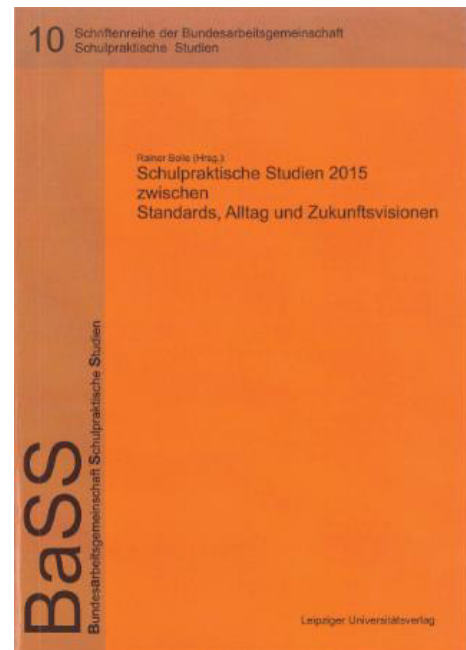


Auszug:

Weyland, U.; Schöning, A.; Schüssler, R.; Winkel, J.; Bandorski, S. (2015): 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.





Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen –

Vorwort

Schon seit ihrer Gründung in den 1970er Jahren beschäftigt sich die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) mit der Frage der Qualitätsentwicklung von Schulpraktischen Studien. Auf der jährlichen Fachtagung, im Austausch mit Fachkolleginnen und Fachkollegen, die Schulpraktische Studien an Hochschulen verantworten, und über die Publikationsreihe der BaSS ist diese Frage ständig präsent.

Daher weist die BaSS immer wieder durch Stellungnahmen auf Problemfelder hin, die in der länderübergreifenden Debatte um Schulpraktische Studien sonst wenig Berücksichtigung gefunden hätten. So beinhalten diese Stellungnahmen Aspekte wie die curriculare Einbindung Schulpraktischer Studien, die Ermöglichung einer vereinfachten Mobilität bei Studienwechsellern im Lehramtsbereich, Qualitätskriterien für Langzeitpraktika sowie Hinweise für die Ausgestaltung der Arbeit von Mentorinnen und Mentoren. Im aktuellen Diskurs über die Umsetzungen Langzeitpraktika oder im Bundesvergleich von Lehramtsstudiengängen spielen diese Themen eine bedeutende Rolle.

Dabei wurde immer wieder ein Desiderat deutlich: die Formulierung von länder-, hochschul- und lehramtsübergreifenden *Standards für Schulpraktische Studien*, die Orientierung geben können für die Konzeption, die konkrete Ausgestaltung und Weiterentwicklung dieses zentralen Bausteins der Lehrerbildung. Zu diesem Zweck wurde 2011 eine Arbeitsgruppe gegründet, die seither unter Beteiligung vieler Kolleginnen und Kollegen der BaSS den hier vorliegenden Orientierungsrahmen entwickelt hat. Im Kern der Diskussionen stand dabei die Frage, welche Zielsetzungen mit Schulpraktischen Studien verfolgt werden und welche spezifischen Kompetenzen in diesen – in Abgrenzung zu anderen Studienelementen und Inhalten des Studiums – angebahnt bzw. erworben werden können, die ohne Schulpraktische Studien während der ersten Phase der Lehrerbildung kaum erreicht werden könnten.

Mit dem vorliegenden Orientierungsrahmen liegt das Ergebnis eines intensiven Diskussionsprozesses vor. Die BaSS geht davon aus, damit einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der Schulpraktischen Studien in allen bundesweit unterschiedlichen Formaten zu leisten. Es ist zu wünschen, dass die Standards in Diskurse und Entscheidungsprozesse im Bereich Lehrerbildung in Hochschule, Studienseminar, Schule und Schulverwaltung einfließen, dass sie von vielen Akteurinnen und Akteuren wahrgenommen werden und so letztlich zur Professionalisierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer beitragen.

Allen an der Entwicklung und Ausformulierung der *Standards für Schulpraktische Studien* Beteiligten sei an dieser Stelle herzlich für das große Engagement und die vielen konstruktiven, kreativen, manchmal auch kontroversen, letztlich aber immer anregenden Beiträge gedankt. Ein besonderer Dank geht an Sonja Bandorski, Anke Schöning, Renate Schüssler, Ulrike Weyland und Jens Winkel für die umfassenden redaktionellen Beiträge bzw. die Leitung der AG.

Martin Lüdecke

Dr. Clemens Schlegel

Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien

Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien
(2010-2014)

Marburg im Juli 2015

Herausgeberin:

Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS)

<http://www.schulpraktische-studien.de/>

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Sonja Bandorski, Barbara Kranz, Martin Lüdecke, Clemens Schlegel, Anke Schöning, Renate Schüssler, Jutta Walke, Ulrike Weyland, Jens Winkel

Autorinnen und Autor:

Ulrike Weyland (Universität Münster)

Anke Schöning (Universität Bielefeld)

Renate Schüssler (Universität Bielefeld)

Jens Winkel (Europa-Universität Flensburg)

Sonja Bandorski (Universität Bremen)

1 Standards für Schulpraktische Studien – ein Desiderat

Schulpraktische Studien als berufsfeldbezogenes Studienelement der lehramtsbezogenen Studiengänge stellen eine konstitutive Größe innerhalb der universitären Lehrerbildung dar. Durch die in den letzten Jahren erkennbare bundesweite Tendenz zur Ausweitung von Praxisphasen nimmt ihr Stellenwert noch weiter zu (vgl. Weyland 2012; BaSS 2011). Obwohl die Diskussion über die Wirksamkeit Schulpraktischer Studien erst in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Hascher 2011, 429), ist ihre generelle Bedeutung im Rahmen des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte unstrittig.

Während auf der einen Seite also ein Konsens hinsichtlich der Bedeutung Schulpraktischer Studien als Studienelement besteht, muss auf der anderen Seite konstatiert werden, dass eine an Standards orientierte bundesweite Verständigung über die mit den Schulpraktischen Studien avisierten Kompetenzen bisher nicht vorliegt.¹

Grundsätzlich ist das gewachsene Interesse an der Formulierung von Standards in den Zusammenhang verschiedener Entwicklungslinien und bildungspolitischer Bestrebungen zu stellen. So hat u.a. die in den 1990er Jahren nach mehreren Seiten hin ausgerichtete Kritik an der Lehrerbildung die Forderung nach Kerncurricula fokussiert (z.B. Kerncurriculum für das Studienfach Erziehungswissenschaft). Mit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA wurde mit Blick auf Wirkung und Ertrag von Lehr-/Lernprozessen (Lernerfolg) schließlich ein Paradigmenwechsel von einer input- zu einer outputorientierten Steuerung im Bildungsbereich eingeleitet. Auch in der Lehrerbildung wurde mit den von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004 beschlossenen und 2014 überarbeiteten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ sowie dem Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ im Jahr 2008 (überarbeitet 2015) ein Grundstein für eine sich an Kompetenzen orientierende Lehrerbildung gelegt.

Mit der Formulierung von Standards für Schulpraktische Studien intendiert die Arbeitsgruppe der BaSS eine bundesland- und hochschulübergreifende Verständigung über die mit diesem Studienelement zu verbindenden Kom-

¹ An dieser Stelle sei auf die Schrift von Mägdefrau, Kufner und Hank verwiesen, die 2014 einen Vorschlag für die Entwicklung von Standards für die Praxisphasen in der Lehrerbildung in Bayern vorgelegt haben (vgl. Mägdefrau/Kufner/Hank 2014, 3-10). In dieser wird die theoretische Diskussion über Entwicklungsbedingungen von Standards aufgenommen und ein Vorschlag für niveaustufenbezogene *Standards für Schulpraktische Studien* gemacht. Der Aufbau spiegelt deutlich die Situation in Bayern wider – im länderspezifischen Vergleich gestalten sich die Praxisphasen mit Blick auf ihre zeitliche und curriculare Verortung und die Verantwortlichkeiten allerdings vielschichtiger. Dem wollen die hier nun vorgelegten *Standards für Schulpraktische Studien* als Orientierungsrahmen Rechnung tragen.

petenzen.² Laut der Systematik der KMK-Standards 2004 (i.d.F. vom 12.06.2014) beschreiben Standards konkrete Anforderungen an Lehrerhandeln und beziehen sich auf Kompetenzbereiche und Kompetenzen. Die Entwicklung der vorliegenden Standards für Schulpraktische Studien orientiert sich an Weinerts Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

Die Beschreibung von Standards erfüllt unterschiedliche Funktionen (vgl. Tulodziecki et al. 2007, 11ff.). So sollen die Standards für Schulpraktische Studien eine Orientierungsfunktion erfüllen (welche Erwartungen an die Absolventinnen und Absolventen von Schulpraktischen Studien gibt es?). Dies steht gleichzeitig in Wechselwirkung mit der Weiterentwicklung der Curricula (Curriculumfunktion). Die Standards können aber auch verknüpft sein mit einer Reihe anderer Funktionen, wie beispielsweise einer Evaluations- oder Akkreditierungsfunktion. Aufgrund der dezidierten Betonung der curricularen Einbettung, der theoretischen Fundierung, der aufgeführten Leitperspektiven einschließlich des Prinzips des Forschenden Lernens wird mit dem hier nun vorliegenden Orientierungsrahmen die Professionalisierungsfunktion der Standards betont (wie müssen Schulpraktische Studien gestaltet sein, um die Professionalitätswentwicklung der Absolventinnen und Absolventen zu fördern – und nicht zu behindern?).

In Abhängigkeit von der curricularen Verortung und Schwerpunktsetzung im Studienverlauf sind die Standards entsprechend des Anspruchsniveaus der jeweiligen Praxisphase auszudifferenzieren bzw. zu operationalisieren. Die konkrete Ausgestaltung ist zugleich in Zusammenhang zu den jeweiligen standortspezifischen Curricula jeder Hochschule zu stellen. Diesbezüglich ist auch das Spektrum der Varianten Schulpraktischer Studien zu berücksichtigen (z.B. bildungswissenschaftlich-orientierend, fachdidaktisch-vertiefend, Langzeitpraktika).

Schulpraktische Studien als Makroform von Praxisbezug (vgl. Hedtke 2000) stellen auf Grund der gegebenen Konfrontation mit schulischer und unterrichtlicher Komplexität eine Herausforderung für die Studierenden dar. Daher sollte die Praxis in Schulpraktischen Studien auch über weitere didaktische Zugänge vorbereitet und begleitet werden. Hierzu eignen sich z.B. der Einsatz von Videovignetten sowie dokumentierte Fallbeschreibungen und Fallanalysen als sogenannte Mikroformen von Praxisbezug (vgl. ebd.).

Die Spezifika für das Lehramt an Berufskollegs bzw. beruflichen Schulen und für das Lehramt Sonderpädagogik können hier nicht gesondert berücksichtigt werden – gleichwohl treffen die hier formulierten Standards auf

² Bei der Entwicklung dieses Orientierungsrahmens wurde auch eine Reihe von plausiblen Kritikpunkten an der Formulierung von Standards (vgl. Tulodziecki et al. 2007, 14ff.; Terhart 2007, 8ff.) (z.B. unzureichende empirische Absicherung, mangelnde theoretische Basis, Reduktion und Vereinheitlichung etc.) berücksichtigt. Die Debatte an dieser Stelle aufzugreifen, würde allerdings zu weit führen.

diese ebenfalls zu und sollten mit Blick auf die Spezifik der Anforderungen in diesen Lehrämtern an den Standorten konkretisiert werden.

2 Zielbestimmung Schulpraktischer Studien als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Standards

Standards für Schulpraktische Studien nehmen situative Lerngelegenheiten als spezifisches Charakteristikum dieses Studienelements besonders in den Blick. Im Zentrum stehen dabei die Lernenden, d.h. die Studierenden und ihre berufsbiografische Entwicklung. Situative Lerngelegenheiten kommen der von Messner formulierten Kernforderung nach, wonach die „Lehrerbildung realitätsbezogene Handlungssituationen in den Mittelpunkt stellen muss, in denen theoretisches Wissen fallbezogen und situativ vermittelt werden kann“ (2006, 512).

In Abgrenzung zu anderen Studienelementen liegt also die Besonderheit der Schulpraktischen Studien vor allem in der Ermöglichung eines situativen Zugangs zur Praxis mit unmittelbarem Bezug zu professionellem Lehrhandeln. Schulpraktische Studien sollten in ihrem Charakter als Studienelement ermöglichen, dass Schul- und Unterrichtspraxis unter einer primär wissenschaftlich-reflexiven Perspektive wahrgenommen werden kann. Die Begegnung mit Schul- und Unterrichtspraxis in Schulpraktischen Studien ist nicht auf das Einüben unterrichtlichen Handelns fokussiert, sondern zielt auf die Entwicklung professionellen und somit nicht rein praktischen Handelns (vgl. Weyland 2010; vgl. Schüssler/Weyland 2014). Damit wird zugleich eine Abgrenzung hinsichtlich der Aufgabe und des Professionalisierungsbeitrags des Praxisbezugs von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung unterstrichen.

Um diesem Professionalisierungsanspruch gerecht zu werden, finden folgende Leitperspektiven bei der Formulierung der Standards Berücksichtigung. Schulpraktische Studien sollten demnach Lernen auf drei Ebenen ermöglichen:

- theoriegeleitetes Lernen unter dem Blickwinkel kriteriengeleiteter Reflexion schulpraktischer Erfahrungen, insbesondere im Kontext theorie- und forschungsbezogener Erkundung von Schule und Unterricht
- selbstreflexives Lernen unter dem Blickwinkel eines berufsbiografischen Entwicklungsprozesses
- metakognitives Lernen unter dem Blickwinkel der jeweiligen Besonderheit und Bedeutung von Theorie- und Praxiswissen sowie selbstreflexivem Wissen (vgl. Weyland 2010).

Bei der hochschuldidaktischen Umsetzung der Schulpraktischen Studien sollte der Ansatz des Forschenden Lernens – in Anlehnung an die Ausführungen des Wissenschaftsrates (vgl. 2001, 41) – einen besonderen Stellenwert einnehmen. Forschendes Lernen kann die Leitperspektiven von theoriegeleitetem, selbstreflexivem und metakognitivem Lernen unterstützen.

Es ist dazu angelegt, Distanz zum eigenen Handeln aufzubauen und eine forschend-reflexive Haltung zu entwickeln (vgl. Klewin et al. 2014). In den situativen Lerngelegenheiten können Schule und Unterricht so mit einer anderen Brille wahrgenommen werden, um Studierende für die vielfältigen und einem permanentem Wandel unterliegenden Anforderungen zu sensibilisieren (z.B. Umgang mit Heterogenität in einer Schule der Vielfalt, vgl. HRK/KMK 2015). Im Professionalisierungsprozess sollte daher die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung von zentraler Bedeutung sein. Aus forschungsethischer Perspektive muss bei der Umsetzung des Forschenden Lernens gewährleistet sein, dass durch einen respektvollen und wertschätzenden Umgang die Integrität der in diese Forschungsprozesse involvierten Personen (Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte etc.) gewahrt bleibt. Zudem sind datenschutzrechtliche Aspekte (Freiwilligkeit der Teilnahme, Einwilligung, Anonymität) zu beachten, sofern personenbezogene Daten erhoben und verarbeitet werden.

3 Standards für Schulpraktische Studien als personenbezogene Standards

In den KMK-Standards 2004 (i.d.F. vom 12.06.2014) werden Schulpraktische Studien nicht weiter ausdifferenziert, sofern man diese, wie im Quedlinburger Beschluss der KMK aus 2005 (vgl. a.a.O. S.3), als eigenständiges Studienelement betrachtet und somit nicht unter bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienelementen subsumiert. Damit liegen für dieses Studienelement bisher keine explizit als Standards formulierten übergreifenden Zielbeschreibungen vor. Lediglich in einer von Terhart für die KMK erstellten Expertise zu Standards in der Lehrerbildung aus dem Jahr 2002 erfolgten hierzu erste Ausführungen. Als „5 Standards für die schulpraktischen Studien“ wurden hier genannt: Erfahrungen sammeln, Reflexion der Berufswahlentscheidung, Verknüpfung von Studieninhalten mit Erfahrungen, Forschendes Lernen, Einbringen der Erfahrungen in das weitere Studium (vgl. Terhart 2002). Terhart differenziert in dieser Expertise auch zwischen institutionenspezifischen und personenbezogenen Standards (vgl. ebd.).

Bei den hier nun von der BaSS vorgelegten *Standards für Schulpraktische Studien* handelt es sich um *personenbezogene Standards* (auch als Personenstandards oder Bildungsstandards bezeichnet). Sie beschreiben als Absolventenstandards, welche Kompetenzen Lehramtsstudierende durch die Teilnahme an Schulpraktischen Studien erwerben sollten. Die Standards sind normativ zu verstehen (was wird von den Absolventinnen und Absolventen erwartet?). Es erfolgt dabei keine starre Orientierung an einer klar messbaren oder fixen Zielgröße, sondern vielmehr wird ein „idealer Erwartungsraum“ (Terhart 2007, 7) umrissen, der eine gewisse Bandbreite durchaus unterschiedlicher Bildungsprozesse und Entwicklungsverläufe der einzelnen Individuen (unterschiedliche individuelle Ausgangsbedingungen, unterschiedliche Prozessverläufe, unterschiedliche Ergebnisse) zulässt. Hervorzuheben ist auch, dass die hier formulierten *Standards für Schulpraktische Studien* Studierende aller Lehramtsstudiengänge in den Blick nehmen, wengleich – wie eingangs erwähnt – lehramtsspezifische

Akzentsetzungen für die Spezifik des Lehramts an Berufskollegs bzw. beruflichen Schulen und des Lehramts für Sonderpädagogik vorzunehmen sind, die sich u.a. in zielgruppenspezifischen und curricular-didaktischen Anforderungen manifestieren.

Die *personenbezogenen Standards* stehen nicht isoliert, sondern sind von Institutionenstandards und Systemstandards abhängig. In Bezug auf die Schulpraktischen Studien können letztere wie folgt beschrieben werden:

- a) Institutionenstandards: Welche Anforderungen müssen durch jene Institutionen und die darin eingebundenen Akteurinnen und Akteure erfüllt sein, die mit der Planung, Durchführung und Auswertung der Schulpraktischen Studien betraut sind?
- b) Systemstandards: Welche Rolle spielen die Schulpraktischen Studien im Gesamtgefüge der Lehrerbildung?

Wohlwissend um die Bedeutung dieses Hintergrunds werden hier aus Gründen der Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit die Personenstandards fokussiert. Institutionen- und Systemstandards müssen jedoch implizit mitgedacht werden, da sie wichtige Rahmenbedingungen zur Erreichung der personenbezogenen Standards darstellen. Blieben sie vollständig ausgeblendet, würden die Lernenden und Begleitenden unter Druck gesetzt, personenbezogene Standards umzusetzen, die sich aufgrund des systemischen oder institutionellen Rahmens möglicherweise gar nicht oder nur schwer realisieren lassen. Beispiele für solch institutionelle Rahmenbedingungen sind etwa die curriculare Einbettung, die Ressourcenausstattung, die Betreuung oder Qualifizierungsangebote für Ausbildungslehrkräfte. Einzelne empirische Studien haben Gelingensbedingungen Schulpraktischer Studien für die Professionalitätentwicklung untersucht, denen zufolge z.B. eine Zielklärung und eine Lernbegleitung von zentraler Bedeutung sind (vgl. z.B. Gröschner 2012; Gröschner et al. 2013; Hascher 2012a und b).

4 Kompetenzen und Standards

Dieser Orientierungsrahmen ist ausgerichtet an den Aufgaben der Studierenden in Schulpraktischen Studien und berücksichtigt dabei die zuvor genannten Leitperspektiven des theoriegeleiteten, selbstreflexiven und metakognitiven Lernens. Im Mittelpunkt steht das *Studierendenhandeln* (z. B. Beobachten, Erkunden, forschend Lernen etc.) in Vorbereitung auf das spätere *Lehrerhandeln* (Unterrichten, Erziehen, etc.) Das Lehrerhandeln spiegelt sich in Form eines Gegenstandsbezugs in den spezifischen Aufgaben der Studierenden wider. Beispielsweise stellt das Unterrichten als zentrale Tätigkeit des Lehrerhandelns nicht einen eigenen Kompetenzbereich dar, sondern findet quer zu allen Kompetenzbereichen im Studierendenhandeln Berücksichtigung.

Der hier vorgenommene Zuschnitt der Kompetenzen hebt den spezifischen Beitrag der Schulpraktischen Studien zum Professionalisierungsprozess in der ersten Phase der Lehrerbildung hervor. Im Vordergrund stehen jene Kompetenzen, welche Studierende bis zum Ende ihres Studiums durch Schulpraktische Studien erworben haben sollten.

Die Kompetenzen auf einen Blick: Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage,

1. Aspekte schulischer und unterrichtlicher Handlungsfelder systematisch und Kriterien geleitet zu erfassen;
2. in schulischen und unterrichtlichen Handlungsfeldern eine forschende Perspektive einzunehmen;
3. zentrale Aufgaben des Lehrerberufs zu erfassen und mitzugestalten;
4. den eigenen berufsbiografischen Entwicklungsprozess reflexiv zu gestalten.

Die Kompetenzen werden in den nachfolgenden Standards hinsichtlich der spezifischen Anforderungen an die Studierenden ausdifferenziert.

Kompetenz 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage, *Aspekte schulischer und unterrichtlicher Handlungsfelder systematisch und Kriterien geleitet zu erfassen.*

Standards:

Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums...

- kennen und unterscheiden verschiedene Beobachtungstypen und Beobachtungsfelder.
- berücksichtigen bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Beobachtungen bildungswissenschaftlich und fächer-spezifisch hergeleitete Kriterien.
- wenden ausgewählte Beobachtungsmethoden kontextbezogen an und begründen ihre Auswahl.
- dokumentieren und analysieren ihre Beobachtungen entsprechend der gewählten Methoden.
- reflektieren die Bedeutung und Grenzen ihrer Beobachtungen mit Blick auf ihr zukünftiges professionelles Lehrhandeln.

Kompetenz 2: Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage, *in schulischen und unterrichtlichen Handlungsfeldern eine forschende Perspektive einzunehmen.*

Standards:

Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums...

- kennen Zugänge und Methoden im Rahmen des Forschenden Lernens.
- entwickeln und operationalisieren Forschungsfragen im Dialog mit begleitenden Akteuren aus Universität, Schule und ggf. Studienseminar.
- wählen adäquate Erhebungsmethoden aus und wenden diese im Rahmen ihres studentischen Forschungsvorhabens an.
- werten ihr studentisches Forschungsvorhaben unter Anwendung wissenschaftlicher Kriterien aus und kommunizieren ihre Befunde.
- reflektieren ihren Forschungsprozess im Hinblick auf den eigenen Erkenntnisgewinn.

Kompetenz 3: Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage, *zentrale Aufgaben des Lehrerberufes zu erfassen und mitzugestalten.*

Standards:

Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums...

- verstehen die Struktur und Funktion von Schule.
- kennen und verstehen zentrale Anforderungen des Lehrerberufs und ihre Widersprüchlichkeiten in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.
- berücksichtigen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von begleitetem Unterricht fachwissenschaftliches, fachwissenschaftliches und bildungswissenschaftliches Wissen mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.
- reflektieren die Grenzen der Planbarkeit von Unterricht.
- kennen und reflektieren Ansätze des Umgangs mit Heterogenität und der Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht.
- reflektieren Formen der Zusammenarbeit in schulischen und unterrichtlichen Handlungsfeldern.
- reflektieren die Komplexität von Schule als Lernender Organisation.

Kompetenz 4: Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage, *den eigenen berufsbiografischen Entwicklungsprozess reflexiv zu gestalten.*

Standards:

Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums...

- reflektieren ihre persönliche Einstellungen zu Schule und Unterricht vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien.
- nutzen Beratungsformate und Methoden der Selbst- und Fremdevaluation für die Entwicklung ihres professionellen Selbstkonzepts.
- setzen sich auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aktiv mit den aktuellen Zielsetzungen für den eigenen Professionalisierungsprozess auseinander.
- erstellen anhand der individuellen Entwicklungsnotwendigkeiten und Entwicklungsperspektiven ein „eigenes Curriculum“ zur Entwicklung ihrer berufsfeldbezogenen Kompetenzen und reflektieren ihre Berufswahlentscheidung.

Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (2011): Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) zu Langzeitpraktika. Abgerufen am 20.10.2014 unter:

http://www.diz.uni-oldenburg.de/BaSS/download/Stellungnahmen/Langzeitpraktika_Marburg_2011.pdf

Gröschner, A. (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung – Für und Wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (2), S. 200-208.

Gröschner, A./Schmitt, C./Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (1-2), S. 77-86.

Hascher, T. (2012a): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2 (2), S. 109-129.

Hascher, T. (2012b): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (1), S. 87-98.

Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster, S. 418-441.

- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Abgerufen am 04.11.2014 unter:
http://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html
- HRK/KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Abgerufen am 22.06.2015 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Klewin, G./Schüssler, R./Schicht, S. (2014): Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: Schüssler, R./Schwier, V./Klewin, G./Schicht, S./Schöning, A./Weyland, U. (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn, S. 137-177.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015. Abgerufen am 28.03.2015 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss) vom 2.06.2005. Abgerufen am 25.6.2015 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Abgerufen am 28.03.2015 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Mägdefrau, J./Kufner, S./Hank, B. (2014): Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung. In: Mägdefrau, J.: Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Passau, S. 3-10. Abgerufen am 04.11.2014 unter:
http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2014/2727/pdf/20140515_Maegdefrau_et_al_LB_Standards.pdf
- Messner, R. (2006): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Erziehung & Unterricht, 156 (2006) 5-6, S. 504-524.
- Schüssler, R./Weyland, U. (2014): Praxissemester – Chance zur Professionalitätentwicklung. In: Schüssler, R./Schwier, V./Klewin, G./Schicht, S./Schöning, A./Weyland, U. (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn, S. 23-42.
- Terhart, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft 35 (2007) 1, S. 2-14.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.

- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.
- Tulodziecki, G./Grafe, S./Moon, H. (2007): Standards für die Lehrerbildung in der Diskussion – Vergleiche und Einschätzungen aus internationaler Sicht. In: Hilligus, A. (Hrsg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerausbildung (II), S. 5-22.
- Weinert, F. (Hrsg.) 2001: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 15(1), S. 8-21.
- Weyland, U. (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg.
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Abgerufen am 20.10.2014 unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/schulpraktikum/dokumentezumpraxissemester/expertise_zum_thema_praxissemester_120710_1_d_a.pdf
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin Abgerufen am 28.03.2015 unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>