd., S. 21). Im Papier wird vorgeschlagen, passende Handlungssituationen zu schaffen, an denen in der Lehrkräftebildung Tätige oder die Lernenden selbst erkennen können, ob sie über die geforderten Kompetenzen verfügen, indem sie performativ professionell handeln. Die dann vorgeschlagene Stufung vollzieht sich von wenig komplexen zu hoch komplexen Handlungssituationen, und von kurzfristigen, mittelfristigen zu langfristigen. Es wird dann empfohlen, zusätzlich zwischen Anfänger-, Qualifikations- und Expertenniveau zu unterscheiden, wobei unklar bleibt, wie die Verantwortlichen der zweiten Phase dazu die Diagnostik durchführen. An konkreten Beispielsituationen wird anschließend entlang der Kompetenzbereiche wie dem Unterrichten, Erziehen, Beraten, Innovieren usw. ausgeführt, welche Handlungssituationen jeweils ausgewählt werden können. Im Unterschied zu den Passauer Standards, die sich auf alle Phasen der Lehrkräftebildung beziehen und daher die Graduierung als Kompetenzzuwachs zwischen den Phasen verstehen, findet hier also eine Graduierung innerhalb einer Stufe (in diesem Fall des Vorbereitungsdienstes) statt, die sich insofern eher als eine Maßnahme zum Umgang mit Leistungsheterogenität lesen lassen könnte. Das Gleiche gilt für die Modellierungen der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien (BaSS, siehe Weyland et al., 2015). Sie beschreiben diejenigen Kompetenzen, die Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums speziell durch die schulpraktischen Studien erworben haben sollen. Die genannten Schriften stellen Versuche dar, lehrenden Personen in verschiedenen Phasen Unterstützung zu geben, das richtige Niveau für die angestrebten Bildungsprozesse auszuwählen. Unsere Standards stellen hierzu einen weiteren Vorschlag dar, der sich jedoch in einigen Punkten unterscheidet.

Die große Herausforderung bei der Formulierung von Kompetenzen und schließlich deren Messung besteht darin, dem kontextualisierten Charakter von Kompetenzen gerecht zu werden und dabei sowohl personen- als auch situationsspezifische 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). Dies stellt für Praktikerinnen und Praktiker an den Schulen oder Seminarlehrkräfte, die die Nachwuchslehrkräfte in ihrem praktischen Handeln beraten und betreuen möchten, aber auch für Hochschuldozierende in der Pädagogik und der Fachdidaktik eine enorme Herausforderung dar. Es gilt, bereits entwickelte oder erst in Ansätzen vorhandene Kompetenzen auf der Basis sichtbarer Handlungen wahrzunehmen, so dass eine fundierte Rückmeldung gegeben werden kann. Beratende müssen sich also idealerweise auf Kompetenzbeschreibungen beziehen können, die entweder unmittelbar beobachtbar oder im Feedbackgespräch zum Unterricht aus den Äußerungen des oder der zu Beratenden erschließbar sind. Hieran schließt sich nun das oben beschriebene Problem der oftmals fehlenden Unterteilung von Niveaustufen an: Eine Orientierung am Kompetenzniveau einer voll ausgebildeten Lehrkraft wäre unfair dem/der zu Beratenden gegenüber und würde - erziehungswissenschaftlich gesprochen - eine curricular invalide Messung darstellen. Denn aufgrund fehlender Lerngelegenheiten ist eine Performanz auf dem im Standard formulierten Niveau einer professionellen Lehrkraft noch gar nicht erwartbar. Folglich kann es daher im Feedback nicht das Referenzniveau bilden, sondern eher die Zone proximaler Entwicklung, also die nächste von dem oder der Lernenden angestrebte Stufe.

Im Folgenden werden die wesentlichen sechs Merkmale der Passauer Standards kurz umrissen.

1) Stufung von Kompetenzen

Die Passauer Standards reagieren auf die skizzierten Probleme, indem sie explizieren, über welche Kompetenzen ein Studierender oder eine Referendarin zu einem bestimmten Zeitpunkt realistischerweise verfügen kann, welche Schritte auf dem Weg zur Professionalität in einer spezifischen Kompetenzdimension bereits erfolgreich zu bewältigen sind - und

welche eben noch nicht. Das heißt, normativ wird eine auf dem professionellen Niveau erwartbare Kompetenz zerlegt in ihre Facetten und ein Kompetenzaufbau in Stufen anhand von Operatoren (handlungsinitiierende Verben) sichtbar. Die Passauer Standards stellen entsprechend ein spirallcurricular strukturiertes Modell der Entwicklung von Kompetenzen entlang der Lerngelegenheiten im Studium, dem Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst und der Lehrkräftefortbildung dar. Dieser Ansatz dient darüber hinaus als Maßnahme gegen die Segmentierung in der Lehrkräftebildung, also die Zerstückelung der drei Lehrkräftebildungsphasen in voneinander unabhängige, berufsbio-graphisch zu durchlaufende Phasen (Terhart, 2007), da sich die Lerngelegenheiten sichtbar aufeinander beziehen und aufeinander aufbauen.

2) Indikatoren machen Kompetenzen sichtbar

Das Besondere an den Passauer Standards ist, dass zusätzlich zu jedem gestuften Standard Indikatoren erarbeitet wurden, die beispielhaft zeigen, woran sichtbar werden kann, dass die Lernenden den jeweiligen Standard erfüllen. Beratenden wird also ein Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, das sie beim Erkennen und Analysieren des Kompetenzstandes von Studierenden, Lehramtsanwärter:innen oder Lehrkräften unterstützt. Den Lernenden selbst steht ein Reflexionswerkzeug zur Verfügung, mit dem sie ihre Performanz mit dem Standard vergleichen können. Leistungsanforderungen werden durch Standard und Indikatoren transparent, und für Lehrende wie Lernende besteht anhand des Papiers Gelegenheit zur gemeinsamen Reflexion. Die Autor:innengruppe Passauer Lehrkräftebildungsstandards setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern aller drei Phasen der Lehrkräftebildung und unterschiedlicher akademischer Disziplinen zusammen. Insbesondere die Erarbeitung der Indikatoren beruht daher auf Expertise aus allen Perspektiven. Bei der Formulierung der hier nun vorgelegten Standards lag das Augenmerk deshalb auf der institutionenübergreifenden Vereinbarung eines bestimmten Niveaus von Kompetenzen von Lehrkräften, zu dem alle beteiligten Institutionen – Praktikumschule und Universität, Seminar sowie die spätere Einsatzschule – durch das Bereitstellen spezifischer Lerngelegenheiten beitragen können. Die Indikatoren können und müssen also als induktiv konstruiert und als beispielhafte Vorschläge verstanden werden.

3) Stufung entlang berufsbiographischer Lerngelegenheiten

Das Papier gliedert sich in vier aufeinander aufbauende Phasen, die entlang der Bildungsbiographie der Lehrkräfte entwickelt wurden, um die Phasen gut aufeinander aufbauen zu lassen (De-Segmentierung). Die Gliederung entspricht - weitgehend unabhängig von länderspezifischen Besonderheiten - den folgenden Bildungsphasen:

- (1) Kompetenzen am Ende der ersten Studienphase, die auch das erste Schulpraktikum inkludiert (im Papier: Phase Ia),
- (2) Kompetenzen in einer Spätphase des Studiums, die fachdidaktische Praktika inkludiert (oder auch in bestimmten Bundesländern: nach dem Praxissemester; im Papier: Phase Ib),
- (3) Kompetenzen am Ende des Vorbereitungsdienstes/Referendariats (im Papier Phase II)
- (4) Kompetenzen einer professionellen Lehrkraft bzw. in der Lehrkräftefortbildung erworbene oder vertiefte Kompetenzen (im Papier: Phase III).

Die Standards und Indikatoren sind also so zu lesen, dass jeweils am Ende der jeweiligen Bildungsphase die dort genannten Kompetenzen erworben sein sollten. Phase III ist dabei als ein prinzipiell unabgeschlossener Prozess beständiger kontinuierlicher Weiterentwicklung und Weiterlernens zu verstehen.

4) Fächerübergreifender und schulartunspezifischer Charakter der Standards

Die Standards sind fachübergreifend formuliert. Damit wurde sichergestellt, dass die Fachansprüche beständig mitgedacht werden (beispielsweise in Formulierungen wie „fachlich korrekt“, „unter Einsatz fachspezifischer Arbeitsformen“ oder „Beachtung fachspezifischer Unterrichtsprinzipien“). Es soll nicht verschwiegen werden, dass aus fachdidaktischer Sicht fachspezifische Kompetenzen hinzukommen. So sind beispielsweise in der Diagnostik mathematischer Kompetenzen andere Verfahren erforderlich als in der Rechtschreibdiagnostik oder im Sportunterricht. Die oben genannten allgemeinen Formulierungen machen die fachlichen dahinterstehenden Anforderungen u.E. dennoch sichtbar und verweisen auf entsprechenden Lernbedarf.

Kompetenzen von Lehrkräften - so die dem Papier inhärente Annahme - unterscheiden sich zwischen Schularten nicht so sehr wie man

meinen mag, auch wenn das Unterrichten von Grundschulkindern sich didaktisch-methodisch von dem in einer gymnasialen Oberstufe unterscheidet. Die Grundanforderung bleibt immer die gleiche: zielgruppenspezifisch für alle Lernenden gute Lerngelegenheiten zu schaffen. Daher wurden die Standards so formuliert, dass sie als allgemeine Lehrkräftekompetenzen aufzufassen sind, die sich dann in schularttypischen oder fachtypischen Handlungssituationen konkretisieren.

5) Volatilität der Lehrkräftebildungsstandards

Bildungsstandards spiegeln zwangsläufig normative Zielentscheidungen, die i.d. Regel diskursiv festgelegt werden. Das, was eine Lehrkraft heute können soll und wie sie ihre beruflichen Handlungen ausführen soll, entspricht Grundsätzen einer heute demokratischen Gesellschaft und das war bekanntlich keinesfalls immer so. Daher müssen Standards beständig daraufhin reflektiert werden, ob sie dem aktuellen Diskurs noch entsprechen, ob sie erweitert oder geändert werden müssen, um noch unserem Bild einer modernen Berufsausübung als Lehrkraft zu entsprechen. Das führte für die Passauer Autor:innengruppe nach einer Überarbeitung der ersten Fassung durch Inkludieren der Querschnittkompetenz Bildung mit und über digitale Medien (Mägdefrau, 2014; Mägdefrau & Birnkammerer, 2020) nun konsequenterweise zu einer dritten Überarbeitung. Mitaufgenommen wird jetzt Bildung für nachhaltige Entwicklung als Ausdruck einer alle Lebensbereiche, Berufe und Handlungsfelder umfassenden Veränderungsnotwendigkeit angesichts der globalen Herausforderungen zur Rettung gedeihlicher Lebensbedingungen für alle auf unserem Planeten.

Epochaltypische Schlüsselprobleme wie sie Klafki in seiner Allgemeinbildungstheorie formuliert (Klafki, 1959; Münzinger & Klafki, 1995, Klafki, 2007) geben auch für unsere Standards den Anlass, sie beständig zu überarbeiten. Schlüsselproblemlisten sind in der Erziehungswissenschaft nicht unumstritten. So wird kritisiert, dass diese kaum auf dem aktuellen Stand zu halten seien (Matthes, 1992) und die Lernenden nicht in die Frage miteinbezogen, was denn deren Schlüsselprobleme seien (Meyer & Meyer, 2007). Dem ist zuzustimmen, aber aufgrund gesellschaftlichen Wandels ist das Verfassen allgemeingültiger und überzeitlicher Bildungsanforderungslisten ohnehin wenig sinnvoll.

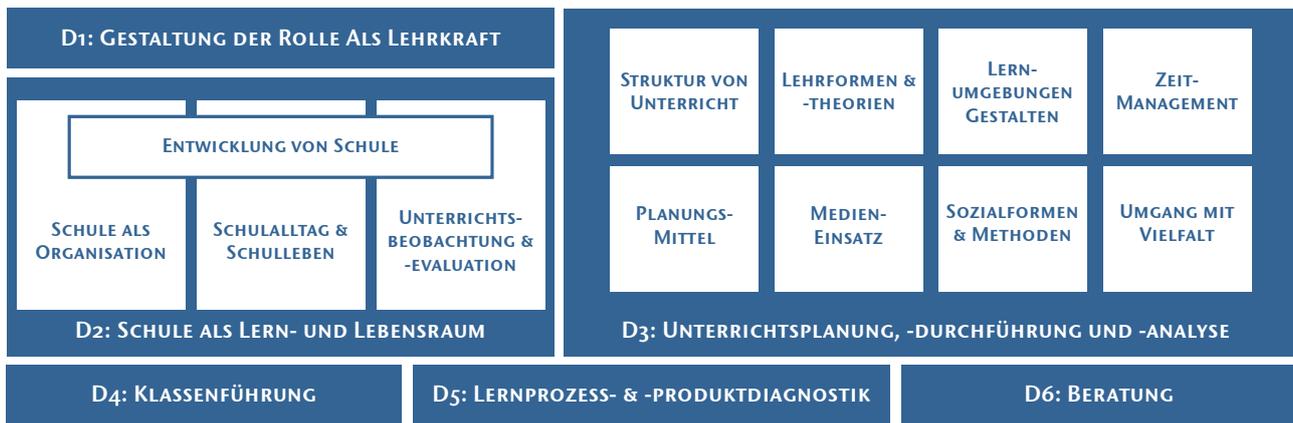


Abbildung 1: Qualitätsdimensionen für die Standardentwicklung

Dennoch: Aufgrund des Ansatzes der hier vorgelegten Standards, die ihren Ursprung in empirischen Befunden der Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung haben, können wir uns in einer am Instruktionsdesign orientierten Vorstellung zeitgemäßer Bildung wiederfinden (Bereiter, 1990), bei der für Bildungszwecke relevante Probleme eher auf Tätigkeiten bezogen sind. Das wird beim Lesen der neuen Standards dadurch deutlich, dass es nicht eine Kompetenzdimension BNE gibt, sondern dass sich BNE durch alle oder jedenfalls die meisten Kompetenzdimensionen als ein spezifisches Tätigkeits- und Reflexionsfeld zieht, in dem Lernsituationen im Kontext von BNE bzw. in ihrem „Geiste“ (Haltungen, Werte) gestaltet werden.

6) Verankerung in der Schulqualitätsforschung

Leitendes Qualitätskriterium für die Formulierung der Passauer Standards war es, zentrale Befunde der aktuellen Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung zugrunde zu legen (Mägdefrau, 2014). Es wurden demnach zunächst nur solche Dimensionen professionellen Handelns von Lehrkräften aufgenommen, die sich als maßgeblich für Unterrichtsqualität erwiesen haben (vgl. Hattie, 2012; 2021; Praetorius et al., 2018), wobei diese als „Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne einer Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“ (Klieme, 2019, S. 396) verstanden wird. Eine weitere Grundlage bilden die von der KMK definierten vier Dimensionen qualitätsvollen Lehrkräftehandelns: 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). Explizit mitaufgenommen wurde der Kompetenzbereich „Gestaltung der Rolle als Lehrkraft“ (in den vorliegenden Standards Dimension 1, siehe Abbildung 1). Insbesondere die Praktikerinnen und Praktiker der Autor:innengruppe legten großen Wert darauf, diesen Prozess der Übernahme und individuellen Ausgestaltung der Rolle als Lehrkraft standardisiert sichtbar zu machen und ihm in jeder Phase einen entscheidenden Stellenwert einzuräumen. Die Arbeit an den Neuformulierungen der Standards und Indikatoren unter Berücksichtigung von BNE bekräftigten die zentrale Rolle dieses Standards, z.B. wenn es um professionelles Vorbildverhalten im Sinne gelebter Partizipation geht. Untersuchungen deuten nämlich an, dass Lehramtsstudierende sich zwar bereits zu Beginn ihres Studiums stark mit der zukünftigen Rolle identifizieren, dies jedoch naturgemäß nur auf subjektiven Vorstellungen und eigenen Erfahrungen als Schülerin oder Schüler basiert (Elsholz, 2019). Während die Entwicklung einer professionellen Identität von Lehramtsstudierenden dann zwar durch Praxisphasen initiiert und vielleicht auch irritiert wird, wird sie bisher im Rahmen des Studiums jedoch zu selten dezidiert aufgegriffen und begleitet (vgl. ebd.). Die Standards bieten sich in diesem Zusammenhang als Beratungs- und Reflexionsgrundlage an.

Im Zuge der Überarbeitung wurden darüber hinaus die aktuellen Diskurse zum Umgang mit Heterogenität wieder aufgegriffen und einige Formulierungen angepasst. Neuere Erkenntnisse unterstützen die in der Literatur vorgebrachte Systemkritik, indem sie darauf hinweisen, dass Schule Heterogenität auch beständig selbst konstruiert (Budde, 2012). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion stellen explizite Ziele einer BNE dar; vor diesem Hintergrund sind Fragen des Umgangs mit und der Konstruktion von

Heterogenität im Rahmen schulischen Handelns hoch bedeutsam.

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

2. Integration der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in die Standards

Die Notwendigkeit der Integration von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in die Lehrkräftebildung ist eine logische Konsequenz der globalen Herausforderungen, mit denen wir uns konfrontiert sehen und als solche auch beispielsweise in der Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz von 2009 explizit formuliert (HRK/DHK, 2009). Der im Auftrag der Kultusministerkonferenz erarbeitete Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (Schreiber & Siege, 2016) enthält einige Ansätze für die Integration von BNE in die Erwachsenenbildung (Overwien, 2020). Für die Lehrkräftebildung stellt er als Dokument politischen Willens neben der Verankerung in den einzelnen Fächern u.a. interdisziplinäres und transdisziplinäres Lernen, vernetztes Denken oder Mehrperspektivität als Auftrag an sämtliche Institutionen im Bildungswesen dar (ebd.). Im Zusammenhang mit den allgemeinen Kompetenzen von Lehrkräften beschreibt Overwien (2016) darin professionelle Kompetenzen im Bereich BNE als direkt anschlussfähig, zumal insbesondere alle drei Bezugsdisziplinen (Unterrichtsfachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft) angesprochen sind.

Bildung für nachhaltige Entwicklung adressiert im Sinne des Whole Institution Approach (UNESCO, 2017) diverse Bereiche einer Institution. Insofern liegt die Intention von BNE in einer ganzheitlichen Transformation von Schulen bzw. Hochschulen und damit auch der Lehrkräftebildung. Wenngleich sie fachbezogen gedacht werden kann, verdeutlicht dieser Anspruch, dass BNE primär als überfachliches Bildungsziel zu verstehen ist.

Die Integration von BNE in die Lehrkräftebildung lässt sich inzwischen aufgrund von Studien zu Effekten entsprechender Interventionen bei Schülerinnen und Schülern rechtfertigen (z.B. van de Wetering et al., 2022; Grund & Bock, 2020) die sich auf Veränderungen in den Dimensionen Wissen, Einstellungen, Intentionen und Verhalten richteten.

Im folgenden Abschnitt wird BNE zunächst definiert, bevor auf die Kernaussagen zentraler Referenzdokumente hingewiesen wird. Im dritten Kapitel werden einige Überlegungen zur Bedeutung von BNE im Rahmen transformativer Bildungsprozesse sowie zur Rolle von BNE in der Lehrkräftebildung dargestellt.

2.1 Was ist BNE?

Die erstmalige Verwendung des Begriffs „Nachhaltigkeit“ geht auf den Bergrat Hans-Karl von Carlowitz zurück, der 1713 die Erkenntnis hatte, dass es geboten sei, nur soviel Holz einzuschlagen, wie der Wald verkraften könne, nur soviel, wie auch nachwachsen könne (Grober, 2013). Eine bis heute gängige Definition wurde hingegen 1987 im sog. Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen publiziert. Darin wurde die Forderung nach einer Entwicklung erhoben, „die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (WCED, 1987). Fünf Jahre später wurde 1992 auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro nachhaltige Entwicklung als internationales Leitbild anerkannt. In diesem Zusammenhang wurde erstmalig das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ skizziert:

Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels bei den Menschen [...] [und] auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. (UN 1992, S. 329)

In den folgenden Jahrzehnten wurde BNE als Konzept weiter ausdifferenziert, etwa im Rahmen der UN-Dekade BNE (2005-2014) und entlang des UNESCO-Weltaktionsprogramms für BNE (2015-2019). Aktuell bildet das UNESCO-Programm „BNE 2030“ eine zentrale Referenz. Dieses Programm ist unmittelbar an die Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit den Sustainable Development Goals (SDGs) als Kern angelehnt. In SDG 4 mit dem Titel „Hochwertige Bildung“ wird mit dem Unterziel 4.7 explizit die Bedeutung von BNE hervorgehoben:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung. (UNESCO/ DUK 2021, S. 14)

Entsprechend erweist sich das BNE-Verständnis als sehr konkret auf die SDGs und deren Erreichen bezogen:

BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen, die Menschen aller Geschlechteridentitäten sowie heutiger und zukünftiger Generationen stärkt und gleichzeitig ihre kulturelle Vielfalt respektiert. BNE ist ein lebenslanger Lernprozess und integraler Bestandteil einer qualitativ hochwertigen Bildung, welche die kognitiven, sozialen und emotionalen sowie verhaltensbezogenen Dimensionen des Lernens stärkt. Sie ist ganzheitlich und transformativ und umfasst sowohl Lerninhalte als auch Ergebnisse, die pädagogischen Ansätze und Methoden sowie die Lern- und Lehrumgebung selbst. BNE wird als wichtiger Wegbereiter aller SDGs anerkannt und erreicht ihre Ziele durch die erfolgreiche Transformation der Gesellschaft. (UNESCO & DUK 2021, S. 8)

Der enorme Anspruch von BNE wird in dieser Definition deutlich. Damit wird nachvollziehbar,

dass BNE nicht etwa nur als Integration nachhaltiger relevanter Themen in die Lehrpläne und Curricula der Fächer zu verstehen ist, sondern vielmehr eine „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ (ebd., S. 28) angestrebt wird. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, dass dieser weite Begriff von BNE durchaus auch kritisch diskutiert wird (Haan et al., 2008): „Denn nachhaltige Entwicklung wird [...] zu einem Lern- und Handlungsfeld deklariert, in dem alles, was einer gesellschaftlichen Entwicklung im positiven Sinne entgegensteht oder für die Zukunft als sinnvoll erscheint, unter der BNE subsumiert wird“ (ebd., S. 25).

2.2 Zentrale Referenzdokumente

Die von der UNESCO bzw. in deutscher Übersetzung zusammen mit der Deutschen UNESCO-Kommission herausgegebene Roadmap BNE 2030 stellt auf internationaler Ebene das zentrale Referenzdokument in Bezug auf BNE dar (UNESCO & DUK, 2021). In diesem Dokument wird sehr deutlich, wie ambitioniert BNE zu verstehen ist:

Um Lernende zu ermutigen, zu Change Agents zu werden, die über das Wissen, die Mittel, die Bereitschaft und den Mut verfügen, transformative Maßnahmen für eine nachhaltige Entwicklung zu ergreifen, müssen die Bildungseinrichtungen selbst transformiert werden. Die gesamte Bildungseinrichtung muss auf die Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet werden, sodass die Art und

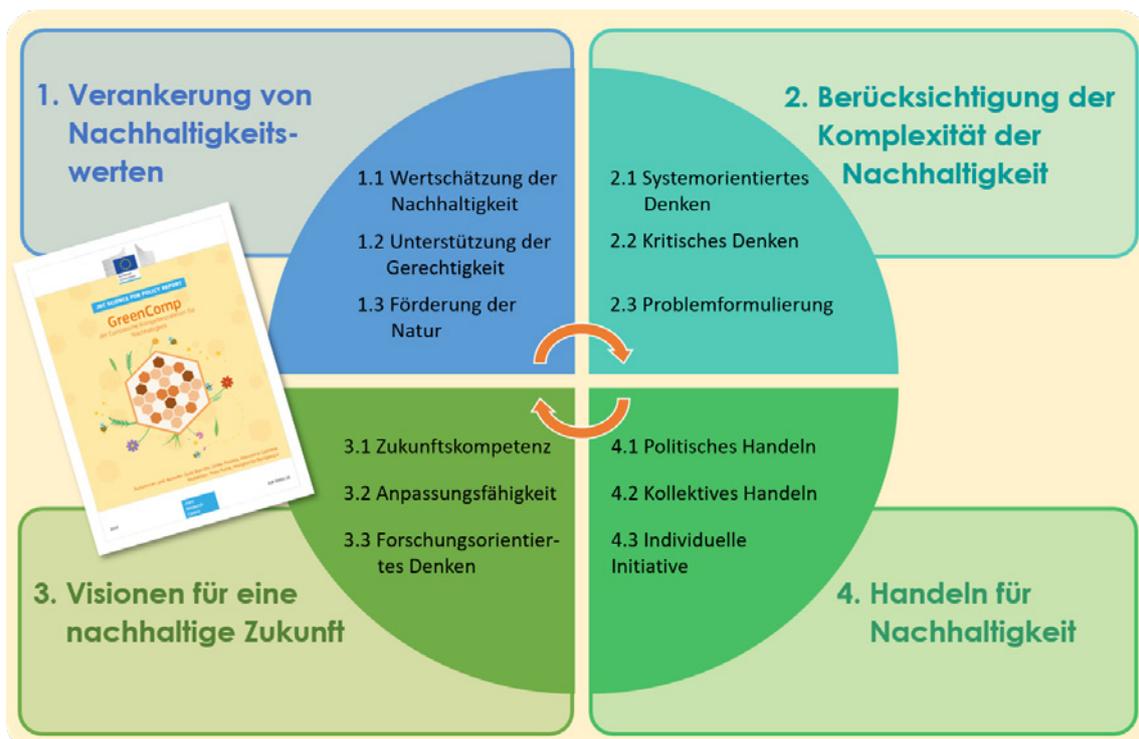


Abbildung 2: Kompetenzbereiche des Green Comp; CC by Florian Stelzer/Universität Passau

Weise, wie die Einrichtungen geführt und Entscheidungen innerhalb einer Einrichtung getroffen werden, mit den Lerninhalten und den pädagogischen Methoden korrespondiert und diese weiter stärkt. (ebd., S. 28)

Auf Ebene der Europäischen Union werden im Green Comp (Europäische Kommission, 2022), als dem Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, vier übergeordnete Kompetenzbereiche mit jeweils drei konkreten Kompetenzen ausgewiesen (siehe Abbildung 2). Diese Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um im Sinne einer *transformative literacy* in der Lage zu sein, Transformationsprozesse im Sinne der Nachhaltigkeit mitgestalten zu können. In Deutschland bildet der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ, 2016) das zentrale Bezugsdokument. Auch in dieser Handreichung werden sog. Kernkompetenzen ausgewiesen, die als relevant erachtet werden. Im Unterschied zum GreenComp der Europäischen Union (Europäische Kommission, 2022) werden im Orientierungsrahmen mit Erkennen, Bewerten und Handeln nur drei Kompetenzbereiche ausgewiesen. Ein weiterer Unterschied zu den beiden zuvor genannten internationalen Dokumenten ist, dass im Orientierungsrahmen ein Fächerbezug erfolgt und insofern dargelegt wird, inwiefern BNE in die etablierten Schulfächer implementiert werden kann. Die überfachliche Bedeutung wird vergleichsweise weniger stark herausgestellt. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Anpassung der gestuften Standards zur Lehrkräftebildung an der Universität Passau primär unter Bezugnahme auf den GreenComp der Europäischen Union.

2.3 Überlegungen zur Rolle von BNE in der Lehrkräftebildung

BNE wird aktuell als Antwort auf das zentrale globale Schlüsselproblem verstanden, Menschen zu befähigen, ihren Beitrag für die Lösung von Problemen globaler Veränderungen unserer Lebensbedingungen und für eine gerechtere Welt zu leisten. In einschlägigen Kompetenzmodellen wird es deshalb auch als Lern- und Handlungsfeld beschrieben (Haan et al., 2008; Europäische Kommission, 2022; Schreiber & Siege, 2016), das vielfältige Problemfelder umfasst: „Entwicklung nachhaltiger Lebensstile, der demografische Wandel, innovative Technologien, Probleme des Konsums, die Umweltverschmutzung, der Klimawandel“ (Haan et al., 2008, S. 25), aber auch Felder wie Armutsbekämpfung, Gleichstellung der Geschlechter, soziale Ungleichheit. Entsprechend werden die ambitionierten Ziele von BNE beschrieben (siehe Abschnitt 2.1).

Aus bildungstheoretischer Sicht ist anzumerken, dass theoretische Entwürfe des gebildeten Menschen viele der in den Zielkatalogen geforderten Haltungen, Überzeugungen und Handlungsformen auch viele Jahre zuvor schon beschrieben haben (Klafki, 1986). So sieht Rieckmann (2021) BNE als eine aktualisierte Konzeption von Allgemeinbildung im Sinne Klafkis und regt an, BNE insgesamt stärker als bisher in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen zu verankern. Er bezieht sich dabei auf Vare und Scott (2007), die Education for Sustainable Development (ESD) unterscheiden in zwei im internationalen Diskurs vorfindliche Strömungen, ESD1 und ESD2.

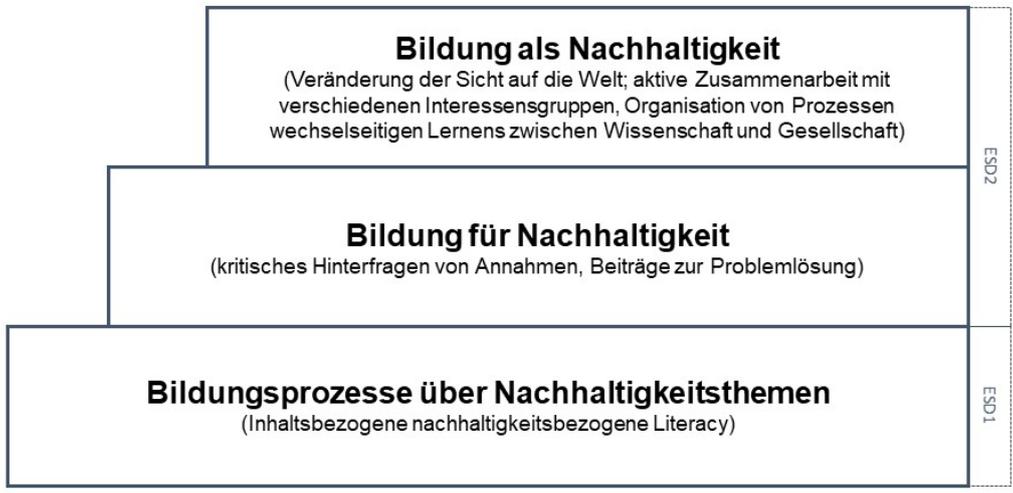


Abbildung 3: Stufenmodell einer Bildung für Nachhaltigkeit

ESD1-Überzeugungen gehen davon aus, dass es Haltungen und Verhaltensweisen für nachhaltige Entwicklung gibt, die von Expertinnen und Experten benannt und für deren Förderung entsprechende Interventionen geplant werden können. Dazu gehören z. B. Maßnahmen zur Förderung bestimmter Verhaltensweisen (z.B. Mülltrennung, Reduzierung von Flugreisen oder das von den Autoren gewählte Beispiel, die Dämmung von Dachflächen; S. 193). Zu ESD1 gehören außerdem die Förderung bestimmter Denkweisen an Stellen, an denen dies eindeutig identifizierbar ist und gesellschaftlicher Konsens ist (z.B. Geschlechtergerechtigkeit) oder (über)fachliche Lehr-Lernprozesse die sich auf nachhaltige Entwicklung beziehen („Learning for Sustainable Development“, vgl. Vare & Scott, 2007, S. 193). ESD2 hingegen will Menschen in die Lage versetzen, selbst reflexiv nachhaltig denken und eigene Entscheidungen treffen zu können. Nachhaltige Entwicklung ist in diesem Verständnis kein Expertendiskurs. ESD2 zielt vielmehr auf die Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung mit Expertenmeinungen, mit Komplexität, antinomischen Situationen und Zielkonflikten im Zusammenhang mit BNE (Vare & Scott, 2007, S. 195). BNE ist in dieser Lesart nicht auf Lernen angewiesen, es ist selbst ein Lernprozess („Learning as Sustainable Development“; ebd., S. 194).

ESD1 und ESD2 können in Bildungsprozessen komplementäre Konzepte sein. Rieckmann (2021) führt sie mit den erziehungswissenschaftlichen Begriffen Erziehung und Bildung zusammen, wobei ESD1 eher im erzieherischen Sinne Verhaltensdispositionen bei Menschen mit Blick auf einen erwünschten Zielzustand verändern will und ESD2 im bildenden Sinne auf die Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit zielt. Aufgrund ähnlicher Überlegungen unterteilen Mochizuki und Yarime (2016, S. 19) BNE in ein dreistufiges Modell mit Stufen unterschiedlicher Reichweite. Im Sinne einer Bildung über Nachhaltigkeit wird die Notwendigkeit betont, entsprechende Inhalte (Globaler Wandel, Klimakrise, Migration, Biodiversitätsverlust usw.) in die verschiedenen Fächer zu integrieren. Dies entspricht im Modell von Vare & Scott tendenziell der ESD1. Als Bildung für Nachhaltigkeit verstanden, wird darüber hinaus die Bedeutung betont, die Komplexität von Systemen verstehen zu lernen, einen Umgang mit Kontroversität zu erlernen und insofern ebenso ein umfangreiches Verständnis für die mit den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

einhergehenden Probleme aufzubauen, wie auch mögliche Lösungen für diese Probleme kritisch reflektieren zu können (ESD2).

Wenn Bildung auf der dritten Stufe als Nachhaltigkeit verstanden wird (auch ESD2), ist damit eine Veränderung von Bildungsangeboten im Sinne transdisziplinärer Didaktik und des Transformativen Lernens als Transformative Bildung gemeint. Im Transformativen Lernen wird die Bedeutung von Reflexivität besonders betont. Neben einer Dekonstruktion von Machtverhältnissen und der Förderung von Mündigkeit und demokratischer Teilhabe (Pettig, 2021), steht die reflexive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Mit- und Umwelt im Fokus. In kritisch-reflexiver Weise geht es darum, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erproben. Dazu werden z.B. veränderte alltägliche Praktiken ausprobiert, reflektiert und in der Lerngruppe diskutiert. Der Handlungsrahmen für transformatives Lernen bietet dazu eine Orientierung (ebd.; unterrichtspraktisch Coen & Eberth, 2023). Während es eine Vielzahl an Debatten und Ansätzen Transformativer Bildung gibt, arbeiten Nöthen und Schreiber (2023, S. 2) drei zentrale Charakteristika heraus: (1) Transformative Bildung ist den Schlüsselproblemen des 21. Jahrhunderts verpflichtet, (2) dialogische Diskussionskulturen und kollektive Bildungsarbeit stellen wichtige Aspekte dar, um eine Vielfalt der Perspektiven abbilden zu können, (3) Transformative Bildung ist im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses zu denken. „Transformatives Lernen zeichnet sich also nicht durch eine bestimmte Lehr-Lernstrategie aus, sondern vielmehr durch das Anliegen, Lernenden Gelegenheiten zu bieten, ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen zu überdenken und neue, zum Teil noch unbekannt Wege in eine lebenswerte Zukunft zu finden“ (Pettig & Ohl 2023, S. 7). Abbildung 3 folgt der Stufenidee insofern als „Bildung als Nachhaltigkeit“ (oder: ESD 2) die Literacy der ersten Stufe und die Fähigkeit zum Problemlösen der zweiten Stufe beinhaltet, insofern also eine Idee von Progression inkludiert ist.

Damit dies gelingt, wird Lehrkräften eine wichtige Rolle zugesprochen, um in dieser Weise selbst als *Change Agent* zu wirken und zugleich Lernende zu befähigen, *Change Agents* werden zu können. „Lehrende in allen Bildungseinrichtungen können Lernenden helfen, komplexe Entscheidungen zu verstehen, die eine nachhaltige Entwicklung erfordert, und sie dazu motivieren, sich selbst und die Gesellschaft zu

verändern. Um die Lernenden anzuleiten und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken, müssen die Lehrenden selbst befähigt und mit den Kenntnissen, Fähigkeiten, Werten und Verhaltensweisen ausgestattet werden, die für diesen Wandel erforderlich sind. Dazu gehören das Verständnis der wesentlichen Aspekte der 17 SDGs und ihrer Verflechtungen sowie ein Verständnis dafür, wie transformatives Handeln stattfindet und welche gendertransformativen pädagogischen Ansätze dieses am besten herbeiführen können“ (UNESCO & DUK 2021, S. 30). *Change Agents* werden als Katalysatoren für Transformationsprozesse verstanden (z.B. WBGU, 2011). „Change Agents haben eine überzeugende Veränderungs-idee und eine erste Idee für deren Umsetzung. Sie vernetzen sich und gewinnen wichtige Mitstreiter. So schaffen sie es, die kritische Masse für die Veränderung zu gewinnen. Danach entwickeln sie die Idee in Schritten gemeinsam weiter. Die Veränderung von Routinen, der Rahmenbedingungen, die Bildung neuer Institutionen, ein Paradigmenwechsel oder Ähnliches schließen den Prozess ab“ (Kristof, 2010, S. 38). Um als *Change Agent* bezeichnet zu werden, sind neben diverser Kompetenzen (siehe dazu Bliesner et al. 2013, S. 49) folgende Eigenschaften wichtig: Vision und Veränderungswille, Wirkung entfalten können, Fachwissen und gesunder Menschenverstand, Prozesswissen zu den Methoden einer erfolgreichen Gestaltung von Veränderungsprozessen, Veränderungen fördernde Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kompetenzen (vgl. Kristof, 2010, S. 72-73). Als *Change Agents* können ebenso Initiativen, Organisationen, Verbände und Vereine, wie auch Einzelpersonen bezeichnet werden. Gerade die Bedeutung letzterer wird betont (Rieckmann, 2018; Heilen et al., 2023).

Für die Umsetzung wird zuletzt vermehrt vorgeschlagen, der BNE eine nationale Ausrichtung zu geben, die den Gegebenheiten in unterschiedlichen Ländern gerecht wird. So ist BNE in Deutschland inzwischen in den Lehrplänen, und zwar in den Fachlehrplänen (z.B. Biologie oder Geographie) verankert und teilweise auch in den fachbezogenen Bildungsstandards der KMK oder in Handlungsempfehlungen der KMK (KMK/DUK, 2007, KMK, 2017). Hier wird sogar eine Stufung des Kompetenzerwerbs sichtbar, der sich über die gesamte Berufsbiographie von Lehrkräften erstrecken soll:

Lehrerinnen und Lehrer sollten schon im Rahmen der Erstausbildung Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, das Thema nachhaltige Entwicklung inhaltlich wie methodisch professionell im schulischen Kontext zu vermitteln. Die interdisziplinäre Perspektive spielt dabei nicht erst in der didaktisch-methodischen Umsetzung eine Rolle, sondern bereits bei der wissenschaftlichen Durchdringung relevanter Themenbereiche. In der zweiten Phase sollten grundlegende Aspekte der BNE verstärkt in die modularisierte Ausbildung im Pflichtbereich integriert werden und in der dritten Phase sollte eine berufsbegleitende Fortbildung auf den schnellen globalen Wandel und veränderte schulische Anforderungen reagieren. (KMK/DUK, 2007, o.S.)

Mit dem Anspruch, sich im Sinne des Stufenmodells (Mochizuki & Yarime, 2016) oder der Zweiteilung von ESD von Vare & Scott (2007) einer BNE im Sinne umfassender Persönlichkeitsbildung anzunehmen, wurden die Passauer Standards überarbeitet. Für jede berufsbio-graphische Stufe der Lehrkräftebildung vom Studium bis zur professionellen Lehrkraft wurden (national) relevante und jeweils erwartbare Kompetenzaspekte auf Indikatorenebene in die sechs Handlungs- und Qualitätsdimensionen des Standardpapiers eingearbeitet.

3. Einsatz der Standards in der Praxis

In verschiedenen Feldern der schulischen und hochschulischen Praxis ist ein Einsatz der Standards vorstellbar. Wir sehen Einsatzmöglichkeiten, die von der universitären Lehre ausgehend alle Phasen der schulpraktischen Studien bis hin zur Fort- und Weiterbildung umfasst. Nicht vergessen werden sollte außerdem 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. Im Rahmen der letzten Auflage wurden hierzu ein paar erste Erfahrungen und Einsatzideen beschrieben. Ein Praxisband zu Projekten, bei denen die Standards in Schule und Hochschule eingesetzt wurden, ist derzeit in Vorbereitung. Er wird entlang der Phasen der Lehrkräftebildung beispielhaft zeigen, wie die Standards in der jeweiligen Phase sinnvoll eingesetzt werden können und welche Effekte dieser Einsatz hat (erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2025).

Mit ein paar allgemeinen Anmerkungen möchten wir schließen. Auch wenn eine strukturelle Verankerung der Regelstandards bisher an der Universität Passau nicht vorgesehen ist, werden und wurden sie bereits in unterschiedlichen

Kontexten erprobt. Eine große Stärke der Standards liegt in ihrer bereits oben beschriebenen phasenübergreifenden Genese. Sie sind das kollaborative Produkt eines partizipativen Prozesses der Zusammenarbeit verschiedener an der Lehrkräftebildung beteiligter Institutionen: Universität, Schulaufsicht, Seminar und Praktikumslehrkräfte. Sie inkludieren so die jeweils unterschiedlichen Perspektiven und begünstigen eine Akzeptanz in jeder Phase. Insbesondere die Rückmeldungen der Studierenden waren und sind durchweg positiv: Das Instrument bietet eine hilfreiche Orientierung, welche Kompetenzen bis wann zu entwickeln seien - und welche eben auch noch nicht. Die Indikatoren legen nahe, dass die Studierenden bereits aus dem Studium Kenntnisse über empirisch nachgewiesene Dimensionen guten Unterrichts mitbringen. Damit ist eine erste Grundlage für eine professionsbezogene, reflexive Verzahnung von Theorie und Praxis gegeben.

Das Papier ist ausdrücklich nicht als Beurteilungsinstrument, etwa gar zur Vergabe von Noten entwickelt worden. Die Autor:innengruppe

Passauer Standards für die Lehrkräftebildung beansprucht nicht, ein Instrument zur Kompetenzmessung vorzulegen. Vielmehr versteht es sich als gemeinsame Orientierungs- und Beratungsgrundlage von in der Hochschul- und Schulpraxis Tätigen in Kommunikation mit dem Lehrkräftenachwuchs oder professionellen Lehrkräften.

Im Folgenden finden sich die Standards entlang der Dimensionen des Handelns von Lehrpersonen in ihrer spiralcurricularen Form aufgelistet. In dieser Darstellung werden die Kompetenzstufen deutlich. Zusätzlich finden sich die Standards stufenweise dargestellt, um Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsprozesses die Anforderungen der jeweiligen Phase transparent zu machen. Dadurch bieten sie die Möglichkeit einer individuellen Zielorientierung in der persönlichen Planung der jeweiligen Bildungsphase.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BayStMUKWK Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016). *Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung: Handreichungen zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen*.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an Educational Learning Theory. *Review of Educational Research*, 60(4), 603. <https://doi.org/10.2307/1170508>
- Bliesner, A., Liedtke, C., Rohn, H. (2013). Change Agents für Nachhaltigkeit : was müssen sie können? *Zeitschrift Führung und Organisation*, 82(1), 49–53.
- Blömeke, S. & Suhl, U. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 473–505. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0130-y>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540. <https://doi.org/10.25656/01:10393>
- Coen, A. & Eberth, A. (2023). Ein Mikroabenteuer planen und durchführen. Reflexionen zum „guten Lernen“ entlang des Handlungsrahmens für transformatives Lernen. *Praxis Geographie*, 53(1), 22–27.
- Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 7–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_2
- Europäische Kommission, G. F. (2022). *GreenComp, der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792>
- Grober, U. (2013). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit: Kulturgeschichte eines Begriffs*. Verlag Antje Kunstmann.
- Grund, J. & Brock, A. (2020). Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action. *Sustainability*, 12(7), 2838. <https://doi.org/10.3390/su12072838>
- Haan, G. de [Gerhard]. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Hg.) (5. unveränderte Auflage, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Heilen, L., Eberth, A. & Meyer, C. (2023). *Change Agents als Vorbilder? Reflexionen zu ausgewählten Perspektiven von Jugendlichen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation*. In A. Schütte & J. Nielsen-Sikora (Hrsg.), *Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern* (S. 153–167). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_12
- HRK/DHK (2009). *Hochschulen für nachhaltige Entwicklung. Entschließung der 7. Mitgliederversammlung am 24.11.2009* (2009). <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/>
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz.
- Klafki, W. (1986). *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*. Herwig Blankertz in memoriam. *Zeitschrift für Pädagogik*(4), 455–476. <https://doi.org/10.25656/01:14397>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz Bibliothek. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142767>
- Klieme, E. (2019). *Unterrichtsqualität*. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *utb-studie-book: Bd. 8698. Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:4493> (*Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 6, S. 876-903).
- KMK/BMZ (2016). *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* (2016). <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>
- KMK/DUK (2007). *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“* (2007).
- Kristof, K. (2010). *Models of change: Einführung und Verbreitung sozialer Innovationen und gesellschaftlicher Veränderungen in transdisziplinärer Perspektive*. Zugl.: *Habil.-Schrift, 2006*. vdf-Hochschulverl.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK 2017
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.5.2019*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Mägdefrau, J. (Hg.). (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Universität Passau. <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Mägdefrau, J. & Birnkammerer, H. (2020). *Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Sonderausgabe. Vorab-Onlinepublikation*. <https://doi.org/10.15475/PARADIGMA.2020.1> (PARadigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Bd. 10 (2020)).
- Matthes, E. (1992). *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik: Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft*. Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 1991. *Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik: Bd. 4*. Klinkhardt.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz Pädagogik. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1141058>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mochizuki, Y. & Yarime, M. (2016). *Education for Sustainable Development and Sustainability Science: Re-purposing Higher Education and Research: Re-purposing higher education and research*. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Hrsg.), *Routledge international handbooks. Routledge handbook of higher education for sustainable development* (Chapter 1). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/263468748_Education_for_Sustainable_Development_and_Sustainability_Science_Re-purposing_Higher_Education_and_Research

- Münzinger, W. & Klafki, W. (Hrsg.). (1995). Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Juventa.
- Nöthen, E. & Schreiber, V. (Hrsg.). (2023). Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken (1. Aufl. 2023). Springer Berlin Heidelberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3042426>
- Overwien, B. (2016). Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J.-R. Schreiber & H. Siege (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. Auflage, S. 433–450). Cornelsen.
- Overwien, B. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Forum Erwachsenenbildung, 53. <https://doi.org/10.25656/01:28406> (Forum Erwachsenenbildung 53 (2020) 4, S. 13–17).
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. GW-Unterricht, 1, 5–17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, F. & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel: Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. Praxis Geographie, 53(1), 4–9. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/100871>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. ZDM – Mathematics Education, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41(2), 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:18955>
- Rieckmann, M. (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. Religionspädagogische Beiträge, 44(2), 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Schreiber, J. R. & Siege, H. (Hrsg.). (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. Auflage). Cornelsen.
- Schreiber, V. & Nöthen, E. (2023). Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken (1. Aufl. 2023, S. 1–6). Springer Berlin Heidelberg.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), SpringerLink Bücher. Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn (S. 45–65). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7_2
- UNESCO. (2017). Greening technical and vocational education and training. UNESCO. UNEVOC TVET Online Library. <https://permalink.obvsg.at/>
- UNESCO & DUK. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap : #ESDfor2030, #BNE2030. https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf
- van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J. & Thomas, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. Journal of Environmental Psychology, 81, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. Journal of Education for Sustainable Development, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- WBGU Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation (Hauptgutachten). https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf
- WCED World Commission on Environment and Development (1987). Brundtland Report. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel, J. & Bandorski, S. Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen: In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Leipzig. S. 5–16.





Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung (nach Dimensionen)

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 (z. B. im Feedbackgespräch) ihre Vorbildfunktion im Hinblick auf wertschätzenden und verantwortungsbewussten Umgang mit Menschen, Räumen, Gegenständen und Umwelt (antidiskriminierende Umgangsformen, wie z. B. geschlechtersensible Sprache, sparsame Materialverwendung 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 Schüler:innen rollengemäße Distanz (Nutzung von Social Media, Umgang mit Freundschaftsanfragen/Profilbildern/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 Schüler:innen haben. Sie beschreiben die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens und reflektieren den Weg zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Sie nutzen die Gelegenheit zum Erproben erster Strategien auf dem Weg zur eigenen Lehrerpersönlichkeit.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen und beschreiben und bestimmen Unterschiede zur Rolle der Schüler:innen. richten ihr Verhalten an einem für Schüler:innen und Lehrpersonengemeinsamen (ggf. schulspezifischen) Verhaltenskodex aus (z. B. antidiskriminierende Umgangsformen, sparsamer Materialeinsatz etc.). beschreiben schulspezifische Regeln und eigene Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien und erläutern deren Auswirkung auf die Rolle als Lehrkraft (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 Rolle als Lehrkraft kritisch und formulieren Konsequenzen in Zusammenarbeit mit Uni-itätsdozierenden und der Praktikumslehrkraft.
REF	Die individuelle Lehrerpersönlichkeit wird durch Abgleich mit der allgemeinen Rollennorm und Vorbildern weiterentwickelt und reflektiert. Die Referendar:innen ¹ haben theoriegeleitet und durch Erprobung in der Praxis eigene Strategien in der Ausgestaltung der Lehrrolle 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 Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> gestalten die Norm der Rolle als Lehrkraft individuell und bewusst aus (Kleidung, (Körper-)Sprache, Interaktion mit und adäquates Verhalten gegenüber Schüler:innen, Selbstdarstellung in Social Media etc.). überprüfen und verbalisieren persönliche Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit. beschreiben Möglichkeiten und Grenzen ihrer Vorbildfunktion beschreiben und nutzen psychohygienische Maßnahmen zum Erhalt der eigenen Gesundheit.
PL	Die Lehrkräfte reflektieren die eigene Persönlichkeit in ihrer Wirkung auf die Schüler:innen kritisch und korrigieren sie gegebenenfalls. Sie passen selbst entwickelte und erprobte Handlungsmuster und Strategien situativ an und setzen sie flexibel ein. Sie bieten den Schüler:innen 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>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> setzen eigene Persönlichkeitsstärken gezielt in der Entwicklung der individuellen Rolle als Lehrkraft ein (Modulationsfähigkeit der Sprache, Humor, Gestik und Mimik etc.). setzen die Vorbildfunktion der Rolle als Lehrkraft bewusst und beispielhaft im Unterricht zur Anleitung der Schüler:innen ein (Fragehaltung, Begeisterung fürs Lernen, Verhaltenskodizes, reflektierter Umgang mit digitalen Medien, Einsatz für Nachhaltigkeitsfragen 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.

¹ Wir verwenden in den Standards einheitlich den Begriff Referendar:innen, schließen damit aber Lehramtsanwärter:innen ein.

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	
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 und Nachhaltigkeit etc.). 	PDP
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.). benennen und beschreiben Möglichkeiten der Partizipation für alle am Schulleben Beteiligten. erläutern die Notwendigkeit organisierter Abstimmung der Nutzung von Fachräume. erläutern die Medienausstattung und das Medienkonzept der Schule und orientieren sich daran in der Erstellung von Unterrichtsstunden. 	SFP
Die Referendar:innen kennen und berücksichtigen die Organisationsstruktur ihrer Seminar- bzw. Einsatzschule.	<p>Die Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht im Hinblick auf die räumlichen Ressourcen des Schulhauses. gehen achtsam mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen um und leiten Schüler:innen dahingehend an . analysieren und nutzen organisationale Regelungen der Schule für die eigene Unterrichtsorganisation (Nutzung von Fachräumen, Abstimmungen mit anderen Fachlehrkräften, Pausenregelungen, Datenschutz, <i>Bring Your Own Device</i>, Internetnutzung etc.). nutzen die Funktionen der an der Schule vorhandenen digitalen Lehrkräfte- und Schüler:innen(verwaltungs-)software. 	REF
Die Lehrkräfte berücksichtigen die vereinbarten Organisationsstrukturen in ihrem beruflichen Handeln und entwickeln sie weiter.	<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, Partizipation etc.). geben Impulse für die Organisationsentwicklung. 	PL

Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden benennen unterschiedliche Phasen des Tagesablaufs einer Lehrperson. Sie wissen um ihre Verantwortung und der damit verbundenen Aufgaben der Lehrkräfte 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, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen 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.).
SFP	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>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Teilbereiche aus den unterschiedlichen Aufgabenfeldern des Unterrichts/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.
REF	Die Referendar:innen führen grundlegende Aufgaben einer Lehrkraft in Bezug auf Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich erfolgreich durch. Sie entwickeln (auch kooperativ) auf Basis des Lehrplans einen eigenen Organisationsplan für eine/ihre Klasse/ihre Lerngruppe (Tages-, Wochen-, Jahresplan) und setzen diesen kritisch-reflektierend um.	<p>Die Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> planen eigenverantwortlich Unterricht (auch kollaborativ mit Kolleg:innen und Lernenden) 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:innen- 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.
PL	Die Lehrkräfte berücksichtigen bei der Organisation des Schulalltags und des Schullebens schulentwicklungsbezogene Ziele ihrer Schule und setzen sich partizipativ für die Verbesserung von Schulleben und Schulkultur ein.	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> gestalten eigenverantwortlich, flexibel und partizipativ Unterricht und Schulleben. berücksichtigen in ihrer Langfristplanung fachübergreifende und zukunftsorientierte Kompetenzen (21st century skills), die für Unterricht und Schulleben bedeutsam sind, z. B. auf Basis des schuleigenen Medienentwicklungsplans. schaffen bei der Langfristplanung organisatorisch Raum für innovative Unterrichtsverfahren (Projektunterricht, Lernen durch Engagement etc.). nutzen adäquate Kommunikationskanäle, um mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen (Schüler:innen, Eltern, Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht, externen Partner:innen) aktiv in Kontakt zu bleiben.

Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und setzen sie unter Anleitung reflektierend ein.	<p>Die Studierenden</p> <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. 	PDP
Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und analysieren kriteriengeleitet Unterrichtswahrnehmungen.	<p>Die Studierenden</p> <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). 	SFP
Die Referendar:innen analysieren mit Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung fremden und eigenen Unterricht kritisch.	<p>Die Referendar:innen</p> <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). 	REF
Die Lehrkräfte setzen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation selbstgesteuert und regelmäßig ein. Sie nutzen auch Methoden kollegialer Hospitation, Fallbesprechungen und -wo vorhanden - Supervision.	<p>Die Lehrkräfte</p> <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. • nehmen an Supervision teil. 	PL

Dimension 2.4: Entwicklung von Schule

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	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 ideal-typischen Schulentwicklungsprozess.
SFP	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 ideal-typischen Schulentwicklungsprozess. • erläutern Verfahren interner und externer Schulevaluation • nennen beispielhaft Messverfahren für die interne Evaluation.
REF	Die Referendar:innen beteiligen sich an geeigneten Stellen an Prozessen innerer Schulentwicklung und erproben Möglichkeiten einer partizipativen Mitgestaltung im Entwicklungsprozess.	Die Referendar:innen <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 über das Schulprofil und an der Schulprogrammarbeit. • ermöglichen Schüler:innen Teilhabe am Schulentwicklungsprozess, z.B. durch Organisationsformen wie Klassenrat und Schulversammlung. • formulieren im Bereich der Unterrichtsentwicklung eigenständig persönliche Entwicklungsziele in Abstimmung mit der Seminarlehrkraft und Betreuungslehrkraft, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.
PL	Auf Grundlage einer genauen Kenntnis der Organisationsstruktur ihrer Schule beteiligen sich die Lehrkräfte aktiv an der Schulentwicklung und unterbreiten Gestaltungs- und Verbesserungsvorschläge. Sie unterstützen die partizipative Gestaltung von Entwicklungsprozessen.	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 Unterrichts- und Organisationsentwicklung im Sinne des Whole Institution Approaches. • verfolgen persönliche Entwicklungsziele durch Inanspruchnahme von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. • entwerfen auf Basis eigener Kompetenzen in Multiplikatorenfunktion Beiträge zur schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLF).

Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

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

Dimension 3.1: Struktur von Unterricht

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
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. 	PDP
Die Studierenden nennen allgemein- und fachdidaktische Phasenstrukturmodelle und lerntheoretisch begründete Strukturentscheidungen von Unterricht und übertragen diese Kenntnisse auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	<p>Die Studierenden</p> <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. 	SFP
Die Referendar:innen halten einen deutlich strukturierten Unterricht und reflektieren über strukturierende Planungsentscheidungen.	<p>Die Referendar:innen</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. 	REF
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. 	PL

Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden unterscheiden lehrkräftezentrierten von lehrkräftegesteuertem, schüler:innenorientierten Unterricht und erklären ansatzweise die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren lehrkräftezentrierte und lehrkräftegesteuerte, schüler:innenorientierte Phasen im hospitierten Unterricht. • beschreiben Phasen direkter Instruktion und lernendenzentrierte Unterrichtsphasen in ihrer unterschiedlichen Funktionalität für den Lernprozess. • erläutern den grundlegenden Zusammenhang empirischer Forschungsbefunde mit Planungsentscheidungen von Unterricht.
SFP	Die Studierenden unterscheiden lehrkräftezentrierten von lehrkräftegesteuertem, schüler:innenorientierten 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 lehrkräftezentrierten und lehrkräftegesteuerten, schüler:innenorientierten 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 Lernendenselbstständigkeit (Binnendifferenzierung) und begründen diese bei ausgewählten Teilentscheidungen mit Rückbezug auf empirische Evidenz.
REF	Die Referendar:innen gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtsstunden und -einheiten auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrkräftegesteuertem, schüler:innenorientierten Unterricht.	Die Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernendenzentrierte 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.
PL	Die Lehrkräfte gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtssequenzen auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrkräftegesteuertem, schüler:innenorientierten Unterricht.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernendenzentrierte 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

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Studierenden benennen unterschiedliche Arten von Lernumgebungen (wie offene LU, kooperative LU) und gestalten sie unter Anleitung (mit). Dabei berücksichtigen sie den Einsatz von digitalen Medien.</p>	<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 von digitalen Medien und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort. 	PDP
<p>Die Studierenden benennen unterschiedliche Lernumgebungen und formulieren eine in Ansätzen theoretisch fundierte Begründung für die Gestaltung von Lernumgebungen. In selbst gestalteten Lernumgebungen setzen sie digitale Medien ein und berücksichtigen ausgewählte Nachhaltigkeitsaspekte.</p>	<p>Die Studierenden</p> <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 und berücksichtigen ansatzweise Merkmale nachhaltigkeitsorientierter Lernumgebungen (Partizipation, Kooperation, Handlungsorientierung etc.). • berücksichtigen digitale Medien bei der Gestaltung ihrer Lernumgebungen unter Beachtung der Rahmenbedingungen vor Ort. • gestalten erste schüler:innenorientierte Lernumgebungen unter Anleitung durch Praktikumslehrkraft und Universitätsdozierende selbst. • reagieren in Ansätzen situativ flexibel auf (z.B. medientechnische) Probleme. • begründen gestaltete Lernumgebungen auf Basis theoretischen Grundlagenwissens. 	SFP
<p>Die Referendar:innen gestalten theoretisch begründet unterschiedliche Lernumgebungen, auch nachhaltigkeitsorientiert und unter Einsatz digitaler Medien. Sie reagieren in Ansätzen bereits auf situative Besonderheiten. Sie reflektieren die Angemessenheit der gewählten Lernumgebung in Ansätzen evidenzbasiert unter fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten.</p>	<p>Die Referendar:innen</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 Schüler:innenmerkmale in Ansätzen berücksichtigen. • gestalten Lernumgebungen mit dem Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (transformatives Lernen) und berücksichtigen dabei passende Prinzipien (Partizipation, Kollaboration, Ressourcenschonung, Handlungsorientierung etc.). • 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. 	REF
<p>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. Sie gestalten ihren Unterricht wo immer möglich mit Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung.</p>	<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. • gestalten Lernumgebungen, auch fächerübergreifend und mit externen Partner:innen, mit dem Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (transformatives Lernen) und berücksichtigen dabei passende Prinzipien. 	PL

Dimension 3.4: Zeitmanagement

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden erläutern die Notwendigkeit eines beruflichen Zeitmanagements.	Die Studierenden <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.
SFP	Die Studierenden fügen sich mit ihren eigenen Unterrichtsversuchen in die verschiedenen schulischen Planungsebenen ein und entwickeln ihr berufliches Zeitmanagement weiter, auch unter Einsatz von digitalen Hilfsmitteln.	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 digitalen Hilfsmitteln. reflektieren im Gespräch mit Mitstudierenden, universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften unterschiedliche individuelle Zeitmanagementlösungen.
REF	Die Referendar:innen 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.	Die Referendar:innen <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 digitalen Hilfsmittel. berücksichtigen beim Zeitmanagement Voraussetzungen von innovativen Lernumgebungen wie Projektunterricht. entwickeln eine eigene individuelle Zeitmanagementlösung und überprüfen diese selbstkritisch.
PL	Die Lehrkräfte planen in Umsetzung des Lehrplans auf verschiedenen Planungsebenen Unterricht zeitlich effektiv, auch unter versierter Einbeziehung von digitalen Hilfsmitteln; sie kooperieren dabei im Kollegium und reagieren flexibel auf besondere Ereignisse. Sie verfügen über ein individuelles effizientes Zeitmanagement.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> erstellen Jahres-, Wochen- und Stundenplanungen unter Berücksichtigung schulischer Besonderheiten, und der an der Schule zur Verfügung stehenden digitalen Hilfsmittel so dass sie auf unerwartete Vorkommnisse flexibel reagieren können. entwickeln kompetenzorientierte Planungsunterlagen und weisen zeitliche Flexibilität für die Umsetzung von Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf (Projektunterricht, Lernen durch Engagement, Klassenratssitzungen etc.). planen, gestalten und reflektieren Unterricht im Hinblick auf Zeitvorgaben kollegial abgestimmt.

Dimension 3.5: Planungsmittel

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
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.). 	PDP
Die Studierenden nennen Hilfsmittel der Unterrichtsplanung und wenden diese exemplarisch an. Sie reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung.	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) und wenden die themenspezifischen Ausführungen auf die eigenen Unterrichtsstunden an. • erläutern (sofern vorhanden) 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. • benennen Kompetenzbereiche (inter-)nationaler Orientierungsrahmen (Green Comp, DigiCompEdu etc.) und nehmen in ersten Unterrichtsversuchen auf diese Bezug. 	SFP
Die Referendar:innen setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein.	Die Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele in 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 Schulbücher und verfügbaren Materialien im Hinblick auf fachliche Richtigkeit und didaktische Stimmigkeit, adaptieren sie gegebenenfalls und setzen sie zielgerichtet ein. • berücksichtigen die Kompetenzbereiche (inter-)nationaler Orientierungsrahmen (Green Comp, DigiCompEdu etc.) für die Planung von Unterricht. 	REF
Die Lehrkräfte setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein und überprüfen alternative Planungskonzepte auf Tauglichkeit für die eigene Planungsarbeit.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele in 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, KI) und leiten Ziele für die eigene fachliche Entwicklung ab. • berücksichtigen die Kompetenzbereiche (inter-)nationaler Orientierungsrahmen (Green Comp, DigiCompEdu etc.) bei der Planung und Evaluation von Unterricht. 	PL

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 didaktische Angemessenheit. • setzen Medien in ersten Unterrichtsversuchen ressourcenschonend ein. • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule.
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 fachspezifische 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 Angemessenheit ab. • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule sowie das Prinzip der Ressourcenschonung. • analysieren die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums ansatzweise. • 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 Referendar:innen 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 Referendar:innen <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, auch unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten. • untersuchen Medien im Hinblick auf fachliche Korrektheit. • legitimieren den spezifischen Medieneinsatz (fach-)didaktisch • berücksichtigen beim Medieneinsatz individuelle Voraussetzungen der Lerngruppe (Barrierefreiheit etc.).
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 neue Medien aufgeschlossen und kritisch. • analysieren und beurteilen Medien im Hinblick auf ihre potentiellen erzieherischen Wirkungen. • berücksichtigen beim Medieneinsatz flexibel individuelle Voraussetzungen der Lerngruppe (Barrierefreiheit etc.). • 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

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
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. • wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit. • setzen in den eigenen Unterrichtsversuchen unterschiedliche Sozialformen und Methoden ein und begründen ihren Einsatz fachlich sowie ansatzweise pädagogisch. 	PDP
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.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit. • setzen in den eigenen Unterrichtsversuchen unterschiedliche Sozialformen und Methoden ein und legitimieren ihren Einsatz fachlich sowie ansatzweise fachdidaktisch und pädagogisch. 	SFP
Die Referendar:innen setzen verschiedene Sozialformen und Methoden zielgerichtet und begründet ein.	Die Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kriterien. • reflektieren Unterricht und wägen dabei Alternativen ab. • begründen die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden ansatzweise mit Blick auf individuelle Lernende. 	REF
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.	Die Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlicher, 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 Schüler:innen. 	PL

Dimension 3.8: Umgang mit Vielfalt

	Regelstandard	Mögliche Indikatoren
PDP	Die Studierenden erläutern verschiedene Vielfaltsdimensionen in der 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 lernrelevante Vielfaltsdimensionen. • beobachten und bilden Hypothesen über die Relevanz von Vielfalt für die Unterrichtsgestaltung. • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (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 Vielfaltsdimensionen in der 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 lernrelevante Vielfaltsdimensionen und beziehen diese auf die Klasse. • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (interessen-, leistungsbezogene...) und reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung. • 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 Referendar:innen 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 Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • analysieren unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel (z.B. Audience Response Systemen; Werkzeugen zur eigenen Unterrichtsevaluation wie EMU) und interpretieren sie unter didaktischen Gesichtspunkten. • setzen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (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 Lernenden auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel und interpretieren diese unter didaktischen Gesichtspunkten. • setzen vielfältige Binnendifferenzierungsmaßnahmen (interessen-, leistungsbezogene...) ein und reflektieren ihren Einsatz, wo immer möglich auch evidenzbasiert. • experimentieren mit verschiedenen 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	
<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 Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts. • benennen Strategien zur Einbeziehung der Lernenden in eine lernförderliche Klassenatmosphäre. • 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 interventive 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 Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts. • nennen Maßnahmen der Störungsprävention, auch solche, die die Lernenden beteiligen, und setzen sie ansatzweise um. 	SFP
<p>Die Referendar:innen 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 Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen und differenzieren durch externe Einflüsse verursachte Unterrichtsstörungen sowie normverletzendes Verhalten von Schüler:innen und Lehrenden. • 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, auch solche, die die Lernenden beteiligen. • 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 Lernproduktdiagnostik 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 • benennen pädagogische Aspekte der Leistungsrückmeldesituation im beobachteten Unterricht • beobachten einzelne Schüler:innen oder Lernendengruppen 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 Lehrkräfte- und Schüler:innenfeedbacks im beobachteten Unterricht • erarbeiten unter Anleitung Teile von Lernaufgaben und Tests • wirken, wenn das im Fach bereits vorgesehen ist, 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 pädagogische Aspekte der Leistungsrückmeldesituation in eigenen Unterrichtsversuchen • 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

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
<p>Die Referendar:innen erläutern zahlreiche Formen und Verfahren prozess- und produktbezogener Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz auf Basis theoretischen Wissens. 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. Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten für einzelne Schüler:innen und nutzen sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege auf.</p>	<p>Die Referendar:innen</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 Leistungsrückmeldungen pädagogisch förderlich und bringen alle Bezugsnormen ansatzweise zum Einsatz • gestalten Materialien und insbesondere fachtypische Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen eigenverantwortlich • gestalten Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen unter Berücksichtigung übergreifender Zielstellungen (Teilhabe, Verantwortungsübernahme, ökologische Problemstellungen etc.) • 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 fachlich reflektiert auch alternative Formen, wobei Potentiale digitaler Medien analysiert und ausgeschöpft werden (z.B. e-Portfolio, Badges, Lernplattformen etc.) 	REF
<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. Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten und nutzen diese als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege für die Schüler:innen 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 • gestalten Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen unter Berücksichtigung übergreifender Zielstellungen (Teilhabe, Verantwortungsübernahme, ökologische Problemstellungen etc.) • 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 • gestalten die Situation der Leistungserhebung und -rückmeldung im Sinne von Gleichwürdigkeit und Respekt und fördern günstige Selbsterklärungen der Schüler:innen (z.B. nach Rückgabe einer Klassenarbeit) 	PL

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.	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 Praktikumsschule (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.	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 Fragen von Schüler:innen zum eigenen Unterricht verfügen (z.B. zu Lernstrategien, bei Fehlvorstellungen, zu Aufgabenanforderungen)
REF	Die Referendar:innen beraten Schüler:innen 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.	Die Referendar:innen <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 und können Grenzen ihrer beratenden Tätigkeit formulieren • verfügen über solide Kenntnisse der Gesprächsführung
PL	Die Lehrkräfte sind als Berater:innen ansprechbar und organisieren den jeweiligen Beratungsanlässen gemäß die Beratungssituation fachlich korrekt. Sie verfügen über ausgeprägte Gesprächsführungstechniken.	Die Lehrkräfte <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 Kolleg:innen (z.B. bei kollegialen Hospitationen) • verfügen über fundierte Kenntnisse der Gesprächsführung, insbes. auch im Führen von Konfliktgesprächen • arbeiten in der Einzelberatung gegebenenfalls mit professionellen Beratungsinstitutionen (Schulpsychologie, Jugendamt, Beratungsstellen der freien Wohlfahrtspflege etc.) zusammen





Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung (nach Phasen)

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 (z. B. im Feedbackgespräch) ihre Vorbildfunktion im Hinblick auf wertschätzenden und verantwortungsbewussten Umgang mit Menschen, Räumen, Gegenständen und Umwelt (antidiskriminierende Umgangsformen, wie z. B. geschlechtersensible Sprache, sparsame Materialverwendung 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 Schüler:innen rollengemäße Distanz (Nutzung von Social Media, Umgang mit Freundschaftsanfragen/Profilbildern/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 und Nachhaltigkeit etc.).
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
Die Studierenden benennen unterschiedliche Phasen des Tagesablaufs einer Lehrperson. Sie wissen um ihre Verantwortung und der damit verbundenen Aufgaben der Lehrkräfte 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, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen 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 ideal-typischen Schulentwicklungsprozess.

Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenz-orientierten, 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.	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.
Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien	
Die Studierenden unterscheiden lehrkräftezentrierten von lehrkräftegesteuerten, schüler:innenorientierten Unterricht und erklären ansatzweise die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> • differenzieren lehrkräftezentrierte und lehrkräftegesteuerte, schüler:innenorientierte Phasen im hospitierten Unterricht. • beschreiben Phasen direkter Instruktion und lernendenzentrierte 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 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 von digitalen Medien und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
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.
Dimension 3.5: Planungsmittel	
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.).
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
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.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben den Einsatz von Lehr- und Lernmedien und reflektieren ihn ansatzweise unter Anleitung im Hinblick auf seine didaktische Angemessenheit. setzen Medien in ersten Unterrichtsversuchen ressourcenschonend ein. berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule.
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.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> identifizieren Sozialformen und Methoden im beobachteten Unterricht. beschreiben unterschiedliche Interaktionsformen im beobachteten Unterricht. wirken aktiv bei der Planung, Organisation und Durchführung unterschiedlicher Sozialformen und Methoden mit. setzen in den eigenen Unterrichtsversuchen unterschiedliche Sozialformen und Methoden ein und begründen ihren Einsatz fachlich sowie ansatzweise pädagogisch.
Dimension 3.8: Umgang mit Vielfalt	
Die Studierenden erläutern verschiedene Vielfaltsdimensionen in der Zusammensetzung einer Klasse, identifizieren Maßnahmen der inneren Differenzierung im beobachteten Unterricht und setzen sie in Ansätzen und unter Anleitung bei eigenen Unterrichtsversuchen um.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> benennen lernrelevante Vielfaltsdimensionen. beobachten und bilden Hypothesen über die Relevanz von Vielfalt für die Unterrichtsgestaltung. unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (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 Instruktionstützung 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 Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts. • benennen Strategien zur Einbeziehung der Lernenden in eine lernförderliche Klassenatmosphäre. • 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 Lernproduktagnostik

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 Lernproduktagnostik 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 • benennen pädagogische Aspekte der Leistungsrückmeldesituation im beobachteten Unterricht • beobachten einzelne Schüler:innen oder Lernendengruppen 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 Lehrkräfte- und Schüler:innenfeedbacks im beobachteten Unterricht • erarbeiten unter Anleitung Teile von Lernaufgaben und Tests • wirken, wenn das im Fach bereits vorgesehen ist, 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
<p>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>	<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 Praktikumsschule (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 Schüler:innen haben. Sie beschreiben die Bedeutung des von einer Lehrperson erwarteten Verhaltens und reflektieren den Weg zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit. Sie nutzen die Gelegenheit zum Erproben erster Strategien auf dem Weg zur eigenen Lehrerpersönlichkeit.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen Merkmale der Rollennorm für Lehrpersonen und beschreiben und bestimmen Unterschiede zur Rolle der Schüler:innen. • richten ihr Verhalten an einem für Schüler:innen und Lehrpersonengemeinsamen (ggf. schulspezifischen) Verhaltenskodex aus (z. B. antidiskriminierende Umgangsformen, sparsamer Materialeinsatz etc.). • beschreiben schulspezifische Regeln und eigene Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien und erläutern deren Auswirkung auf die Rolle als Lehrkraft (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 Rolle als Lehrkraft 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	
<p>Die Studierenden benennen erste Elemente der Organisationsstruktur ihrer Praktikumschule. Sie erklären und begründen diese und berücksichtigen sie bei eigenen Aktivitäten.</p>	<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.). • benennen und beschreiben Möglichkeiten der Partizipation für alle am Schulleben Beteiligten. • erläutern die Notwendigkeit organisierter Abstimmung der Nutzung von Fachräume. • erläutern die Medienausstattung und das Medienkonzept der Schule und orientieren sich daran in der Erstellung von Unterrichtsstunden.
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
<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: <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.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation	
Die Studierenden kennen Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung und analysieren kriteriengeleitet Unterrichtswahrnehmungen.	<p>Die Studierenden</p> <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).
Dimension 2.4: Entwicklung von Schule	
Die Studierenden beschreiben die Schule als lernende Organisation. Sie nennen grundlegende Bedingungen, Erscheinungsformen und Prozessmodelle von Schulentwicklung.	<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 ideal-typischen Schulentwicklungsprozess. 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 kompetenz-orientierten, 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.	<p>Die Studierenden</p> <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 lehrkräftezentrierten von lehrkräftegesteuerten, schüler:innenorientierten Unterricht und wenden bei der Planung eigenen Unterrichts fachspezifische Prinzipien an. Sie erklären die Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für praktische Planungsentscheidungen.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> differenzieren und erklären die Unterscheidung zwischen lehrkräftezentrierten und lehrkräftegesteuerten, schüler:innenorientierten 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 Lernendenselbstständigkeit (Binnendifferenzierung) und begründen diese bei ausgewählten Teilentscheidungen mit Rückbezug auf empirische Evidenz.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten	
<p>Die Studierenden benennen unterschiedliche Lernumgebungen und formulieren eine in Ansätzen theoretisch fundierte Begründung für die Gestaltung von Lernumgebungen. In selbst gestalteten Lernumgebungen setzen sie digitale Medien ein und berücksichtigen ausgewählte Nachhaltigkeitsaspekte.</p>	<p>Die Studierenden</p> <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 und berücksichtigen ansatzweise Merkmale nachhaltigkeitsorientierter Lernumgebungen (Partizipation, Kooperation, Handlungsorientierung etc.). • berücksichtigen digitale Medien bei der Gestaltung ihrer Lernumgebungen unter Beachtung der Rahmenbedingungen vor Ort. • gestalten erste schüler:innenorientierte Lernumgebungen unter Anleitung durch Praktikumslehrkraft und Universitätsdozierende selbst. • reagieren in Ansätzen situativ flexibel auf (z.B. medientechnische) Probleme. • begründen gestaltete Lernumgebungen auf Basis theoretischen Grundlagenwissens.
Dimension 3.4: Zeitmanagement	
<p>Die Studierenden fügen sich mit ihren eigenen Unterrichtsversuchen in die verschiedenen schulischen Planungsebenen ein und entwickeln ihr berufliches Zeitmanagement weiter, auch unter Einsatz von digitalen Hilfsmitteln.</p>	<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 digitalen Hilfsmitteln. • reflektieren im Gespräch mit Mitstudierenden, universitären Lehrenden und Praktikumslehrkräften unterschiedliche individuelle Zeitmanagementlösungen.
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 (sofern vorhanden) 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. • benennen Kompetenzbereiche (inter-)nationaler Orientierungsrahmen (Green Comp, DigiCompEdu etc.) und nehmen in ersten Unterrichtsversuchen auf diese Bezug.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
<p>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.</p>	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen gängige Quellen und Orte, an denen fachspezifische 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 Angemessenheit ab. • berücksichtigen bei der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung die IT- und Medienausstattung der Schule sowie das Prinzip der Ressourcenschonung. • analysieren die didaktische Angemessenheit und fachliche Korrektheit eines Mediums ansatzweise. • 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. • setzen in den eigenen Unterrichtsversuchen unterschiedliche Sozialformen und Methoden ein und legitimieren ihren Einsatz fachlich sowie ansatzweise fachdidaktisch und pädagogisch.
Dimension 3.8: Umgang mit Vielfalt	
<p>Die Studierenden erläutern verschiedene Vielfaltsdimensionen in der 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 lernrelevante Vielfaltsdimensionen und beziehen diese auf die Klasse. • unterscheiden in Hospitationen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (interessen-, leistungsbezogene...) und reflektieren ihren Einsatz unter Anleitung. • 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 Instruktionsstützung 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 Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts. • nennen Maßnahmen der Störungsprävention, auch solche, die die Lernenden beteiligen, 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 pädagogische Aspekte der Leistungsrückmeldesituation in eigenen Unterrichtsversuchen • 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 Betreuungslernkräfte

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 Fragen von Schüler:innen 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 Referendar:innen ¹ 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 Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> gestalten die Norm der Rolle als Lehrkraft individuell und bewusst aus (Kleidung, (Körper-)Sprache, Interaktion mit und adäquates Verhalten gegenüber Schüler:innen, Selbstdarstellung in Social Media etc.). überprüfen und verbalisieren persönliche Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit. beschreiben Möglichkeiten und Grenzen ihrer Vorbildfunktion 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 Referendar:innen kennen und berücksichtigen die Organisationsstruktur ihrer Seminar- bzw. Einsatzschule.	<p>Die Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> planen Unterricht im Hinblick auf die räumlichen Ressourcen des Schulhauses. gehen achtsam mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen um und leiten Schüler:innen dahingehend an . analysieren und nutzen organisationale Regelungen der Schule für die eigene Unterrichtsorganisation (Nutzung von Fachräumen, Abstimmungen mit anderen Fachlehrkräften, Pausenregelungen, Datenschutz, <i>Bring Your Own Device</i>, Internetnutzung etc.). nutzen die Funktionen der an der Schule vorhandenen digitalen Lehrkräfte- und Schüler:innen(verwaltungs-)software.
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
Die Referendar:innen führen grundlegende Aufgaben einer Lehrkraft in Bezug auf Unterricht und Schulleben eigenverantwortlich erfolgreich durch. Sie entwickeln (auch kooperativ) auf Basis des Lehrplans einen eigenen Organisationsplan für eine/ihre Klasse/ ihre Lerngruppe (Tages-, Wochen-, Jahresplan) und setzen diesen kritisch-reflektierend um.	<p>Die Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> planen eigenverantwortlich Unterricht (auch kollaborativ mit Kolleg:innen und Lernenden) 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:innen- 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.

¹ Wir verwenden in den Standards einheitlich den Begriff Referendar:innen, schließen damit aber Lehramtsanwärter:innen ein.

Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation	
Die Referendar:innen analysieren mit Methoden professioneller Unterrichtsbeobachtung fremden und eigenen Unterricht kritisch.	<p>Die Referendar:innen</p> <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).
Dimension 2.4: Entwicklung von Schule	
Die Referendar:innen beteiligen sich an geeigneten Stellen an Prozessen innerer Schulentwicklung und erproben Möglichkeiten einer partizipativen Mitgestaltung im Entwicklungsprozess.	<p>Die Referendar:innen</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 über das Schulprofil und an der Schulprogrammarbeit. ermöglichen Schüler:innen Teilhabe am Schulentwicklungsprozess, z.B. durch Organisationsformen wie Klassenrat und Schulversammlung. formulieren im Bereich der Unterrichtsentwicklung eigenständig persönliche Entwicklungsziele in Abstimmung mit der Seminarlehrkraft und Betreuungslehrkraft, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

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

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.1: Struktur von Unterricht	
Die Referendar:innen halten einen deutlich strukturierten Unterricht und reflektieren über strukturierende Planungsentscheidungen.	<p>Die Referendar:innen</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 Referendar:innen gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtsstunden und -einheiten auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrkräftegesteuertem, schüler:innenorientierten Unterricht.	<p>Die Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernendenzentrierte 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.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.3: Lernumgebungen gestalten	
<p>Die Referendar:innen gestalten theoretisch begründet unterschiedliche Lernumgebungen, auch nachhaltigkeitsorientiert und unter Einsatz digitaler Medien. Sie reagieren in Ansätzen bereits auf situative Besonderheiten. Sie reflektieren die Angemessenheit der gewählten Lernumgebung in Ansätzen evidenzbasiert unter fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten.</p>	<p>Die Referendar:innen</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 Schüler:innenmerkmale in Ansätzen berücksichtigen. • gestalten Lernumgebungen mit dem Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (transformatives Lernen) und berücksichtigen dabei passende Prinzipien (Partizipation, Kollaboration, Ressourcenschonung, Handlungsorientierung etc.). • 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	
<p>Die Referendar:innen 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>	<p>Die Referendar:innen</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 digitalen Hilfsmittel. • berücksichtigen beim Zeitmanagement Voraussetzungen von innovativen Lernumgebungen wie Projektunterricht. • entwickeln eine eigene individuelle Zeitmanagementlösung und überprüfen diese selbstkritisch.
Dimension 3.5: Planungsmittel	
<p>Die Referendar:innen setzen Grundlagen und Hilfsmittel der Unterrichtsplanung zielgerichtet ein.</p>	<p>Die Referendar:innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen ihre Unterrichtsziele in 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 Schulbücher und verfügbaren Materialien im Hinblick auf fachliche Richtigkeit und didaktische Stimmigkeit, adaptieren sie gegebenenfalls und setzen sie zielgerichtet ein. • berücksichtigen die Kompetenzbereiche (inter-)nationaler Orientierungsrahmen (Green Comp, DigiCompEdu etc.) für die Planung von Unterricht.
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
<p>Die Referendar:innen 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 Referendar:innen</p> <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, auch unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten. • untersuchen Medien im Hinblick auf fachliche Korrektheit. • legitimieren den spezifischen Medieneinsatz (fach-)didaktisch • berücksichtigen beim Medieneinsatz individuelle Voraussetzungen der Lerngruppe (Barrierefreiheit etc.).

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.7: Sozialformen und Methoden	
Die Referendar:innen setzen verschiedene Sozialformen und Methoden zielgerichtet und begründet ein.	Die Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kriterien. • reflektieren Unterricht und wägen dabei Alternativen ab. • begründen die Wahl unterschiedlicher Sozialformen und Methoden ansatzweise mit Blick auf individuelle Lernende.
Dimension 3.8: Umgang mit Vielfalt	
Die Referendar:innen 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 Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • analysieren unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lerngruppe auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel (z.B. Audience Response Systemen; Werkzeugen zur eigenen Unterrichtsevaluation wie EMU) und interpretieren sie unter didaktischen Gesichtspunkten. • setzen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (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 Referendar:innen 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.	Die Referendar:innen <ul style="list-style-type: none"> • benennen und differenzieren durch externe Einflüsse verursachte Unterrichtsstörungen sowie normverletzendes Verhalten von Schüler:innen und Lehrenden. • 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, auch solche, die die Lernenden beteiligen. • 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 Referendar:innen erläutern zahlreiche Formen und Verfahren prozess- und produktbezogener Leistungsfeststellung und reflektieren ihren Einsatz auf Basis theoretischen Wissens. 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. Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten für einzelne Schüler:innen und nutzen sie als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege auf.</p>	<p>Die Referendar:innen</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 Leistungsrückmeldungen pädagogisch förderlich und bringen alle Bezugsnormen ansatzweise zum Einsatz • gestalten Materialien und insbesondere fachtypische Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen eigenverantwortlich • gestalten Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen unter Berücksichtigung übergreifender Zielstellungen (Teilhabe, Verantwortungsübernahme, ökologische Problemstellungen etc.) • 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 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 Referendar:innen beraten Schüler:innen 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 Referendar:innen</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 und können Grenzen ihrer beratenden Tätigkeit formulieren • 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 Schüler:innen kritisch und korrigieren sie gegebenenfalls. Sie passen selbst entwickelte und erprobte Handlungsmuster und Strategien situativ an und setzen sie flexibel ein. Sie bieten den Schüler:innen eine authentische Lehrerpersönlichkeit, die als Vorbild dienen kann, mit der aber auch kritische Auseinandersetzung möglich ist.</p> <p>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 Rolle als Lehrkraft ein (Modulationsfähigkeit der Sprache, Humor, Gestik und Mimik etc.). • setzen die Vorbildfunktion der Rolle als Lehrkraft bewusst und beispielhaft im Unterricht zur Anleitung der Schüler:innen ein (Fragehaltung, Begeisterung fürs Lernen, Verhaltenskodizes, reflektierter Umgang mit digitalen Medien, Einsatz für Nachhaltigkeitsfragen 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	
<p>Die Lehrkräfte berücksichtigen die vereinbarten Organisationsstrukturen in ihrem beruflichen Handeln und entwickeln sie weiter.</p>	<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, Partizipation etc.). • geben Impulse für die Organisationsentwicklung.
Dimension 2.2: Schulalltag und Schulleben	
<p>Die Lehrkräfte berücksichtigen bei der Organisation des Schulalltags und des Schullebens schulentwicklungsbezogene Ziele ihrer Schule und setzen sich partizipativ für die Verbesserung von Schulleben und Schulkultur ein.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten eigenverantwortlich, flexibel und partizipativ Unterricht und Schulleben. • berücksichtigen in ihrer Langfristplanung fachübergreifende und zukunftsorientierte Kompetenzen (21st century skills), die für Unterricht und Schulleben bedeutsam sind, z. B. auf Basis des schuleigenen Medienentwicklungsplans. • schaffen bei der Langfristplanung organisatorisch Raum für innovative Unterrichtsverfahren (Projektunterricht, Lernen durch Engagement etc.). • nutzen adäquate Kommunikationskanäle, um mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen (Schüler:innen, Eltern, Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht, externen Partner:innen) aktiv in Kontakt zu bleiben.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 2.3: Unterrichtsbeobachtung und -evaluation	
Die Lehrkräfte setzen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation selbstgesteuert und regelmäßig ein. Sie nutzen auch Methoden kollegialer Hospitation, Fallbesprechungen und - wo vorhanden - Supervision.	<p>Die Lehrkräfte</p> <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. nehmen an Supervision teil.
Dimension 2.4: Entwicklung von Schule	
Auf Grundlage einer genauen Kenntnis der Organisationsstruktur ihrer Schule beteiligen sich die Lehrkräfte aktiv an der Schulentwicklung und unterbreiten Gestaltungs- und Verbesserungsvorschläge. Sie unterstützen die partizipative Gestaltung von Entwicklungsprozessen.	<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 Unterrichts- und Organisationsentwicklung im Sinne des Whole Institution Approaches. verfolgen persönliche Entwicklungsziele durch Inanspruchnahme von Angeboten der Fort- und Weiterbildung, auch im Hinblick auf die digitale Transformation im Schulwesen sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. entwerfen auf Basis eigener Kompetenzen in Multiplikatorenfunktion Beiträge zur schulinternen Lehrerfortbildung (SchilF).

Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

In dieser Dimension werden Kompetenzen zusammengeführt, die Lehrkräfte benötigen, um kompetenz-orientierten, 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.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.2: Lehrformen und -theorien	
<p>Die Lehrkräfte gestalten reflektiert und soweit möglich evidenzbasiert unter Beachtung des Fach-/Sachanspruchs Unterrichtssequenzen auf der Basis spezifischer didaktischer Prinzipien als lehrkräftegesteuertem, schüler:innenorientierten Unterricht.</p>	<p>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Phasen direkter Instruktion und lernendenzentrierte 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	
<p>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. Sie gestalten ihren Unterricht wo immer möglich mit Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung.</p>	<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. • gestalten Lernumgebungen, auch fächerübergreifend und mit externen Partner:innen, mit dem Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (transformatives Lernen) und berücksichtigen dabei passende Prinzipien.
Dimension 3.4: Zeitmanagement	
<p>Die Lehrkräfte planen in Umsetzung des Lehrplans auf verschiedenen Planungsebenen Unterricht zeitlich effektiv, auch unter versierter Einbeziehung von digitalen Hilfsmitteln; sie kooperieren dabei im Kollegium und reagieren flexibel auf besondere Ereignisse. Sie verfügen über ein individuelles effizientes Zeitmanagement.</p>	<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 digitalen Hilfsmittel so dass sie auf unerwartete Vorkommnisse flexibel reagieren können. • entwickeln kompetenzorientierte Planungsunterlagen und weisen zeitliche Flexibilität für die Umsetzung von Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf (Projektunterricht, Lernen durch Engagement, Klassenratssitzungen etc.). • planen, gestalten und reflektieren Unterricht im Hinblick auf Zeitvorgaben kollegial abgestimmt.
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 in 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, KI) und leiten Ziele für die eigene fachliche Entwicklung ab. • berücksichtigen die Kompetenzbereiche (inter-)nationaler Orientierungsrahmen (Green Comp, DigiCompEdu etc.) bei der Planung und Evaluation von Unterricht.

Regelstandard	Mögliche Indikatoren
Dimension 3.6: Medieneinsatz	
Die Lehrkräfte setzen Medien zielgerichtet und kritisch reflektiert ein, erproben neue mediale Angebote für ihre Fächer und konzipieren und entwickeln (kooperativ) rechtlich einwandfreie Medienprodukte.	<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 neue Medien aufgeschlossen und kritisch. • analysieren und beurteilen Medien im Hinblick auf ihre potentiellen erzieherischen Wirkungen. • berücksichtigen beim Medieneinsatz flexibel individuelle Voraussetzungen der Lerngruppe (Barrierefreiheit etc.). • 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	
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>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen Unterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden auf Basis fachlicher, 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 Schüler:innen.
Dimension 3.8: Umgang mit Vielfalt	
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>Die Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren kontinuierlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen der Lernenden auch unter Zuhilfenahme digitaler Angebote und Hilfsmittel und interpretieren diese unter didaktischen Gesichtspunkten. • setzen vielfältige Binnendifferenzierungsmaßnahmen (interessen-, leistungsbezogene...) ein und reflektieren ihren Einsatz, wo immer möglich auch evidenzbasiert. • experimentieren mit verschiedenen 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
<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. Sie interpretieren Leistungsergebnisse und Lernprozessdaten und nutzen diese als Grundlage für die Weiterarbeit im Unterricht. Sie zeigen individuelle Lernwege für die Schüler:innen 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 • gestalten Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen unter Berücksichtigung übergreifender Zielstellungen (Teilhabe, Verantwortungsübernahme, ökologische Problemstellungen etc.) • 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 • gestalten die Situation der Leistungserhebung und -rückmeldung im Sinne von Gleichwürdigkeit und Respekt und fördern günstige Selbsterklärungen der Schüler:innen (z.B. nach Rückgabe einer Klassenarbeit)

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 Lehrkräfte sind als Berater:innen 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 Kolleg:innen (z.B. bei kollegialen Hospitationen) • verfügen über fundierte Kenntnisse der Gesprächsführung, insbes. auch im Führen von Konfliktgesprächen • arbeiten in der Einzelberatung gegebenenfalls mit professionellen Beratungsinstitutionen (Schulpsychologie, Jugendamt, Beratungsstellen der freien Wohlfahrtspflege etc.) zusammen

Autor:innengruppe „Standards für die Lehrkräftebildung“

Bauer, Andreas

MMD, Lehrer an der Mittelschule Hutthurm-Büchberg, Gastdozent für multimediale Lehrerbildung an der Universität Passau, Medienreferent für den Schulamtsbezirk Passau

Baumgartner, Sonja

Seminarrektorin für das Lehramt an Grundschulen Mitglied im Arbeitskreis Lehrkräftebildung des Netzwerks „BNE macht Schule - Netzwerk Zukunft Passau“

Birnkammerer, Hannes, Dr.

ZLF-Abteilung Didaktische Innovation, Universität Passau

Draber, Sibylle, M.A.

Akademische Rätin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache, Universität Passau

Eberth, Andreas, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Geographie mit Schwerpunkt Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Universität Passau

Fuchs, Hans-Stefan, Dr.

Leiter des Praktikumsamts für Grund- und Mittelschulen, Universität Passau

Kühnemann, Simone

Rektorin an der Grundschule Neukirchen vorm Wald, Rektorin, Praktikumslehrkraft, Tutorin am Praktikumsamt für die Lehrämter an Grund- und Mittelschulen, Universität Passau

Kufner, Sabrina, Dr.

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

Mägdefrau, Jutta, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische Lehr-/Lernforschung, Universität Passau

Mendl, Hans, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie, Universität Passau

Müller, Christian, Dr.

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

Praml, Elke

Grundschullehrerin, Grund- und Mittelschule Hutthurm
Praktikumslehrkraft, Betreuungslehrkraft, Ich schaffs! – Coach

Raab, Martina

Seminarrektorin, Dreiflüsse-Realschule Passau, Seminarlehrerin für Musik, MB-Fachmitarbeiterin für Schulspiel an der MB-Dienststelle für die Realschulen in Niederbayern, Ansprechpartnerin für das Fach Musik (Realschule) am ISB in München

Stelzer, Florian

Standort-Koordinator der Universität Passau im Zentrum für Hochschule und Nachhaltigkeit Bayern (BayZeN), stellvertretender Leiter der ZLF-Abteilung Bildung für nachhaltige Entwicklung, Universität Passau

Treitinger, Regine

Zweite Konrektorin an der Grundschule Pocking, Praktikumslehrkraft, Unterrichtsvorführungen für Seminare der Universität Passau, Zweitprüferin für das Fach Englisch an der Universität Passau

Ulbrich, Anita, StD

Praktikumsamtsleiterin Gymnasien Niederbayern, MB-Dienststelle für die Gymnasien in Niederbayern

Würdinger-Gaidas, Michaela

Studienrätin im Grundschuldienst, derzeit abgeordnete Lehrkraft an das ZLF Universität Passau, Fachberaterin für BNE und Umweltbildung für die Staatlichen Schulämter in der Stadt und im Landkreis Passau, Leitung „BNE macht Schule - Netzwerk Zukunft Passau“

