



- **Material zum Start ins Referendariat**
- **Seminarinternes Ausbildungscurriculum**
- **Hinweise für die Unterrichtsplanung und das Schreiben von Unterrichtsentwürfen**

BILDUNGSLAND  
Hessen



Stand 16.10.2023



# I. Material zum Start ins Referendariat (Dienstantritt)

## 1. Das Ausbildungskonzept „Kernpraktiken“

### 1.1 Leitidee und Definition

„Great teachers aren't born.  
They're taught“!

Hinter dem Zitat aus [www.teachingworks.org](http://www.teachingworks.org) verbirgt sich die Idee eines Ausbildungskonzepts, das die Zielsetzung verfolgt, Lehrkräften Kernpraktiken an die Hand zu geben, die es Ihnen ermöglichen, komplexe **berufliche Handlungssituationen** professionell mit hoher Lernwirksamkeit zu gestalten.

Professionelle Lehrpersonen nutzen **Kernpraktiken**, wenn sie u.a.

- die Sache analysieren, die Unterrichtsgegenstand ist,
- Ziele festlegen (175f.)<sup>1</sup>
- diagnostizieren, in welchem Bereich Schüler \*innen weiterlernen (34ff.)
- dann Unterricht planen (145ff.) und im Unterricht
- Lernaktivitäten anleiten,
- Klassengespräche zur Vertiefung führen,
- bilanzieren (83ff.)
- Feedback geben,
- Feedback einholen (53ff.)
- und in Tests Erwartungen überprüfen (175ff.).

### Was sind Kernpraktiken?

(Kern-)Praktiken sind Cluster von habitualisierten, in der Tiefe verstandenen, veränderbaren und flexibel einsetzbaren Aktivitäten, die sich um eine konkrete **berufliche Handlungssituation** gruppieren, um diese möglichst wirkungsvoll zu bewältigen.

Urban Fraefel, Vortrag am StS GYM BV, 04.03.2021.

<sup>1</sup> Alle Seitenangaben beziehen sich auf Fraefel, Urban (2020): Praktiken professioneller Lehrpersonen, Bern. Zum Ausbildungskonzept Kernpraktiken s.a. Lipowsky/Rzejak, Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten, Online-Ressource, Gütersloh, 2021, 37.

<sup>2</sup> Ziel einer solchen Ausbildung ist es, Unterricht über die Anwendung von Kernpraktiken lernwirksam zu gestalten. Ziel ist es hingegen nicht, „runde“ Lehrproben vorzuführen: „Weil im Beruf die Lektion [45 Minuten-Stunde] dominiert, ist sie in der Lehrpersonenbildung als Übungsform unhinterfragt. Angestrebt wird [...] das gelingende ‚Gesamtkunstwerk‘. Und doch wissen alle, dass die lernfördernde Lektion

Die „flexiblen einsetzbaren Aktivitäten“, also Kernpraktiken, kann man erlernen. Vieles bringen Sie aus Ihrem Studium, Ihren Schulpraktika usw. schon mit. Im Referendariat vertiefen Sie Ihre Professionalisierung, indem Sie die Ihnen bereits bekannten und neue Kernpraktiken im Seminarunterricht erproben, in ihrem eigenen Unterricht an der Schule anwenden und ihre Wirkung gemeinsam mit Mentor\*innen, Ausbilder\*innen und Mit-LiV reflektieren.<sup>2</sup>

### 1.2 Welche Kernpraktiken gibt es?

Im Zentrum Ihrer Ausbildung stehen also erlernbare Kernpraktiken, die es Ihnen ermöglichen, mit Unterrichtsmaterial hoch lernwirksam zu unterrichten. Es ist nicht sinnvoll, eine geschlossene und definitive Liste von zu erlernenden Kernpraktiken anzulegen.

Wir unterscheiden

fachübergreifende Praktiken <sup>3</sup>
fachspezifische Praktiken
auf individuelle Ziele bezogene Praktiken.

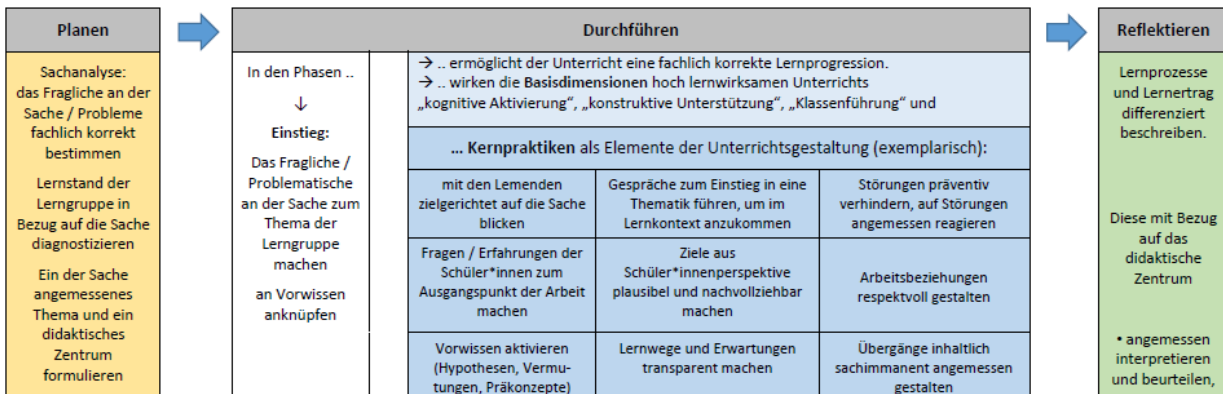
Hier drei Beispiele:

In der Planung in einer Sachanalyse das Fragliche, Problemhaltige an einer Sache herausarbeiten.
Die nicht formale Interpretation eines Gedichts anleiten.
Meine persönliche Korrekturpraxis: Wie schaffe ich es besser, Klausuren zeiteffizient zu korrigieren?

komplex ist und eine Überforderung darstellt. [...] Die Strategie der Lehrpersonenbildung ist [gewöhnlich] der Aufbau eines Stützsystems rund um die Lektionen: durch genaue Planung [...] durch reflexive Nachbesprechung. [...] Dieses Stützsystem hilft [...] Unterricht auf der Sichtebeine organisieren zu lernen, aber es bietet nur beschränkte Trainingsmöglichkeiten für den Aufbau von professionellen Praktiken. ... **Nicht die Verlaufsplanungen, sondern die Praktiken sind der Kitt des Unterrichts.**“ (Fraefel 2020, 170, 166).

<sup>3</sup> Die Übersicht über „Kernpraktiken in den Handlungsfeldern listet“ einige fachübergreifende Praktiken auf.

## Kernpraktiken in den beruflichen Handlungsfeldern



### Übung:

1. Tauschen Sie sich darüber aus, welche Kernpraktiken im Handlungsfeld „Unterrichten“ Sie an der Universität und der Schule kennengelernt haben und bereits relativ gut beherrschen.

2. Sichern Sie Ihr vorläufiges Inventar zu den Kernpraktiken. (Fraefel 2020, 144):

*(Kern)Praktik A* „Lernweg methodisch gestalten“

- Aktivität: verschiedene Sozialformen wählen

- Aktivität: verschiedene Methoden wählen

(...)

3. Stellen Sie zwei (weitere) Kernpraktiken vor, die Ihnen für Ihre Professionalisierung im Referendariat besonders wichtig erscheinen.

### High-Leverage-Praktiken

„Wir konzentrieren uns auf eine Reihe grundlegender Fähigkeiten, die wir als ‚High-Leverage-Praktiken‘ bezeichnen. ‚Hochwirksame Praktiken‘ sind die grundlegenden Fundamente des Unterrichts. Diese Praktiken werden ständig angewendet und sind entscheidend, um den Schülern das Erlernen wichtiger Inhalte zu erleichtern. Hochwirksame Praktiken sind auch von zentraler Bedeutung für die Unterstützung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Schüler. Diese hochwirksamen Praktiken werden in verschiedenen Themen, Klassenstufen und Kontexten angewendet. Sie sind (...) eine Grundvoraussetzung für die Verbesserung der Lehrfähigkeiten sind.“<sup>4</sup>

### Die auf Teachingworks identifizierten und beschriebenen 19 High-Level-Core-Practices lauten:

1. Leiten einer Gruppendiskussion
2. Erklären und Modellieren von Inhalten, Praktiken und Strategien

3. Das Denken der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen und interpretieren

4. Diagnose von wiederkehrenden Denkmustern der Schülerinnen und Schüler im fachlichen Unterricht

5. Einführen von Regeln und Routinen für Gespräche und Arbeit in der Klasse

6. Koordinieren der Aktivitäten und Anpassen des Unterrichtsverlaufs

7. Präzisieren von Erwartungen und Verstärken produktiver Verhaltensweisen

8. Routinen der Unterrichtsorganisation implementieren

9. Einführen, Aufbauen und Leiten der Kleingruppenarbeit

10. Entwickeln respektvoller Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern

11. Gespräche mit Eltern oder anderen Betreuungspersonen

12. Kulturelle, religiöse, familiäre, intellektuelle und persönliche Erfahrungen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler kennenlernen und für den Unterricht nutzen

13. Kurz- und langfristige Lernziele für Schülerinnen und Schüler festlegen

14. Entwerfen von Einzelstunden und Unterrichtssequenzen

15. Während und nach dem Unterricht überprüfen, was verstanden worden ist

16. Auswählen und Gestalten summarischer Beurteilungen des Lernens der Schülerinnen und Schüler

17. Interpretieren und Verstehen der Ergebnisse von Schülerarbeiten aller Art

18. Mündliche und schriftliche Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler geben

19. Analysieren eigener Unterrichtstätigkeit mit dem Ziel, sie zu verbessern.

<sup>4</sup> <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>, 25.02.2020, Übers.: U.Fraefel.

### 1.3 Übungen zu den Kernpraktiken „Sachanalyse“ und „Themenfindung“

Wir wollen mit Ihnen vom 1. Tag Ihres Vorbereitungsdienstes an auf das hoch lernwirksame **Planen, Durchführen** und **Reflektieren** von Unterricht vorbereiten. Im Zentrum der beiden Dienst-antrittstage steht deshalb die folgende komplexe „Lernaufgabe“, die es uns ermöglicht, mit Ihnen die nach unserer Erfahrung für Referendar\*innen besonders wichtigen Kernpraktiken „Sachanalyse“, „Themenfindung“ und „Gespräche führen“ zu betrachten:

#### 1.3.1 Ihre „Lernaufgabe“ lautet:

Simulieren Sie in der Rolle einer Lehrperson ein Klassengespräch in einer 8.Klasse über **die Sache „Menschheitsaufgabe Klimaschutz“** (Klingefeld 2020), das sich an das gemeinsame Anschauen des Kurzfilms „Ihr habt es in der Hand“ (Matthias Damschel 2012) anschließt.



Quelle: <https://vimeo.com/44933957>

#### 1.3.2 Zum Begriff „Sache“

Als **Sache** bezeichnen wir einen komplexen fachlichen Zusammenhang, z.B. die Menschheitsaufgabe Klimaschutz, die durch eine „**Sachanalyse unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung**“ und durch das **Finden eines Themas** und durch **das Gestalten von Lernaktivitäten** zu einem Unterrichtsgegenstand wird.

#### 1.3.3 Die Kernpraktik *Sachanalyse*

In einer Sachanalyse beginnen Sie die Suche nach didaktisch angemessenen **Themen** und **Lernaktivitäten**. Die als "Sachanalyse" bezeichneten Planungsüberlegungen sollten vor der Entscheidung für ein Thema, vor der Auswahl von Material und vor der Gestaltung von Lernaktivitäten erfolgen. Ein bedeutsamer Wirkungsfaktor guten Unterrichts ist also die Kernpraktik „Sachen verstehen / Sachanalyse“ (Fraefel 2020, 69f. und 154f.). Es gibt verschiedene Ansätze, Sachanalysen zu erstellen.

#### Zur Vertiefung:

- Lesen Sie das Kapitel „Was ist gemeint mit ‚die Sache verstehen?‘“ in Fraefel 2020, S.70, sowie S.153-156, und notieren Sie die Antworten hier:

Die Sache verstehen heißt nach Fraefel

.....  
.....  
.....

Anstatt exzessive Sachanalysen zu schreiben, kommt es nach Fraefel darauf an, die Sache „auf der Ebene ..... zu verstehen. Das bedeutet für mich:

→ .....  
→ .....

.....  
*(unsere Lösungen dieser Aufgabe finden Sie auf der letzten Seite).*

Eine professionelle Lehrperson hat in einer Sachanalyse das an der Sache Fragliche aus drei Perspektiven in den Blick genommen: /\_\

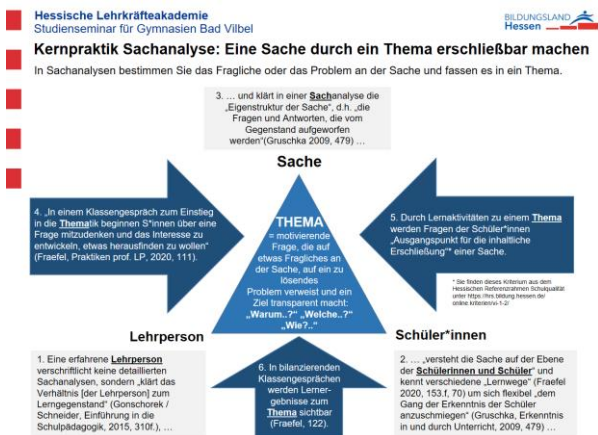
- Erstens aus der **ICH-Perspektive**, um zur Sache mit einer persönlichen Beziehung und mit einer gewissen „Leidenschaft“ (Hattie 2013) unterrichten zu können.
  - Zweitens aus der **S\*-Perspektive**, um die Fragen der Lernenden an die Sache berücksichtigen zu können.
  - Drittens aus der **Expert\*innen-Perspektive**, um verschiedene Problemlösungswege oder Antworten auf die Frage für die (Er)klärung nutzen zu können und um die „Eigenstruktur der Sache“ (Gruschka) zu klären.
- So kann das von der Sache aufgeworfene Problem lösbar, die von der Sache aufgeworfene Frage beantwortbar werden.

**Die Ich-Perspektive ist wichtig, denn John Hattie stellt über einflussreiche, leidenschaftliche Lehrkräfte fest:**

„Ein „great teacher“ strebt leidenschaftlich nach Einfluss. Wobei diese Leidenschaft nicht nur bedeutet, dass man gerne unterrichtet; diese Leidenschaft zielt auf das Lehren ab, der man Zeit und Kraft widmet und die man zu einem zentralen Aspekt der eigenen Identität und des eigenen Lebens werden lässt.“

**Mit „Leidenschaft“ unterrichten Sie, wenn Sie Ihre persönliche Sicht auf die Sache geklärt haben!**

Hilfreich beim Beschreiten dieses Dreischrittes in der Sachanalyse können didaktische Dreiecke sein, die es in vielfältiger Form gibt. Wir orientieren uns an diesem didaktischen Dreieck (siehe die Großdarstellung im Anhang):



### Übung zur Kernpraktik „Sachanalyse“:

Erarbeiten Sie in Orientierung an diesem /\_\ eine Sachanalyse der Sache „Menschheitsaufgabe Klimaschutz“ (so wie sie hier im Kurzfilm



gezeigt wird), indem Sie aus drei Perspektiven auf die Sache blicken. D.h.: Sie klären

1. Ihre Perspektive als Lehrperson auf die Sache (wie verstehen Sie die Sache?)
2. die Perspektive der S\* und
3. welches Wissen man braucht, um das Fragliche an der Sache Klimaschutz zu verstehen.

#### 1.3.4 Die Kernpraktik Themenfindung

Ein weiterer bedeutsamer Wirkungsfaktor lernwirksamen Unterrichts ist die Kernpraktik „Themenfindung“. Ein lernwirksames Thema ist dann gefunden, wenn es der Lehrperson und den Schüler\*innen ermöglicht, in einem Arbeitsbündnis unter einer klaren Fragestellung zielorientiert auf eine Sache zu schauen, die es zu klären oder auf ein Problem, das es zu lösen gilt.

Andreas Gruschka verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der **Thematisierungsperformance** von Lehrpersonen. Er meint damit, dass es Lehrpersonen gelingen sollte, S\* so früh wie möglich Antworten auf die folgenden Fragen zu geben:

- Um was handelt es sich bei der Sache?
- Was will die Lehrkraft mit dem didaktischen Material von der Sache vorstellen?

<sup>5</sup> Andreas Gruschka in Anlehnung an den Didaktiker Martin Wagenschein in: Gruschka, Erkenntnis in und durch Unterricht, 2009, 479.

- Was verbinde ich mit der Sache und mit dem, was die Lehrkraft von mir will?<sup>5</sup>

Die Themenfindung gelingt dann gut, wenn Lehrpersonen sich „der Entfaltung der Sache und dem Gang der Erkenntnis der Schüler, den Fragen und Antworten, die vom Gegenstand aufgeworfen werden und dem Gegenstand, zu dem dieser ‚im Schüler‘ geworden ist,“<sup>6</sup> anschmiegen.

Sie finden diese zwei Begriffe „Sachanalyse“ und „Thema“ als zentrale Begriffe in den „Hinweisen zur schriftlichen Unterrichtsplanung und zum Schreiben von Entwürfen“.

### Übung zur Kernpraktik „Themenfindung“:

1. Analysieren Sie, ob eines der folgenden zwei Themen ermöglicht, zielgerichtet mit SuS auf die Sache Menschheitsaufgabe KS zu blicken:

- a. Seit wann weiß man von der Erderhitzung?
- b. Was bedeutet Nachhaltigkeit?

2. Formulieren Sie eine erste Idee für ein Thema, das es ermöglichen könnte, in einem Arbeitsbündnis mit den „Schüler\*innen“ im simulierten Klassengespräch zielgerichtet über die Sache „Menschheitsaufgabe Klimaschutz“ zu sprechen.

3. Vergleichen Sie Ihre Themen und tauschen Sie sich an den konkreten Beispielen orientiert darüber aus, was ein gutes Thema ausmacht.

(das Thema, das wir vorschlagen finden Sie auf der letzten Seite).

#### 1.3.5 Die Kernpraktik Klassengespräche führen / Leiten einer Gruppendiskussion

Professionelle Lehrpersonen führen viele Klassengespräche, um Schüler\*innen kognitiv zu aktivieren. Wie dies gelingt, kann man erlernen.

### Übung zur Kernpraktik „Gespräche führen“:

1. Notieren Sie zwei-drei Defizite des fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch, die Ihnen bereits einmal begegnet sind, und berichten Sie von Ihren Erfahrungen (Fraefel 2020, 102ff.):

.....  
 .....  
 .....

2. Stellen Sie sich gegenseitig die Vorteile und Gesprächsimpulse des dialogischen Lernens im Klassengespräch gegenüber dem fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch vor (Kugellager-Methode = 105-106+110 <-> 111-114).

3. Planen und simulieren Sie Gespräche / Gruppendiskussionen, die an die Vorführung des Films „Ihr habt es in der Hand“ anschließen. Notieren Sie sich vorab Gesprächsimpulse, die Sie erproben wollen.

<sup>6</sup> Ebd.

### Übung zur Vertiefung:

- Beziehen Sie antizipierte Schüler\*innenäußerungen (siehe 1.3.6) und ein Didaktisches Zentrum in Ihre Planung ein (siehe 1.3.7).
- Bearbeiten Sie Fraefel 2020, 115.

#### 1.3.6 Antizipieren von Lernprodukten

Je länger Sie unterrichten, desto besser können Sie einschätzen, wie die Lernenden auf das Thema reagieren werden. Das Antizipieren von Lernprodukten hilft Ihnen, Gesprächsimpulse vorzubereiten oder auch spontan zu reagieren. Es hat sich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler zum Thema „Habt ihr es in der Hand?“ u.a. die folgenden Redebeiträge formulieren:

- „Ich kann an der Klimaerhitzung nichts ändern.“
- „Es ist eh schon zu spät!“
- „Es macht objektiv gar keinen Unterschied, ob ich etwas für den Klimaschutz mache oder nicht.“
- „Wenn wir nicht als Individuen beginnen, dann kommen wir nie voran.“
- „Ich weiß eigentlich überhaupt nicht, was genau ich machen soll und welche Maßnahme eine besonders hohe Wirkung hat.“
- „Die Reichen sind viel klimaschädlicher als wir.“

In der Regel kennt man seine Lerngruppen sehr gut und kann vorab einschätzen, dass solche oder ähnliche Beiträge geäußert werden. Auf den Umfang mit den Beiträgen bereitet man sich in der Unterrichtsplanung vor.

**A. Notieren Sie** hier exemplarisch einen Gesprächsimpuls, der Ihnen helfen könnten, die Gruppendiskussion zu moderieren, wenn die Teilnehmer\*innen einen der oben aufgeführten Redebeiträge formuliert:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### 1.3.7 Erste Skizze einer Sachanalyse - und langfristige Ziele festlegen (=Didaktisches Zentrum)

Jeder guten Unterrichtsplanung geht eine Sachanalyse voraus. Wie Sie diese erarbeiten, haben wir am ersten Tag Ihres Dienstantritts besprochen. Sie erinnern sich: Eine erfahrende und wirksame Lehrperson klärt

3. ... in einer Sachanalyse die „Eigenstruktur der Sache“, d.h. „die Fragen und Antworten, die vom Gegenstand aufgeworfen werden“ (Gruschka2009, 479) ...

Welche Fragen und Antworten aber wirft der Kurzfilm „Ihr habt es in der Hand“ als Gegenstand auf, die in einer Sachanalyse zu klären sind?

Christopher Schrader hat die wesentlichen Aspekte, die zu bedenken sind, dargestellt. Er unterscheidet zwischen den „**Rahmenbedingungen**“, die politisch zu gestalten sind, und den „**individuellen Verhaltensänderungen**“, die nötig sind, weil positive Vorbilder den notwendigen **politischen Druck** für die Gestaltung von Rahmenbedingungen erzeugen können. Ohne Rahmenbedingungen keine Wirksamkeit, ohne individuelle Verhaltensänderungen kein politischer Druck:

„Ohne einen Wandel der Gewohnheiten und der Vorstellungen von einem „guten Leben“ wird die Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft kaum gelingen. Wird sich die Klimakrise nicht eindämmen lassen. Aber dieser Ansatz führt mitten hinein in ein Dilemma (...):

Einerseits nützen Verhaltensänderungen einzelner Personen relativ wenig, so lange sich die allgemeinen Bedingungen nicht ändern. Der Wandel bleibt beschränkt auf die Willigen und wächst nicht von selbst oder nur sehr langsam über diesen Kreis hinaus. Solange die Rahmenbedingungen die alten sind, erfordert ein klimaschonendes Leben Mühe und ständige Entscheidungen, und deren Effekt ist auch noch begrenzt.

Andererseits aber können wir auf die individuellen Verhaltensänderungen auch nicht verzichten. Denn der politische Druck, den es braucht, um die Rahmenbedingungen für alle Bürgerinnen und Bürger zu verändern, lässt sich nur schwer erzeugen, wenn es keine Vorbilder gibt.

Wer soll eine Idee ins Wahlprogramm aufnehmen oder als Gesetz vorschlagen, wenn niemand belegen kann, dass Menschen tatsächlich bereit sind, unter solchen neuen Vorzeichen zu leben – und dass sie dabei gut leben?

Wie soll man denn in der Breite der Gesellschaft um Zustimmung werben, wie sollen andere Menschen für grundlegende Veränderungen gewonnen werden, wenn sie nicht an Beispielen sehen, dass eine andere Welt möglich (und sogar besser) ist?

In einer Demokratie, in der man für Veränderungen Mehrheiten braucht, können fehlende Vorbilder die Transformation lähmen. Womöglich spornt nämlich erst die sichtbare Veränderung des eigenen Verhaltens die Menschen im Umfeld an, die gleichen Entscheidungen zu treffen. Wie der US-Ökonom Robert H. Frank in seinem sehr lesenswerten Buch *Under the Influence: Putting Peer Pressure to Work* argumentiert, potenzieren sich so private, aber von außen erkennbare oder

nach außen getragene Entscheidungen durch soziale Ansteckungsmechanismen.

Und doch wäre es problematisch, individuelle Verhaltensänderungen zum Dreh- und Angelpunkt des Engagements gegen die Klimakrise zu machen. Der Klimaforscher Michael Mann zeigt in seinem Buch Propagandaschlacht ums Klima eindrucklich, wie der fossile Sektor der Wirtschaft den Fokus auf das Individuum für seine Profitinteressen nutzt. Die Firmen und Verbände versuchen den Menschen einzureden, das mit dem Klimawandel sei letztlich alles ihre eigene Schuld: Bevor sie Forderungen an Politik und Wirtschaft stellen, sollten sie doch bitte erst einmal selbst ihr Privatleben vollkommen klimafreundlich gestalten. (...) Das Dilemma haben viele der Fachleute erkannt. (...) Michael Kopatz vom Wuppertal-Institut etwa sagt in einem Interview: „Die Leute sollen sich entscheiden: sich dafür einzusetzen, dass die Verhältnisse sich verändern, damit sich ihr Verhalten verändert. (...) Die systemischen Veränderungen kommen ja nicht von alleine. Da können wir nicht auf die Politiker warten, dass sie irgendwann von alleine weise werden.“

Andere plädieren für ein solides Sowohl-als-auch. „Individuelle Lösungen sind nicht ausreichend, aber mit ihrer Hilfe entsteht stärkere Unterstützung von unten für politische Maßnahmen und Lösungen, die dann ausreichen“, sagt etwa der norwegische Psychologe Per Espen Stoknes in einem Ted-Talk.

Und Susanne Moser, die im Buch mehrfach zitierte Kommunikationsberaterin aus den USA, ergänzt: „Politik verändert sich nicht ohne Druck von unten, aber der dadurch ausgelöste Druck von oben, etwa in Form von allgemeinen Standards, ist viel effektiver.“

Quelle: C.Schrader, [HandbuchKlimakommunikation Nachwort-Redenreichtnicht final.pdf](#) (klimafakten.de)

**B. Notieren Sie** einen Gesprächsimpuls, mit dem es gelingen könnte, Beiträge aus der Gruppendiskussion aufzugreifen, um auf die Frage zu lenken, warum individuelle Verhaltensänderungen doch notwendig sein könnten, auch wenn sie in falschen Rahmenbedingungen wenig bewirken:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### 1.3.8 Die Kernpraktik *Kurz- und langfristige Lernziele für Schülerinnen und Schüler festlegen (=Didaktisches Zentrum)*

In jeder Unterrichtsplanung legen Sie Ziele des Unterrichts fest, die sich aus der Sachanalyse und der Themenwahl ergeben. Im Unterrichtsentwurf formulieren Sie diese Ziele in Form eines „Didaktischen Zentrums“.

Für das Klassengespräch zum Kurzfilm „Ihr habt es in der Hand“ könnte ein *Didaktische Zentrum* wie folgt lauten:

**Im didaktischen Zentrum** steht die Sache Klimaschutz unter der thematischen Fragestellung „Klimaschutz: Habt ihr es in der Hand?“

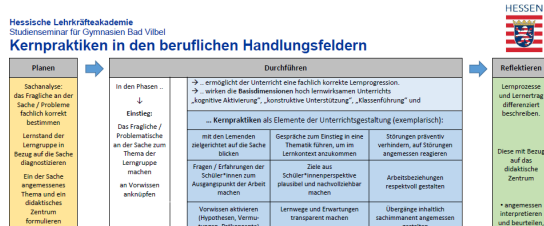
Die S\* führen ein Gespräch zum Einstieg in die Thematik und erarbeiten ausgehend von den Thesen des Kurzfilms „Ihr habt es in der Hand!“, Argumente zur Frage, ob sie als Individuen zum Klimaschutz wirksam etwas beitragen können oder ob politische Maßnahmen notwendig sind.

#### **Indikatoren:**

Die Schüler\*innen

- positionieren sich zunächst spontan zur thematischen Fragestellung,
- arbeiten die Unterschiede der Positionen zur thematischen Fragestellung heraus,
- benennen die verschiedenen im Film gezeigten Klimaschutzmaßnahmen (*Energiesparen, Mobilitätswende, erneuerbare Energien ...*),
- diskutieren bezogen auf einzelne dieser Klimaschutzmaßnahmen, inwieweit hier individuelle Handlungsmöglichkeiten oder politische, strukturelle Handlungsnotwendigkeiten bestehen,
- arbeiten nun differenzierter „unterschiedliche Standpunkte“ heraus, die zur thematischen Fragestellung möglich sind, indem sie einen „schnellen Konsens“ vermeiden und unterschiedliche mögliche Argumentationen identifizieren (vgl. Fraefel 2020, 109)
- sammeln in einem abschließenden bilanzierenden Gespräch die für sie noch offenen Fragen, die in der Weiterarbeit geklärt werden sollten („*Woran sollten wir nun weiterarbeiten?*“ / „*Was genau wollen wir herausfinden?*“).

## 2. Die Übersicht „Kernpraktiken in den beruflichen Handlungsfeldern“



Zur Reflexion von Unterricht in Seminarveranstaltungen, in der Doppelsteckung mit Mentor\*innen, in UB-Nachbesprechungen, für die Reflexion von Handlungssituationen im Portfolio usw. ist ein begriffliches Instrumentarium hilfreich, an dem sich alle Beteiligten orientieren können.

Als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst lernen Sie im Verlauf des Referendariats, Ihre Handlungen im Unterricht im Zusammenspiel von Kernpraktiken zu verorten. Die Übersicht über *Kernpraktiken in den Handlungsfeldern* soll eine solche Verortung erleichtern.

Die Übersicht listet einige der als hoch lernwirksam geltenden, fachübergreifenden Kernpraktiken auf. Die im Schaubild aufgelisteten Kernpraktiken orientieren sich am Forschungsstand der empirischen Unterrichtsforschung und der Lernpsychologie sowie an unseren Erfahrungen aus der langjährigen Unterrichts- und Ausbildungsarbeit. Die Darstellung verdeutlicht damit ein gemeinsames Grundverständnis von hoch lernwirksamem Unterricht. Sie weist darauf hin, dass es keine modulspezifischen Vorstellungen von Gelingensbedingungen für einen lernwirksamen Unterricht gibt.

Die Übersicht ist das Ergebnis eines partizipativen Prozesses, an dem Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Ausbilder\*innen des Studienseminars und Ausbildungsschulen mitgewirkt haben. Es bildet einen verlässlichen Konsens darüber ab, worauf es beim Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht ankommt.

Die tabellarische Darstellung ist von links nach rechts zu lesen und folgt der Logik der Unterrichtspraxis:

- Auf einen Planungsprozess folgt die
- Unterrichtsdurchführung, die durch einen
- Reflexionsprozess begleitet wird. Dieser wird dann zum Ausgangspunkt für weitere Planungsüberlegungen.

Den verschiedenen Phasen von Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sind verschiedene Aspekte bzw. Kernpraktiken zugeordnet, die berücksichtigt worden sind, wenn hoch lernwirksam unterrichtet wird.

Sie sind sprachlich so formuliert, dass sie die Form von Tätigkeitsbeschreibungen haben, auf die in Gesprächen über die Handlungsfelder *Unterrichten*, *Erziehen* und *Diagnostizieren* Bezug genommen werden kann.

Sie können die Hinweise zu Kernpraktiken vom 1. Tag des Referendariats an als Hilfsmittel zur Selbstreflexion nutzen, um zu klären, wie sie für Sie relevante berufliche Handlungssituationen wirksam gestalten können.

In Seminarveranstaltungen und in Gesprächen nach Ihren Unterrichtsbesuchen wird das Papier regelmäßig eingesetzt.

Auf der Homepage des Studienseminars finden Sie eine interaktive Übersicht über Kernpraktiken mit Indikatoren zu ausgewählten Kernpraktiken:

[www.t1p.de/kernpraktiken](http://www.t1p.de/kernpraktiken)



Die im Schaubild „Kernpraktiken in den beruflichen Handlungsfeldern“ dargestellte Komplexität von Planung, Durchführung und Reflexion kann frühestens im Prüfungssemester als Basis der Formulierung von Leistungsanforderungen gelten. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Reflexion, die zwar in Prüfungslehrproben einer Bewertung unterliegt, in weiten Teilen der Ausbildung und gerade im HS1 weitgehend bewertungsfrei gestaltet ist. Eine eigenständige und angemessene Analyse der Unterrichtspraxis durch LiV in der Reflexion kann zu einer verbesserten Bewertung von Planung und Durchführung führen. Eine noch nicht angemessene Reflexion jedoch nicht zu einer schlechteren Bewertung.



## II. Seminarinternes Ausbildungscurriculum

### 1. Die Funktion des seminarinternen Ausbildungscurriculums

Das Ihnen hier vorliegende seminarinterne Ausbildungscurriculum erläutert die Struktur und die wesentlichen Elemente Ihres Vorbereitungsdienstes.

Das Curriculum gibt Ihnen zu Beginn Ihrer Ausbildung eine Orientierung über

- die Module und Veranstaltungen (vgl. hierzu das Strukturmodell),
- die Portfolioarbeit und
- die Leistungserwartungen.

### 2. Das Portfolio zur Reflexion der eigenen Professionalisierung bei der Bewältigung beruflicher Handlungssituationen

#### 2.1 Was sind berufliche Handlungssituationen?

Als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst bewältigen Sie im Handlungsfeld „Unterrichten“ tagtäglich vielfältige berufliche Handlungssituationen, die Sie vor Herausforderungen stellen. Sie können für sich z.B. die folgende berufliche Handlungssituation identifizieren, die Sie wirksam gestalten wollen:

„In meiner Klasse 8a, in der ich das Fach XY unterrichte, gelingt es mir schon gut, Lernergebnisse präsentieren zu lassen. Es fällt mir aber noch schwer, die Lernprodukte in einem Klassengespräch zu diskutieren und auszuwerten.“

Eine berufliche Handlungssituation ist eine von Ihnen als relevant empfundene und z.B. für die lernwirksame Gestaltung ihres Unterrichts wichtige Herausforderung. Für die Bewältigung der Herausforderung erwerben professionelle Lehrpersonen Handlungsstrategien, in der Regel die Anwendung von Kernpraktiken. Das Nachdenken darüber, wie Sie berufliche Handlungssituationen wirksam gestalten können, findet im Portfolio auch schriftlich statt und ist Teil eines Professionalisierungsprozesses.

Aus Erfahrungen in einer beruflichen Handlungssituation leiten Sie für sich als Lehrkraft eine **pädagogische und fachdidaktische Fragestellung** ab, die Sie z.B. durch die Erprobung von Praktiken zu beantworten versuchen.

Bei der **Formulierung einer Fragestellung** werden Sie als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in Ausbildungsveranstaltungen, in Unterrichtsbesuchen und in der Begleitung von Portfolioarbeit von Ausbilder\*innen und anderen Lehrkräften beraten, auch von Ihrer/m Mentor\*in in Doppelsteckung.

Die Beratungen helfen Ihnen bei der Ausschärfung einer pädagogischen Fragestellung. In Bezug auf den Umgang mit präsentierten Lernprodukten in einer 8. Klasse könnte sie z.B. wie folgt lauten:

„Wie kann ich die Lernprodukte in meiner Klasse 8a Klassengesprächen auswerten und so zu einer Vertiefung der Lernprozesse beitragen?“

In einem schriftlich zu führenden Portfolio greifen Sie also eigene Erfahrungen und Feedback aus **Unterrichtsbesuchen**, und aus der **Doppelsteckung auf**, wenn Sie

**eine „berufliche Handlungssituation“ identifizieren, die Sie lernwirksam gestalten wollen**

z.B. Meine Schüler\*innen präsentieren Lernprodukte gut, aber es kommt nicht zu vertiefenden Klassengesprächen



**„pädagogische und fachdidaktische Fragestellungen“ formulieren**

z.B. Wie führe ich Klassengespräche?



**die Fragestellung theoriegestützt analysieren, um Unterricht zu planen**

z.B. Welche Methoden der Gesprächsführung gibt es?



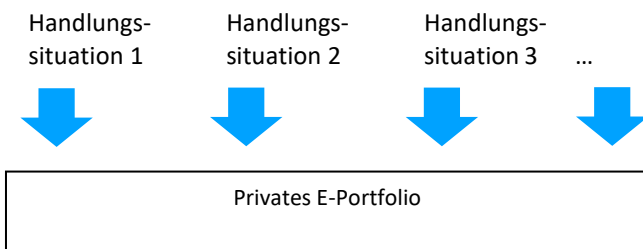
**in der Praxis bearbeiten und evaluieren**

z.B. Wie wirksam sind meine Klassengespräche?)

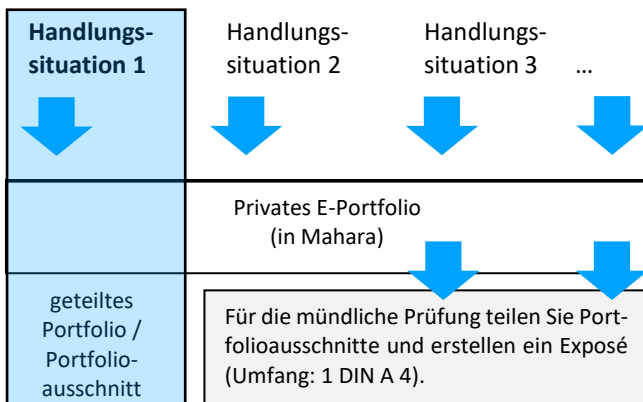
**und wenn Sie diesen Prozess in Ihrem Portfolio dokumentieren und reflektieren.**

(z.B. Wie gut gelingen mir Klassengespräche?)

Durch die Reflexion verschiedener Handlungssituationen entsteht Ihr persönliches, zunächst **privates Portfolio**, das digital geführt werden soll<sup>7</sup>:



Ihr Portfolio ist der Ort, an dem Sie berufliche Handlungssituationen reflektieren, die Sie besser gestalten lernen wollen. Immer dann, wenn Sie anderen Einblick in Ihr privates Portfolio geben, wird ein kleiner Teil Ihres Portfolios zu einem **geteilten Portfolio**:



In regelmäßigen Abständen teilen Sie Ausschnitte aus Ihrem persönlichen, privaten Portfolio, das dann für einen kurzen Zeitraum teilweise öffentlich wird:

- In **BRH-Portfolio-Gruppensitzungen** tauschen Sie sich über Ihre Portfolios aus.
- In **portfoliogestützten Gesprächen** erhalten Sie Hinweise zur Analyse von Handlungssituationen.
- In der Veranstaltung „**Microteaching**“, in den **unbewerteten EBB-BRH-Unterrichtsbesuchen** des 1. Hauptsemesters und des 2. Hauptsemesters erhalten Sie ein bewertungsfreies Feedback, wenn Sie Kernpraktiken erproben.
- Auch in allen anderen **Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen** identifizieren Sie relevante Handlungssituationen und formulieren mit Unterstützung durch Ausbilder\*innen und Mentor\*innen pädagogische Fragestellungen.

<sup>7</sup> „Soll“ bedeutet, dass auf ein digitales Führen des privaten Portfolios nur dann verzichtet werden kann, wenn es keine digitalen Möglichkeiten gibt.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu das Curriculum der Ausbildungsveranstaltung BRH.

## 2.2 Empfehlungen zur Struktur des Portfolios

Die Hessische Lehrkräfteakademie unterscheidet<sup>8</sup> **vier Ebenen** eines Portfolios:

- Die **Ebene 1 „Identifikation einer beruflichen Handlungssituation“** ist der Ausgangspunkt: Sie identifizieren, oft auch nach einem UB, eine berufliche Handlungssituation als bedeutsam für sich, dokumentieren sie im Portfolio, analysieren Ihre persönliche „Lernausgangslage“ und formulieren eine pädagogische Fragestellung.
- Auf der **Ebene 2** erarbeiten Sie theoriegestützte eine Lösungsstrategie und planen deren Erprobung im Unterricht.
- Auf der **Ebene 3** holen Sie Feedback zur Wirkung der Lösungsstrategie in Ihrem Unterricht ein.
- Auf der **Ebene 4** schätzen Sie auf der Meta-Ebene Ihren Lernstand ein.

### Ebene I: Identifikation einer beruflichen Handlungssituation

#### Leitfrage:

*Welches mir wichtige Problem in einer Handlungssituation will ich reflektieren, um es durch den Aufbau von wirkungsvollen Praktiken lösen zu können?*

- Sie dokumentieren Erfahrungen, die Sie in verschiedenen beruflichen Handlungssituationen machen

(in Microteaching, in den „unterrichtspraktischen Übungen in den fachdidaktischen Seminaren der Einführungsphase“<sup>9</sup>, in UB, in Elterngesprächen, beim Korrigieren von Klassenarbeiten usw.),

z.B. Meine Schüler\*innen präsentieren Lernprodukte gut, aber es kommt nicht zu vertiefenden Klassengesprächen!“

- wählen eine Situation aus und analysieren sie,

(durch eine Diagnose der Lernausgangslage anhand von Belegen, d.h. von Schüler\*innenprodukten, Schüler\*innenäußerungen, Beobachtungen usw., die eine erste vertiefte Analyse des in der Situation deutlich werdenden Problems ermöglichen)

- leiten daraus eine pädagogische Fragestellung mit fachdidaktischen Anteilen zur Weiterarbeit ab.

z.B. Wie führe ich Klassengespräche?

<sup>9</sup> In fachdidaktischen Veranstaltungen der Einführungsphase planen, üben/erproben, beobachten und reflektieren Sie das Unterrichten im Fach. In der Regel erfolgt dies in einer Lerngruppe an einer Ausbildungsschule.

## **Ebene II: Erarbeitung einer Lösungsstrategie, z.B. mit einer Kernpraktik**

### **Leitfragen:**

*Wie würde ich das benennen, was ich besser beherrschen will, um die Situation zu meistern?  
Welche Qualitätskriterien liegen aus der Fachliteratur vor, z.B. zu Kernpraktiken, Methoden usw.?*

- Sie definieren für die ausgewählte komplexe pädagogische Fragestellung eine Lösungsstrategie, z.B. die Anwendung einer Kernpraktik<sup>10</sup>,
- planen ein Unterrichtsvorhaben und
- führen den Unterricht durch.

z.B. Welche Methoden der Gesprächsführung gibt es?

## **Ebene III: Analytische Auseinandersetzung mit der Lösungsstrategie**

### **Leitfrage:**

*Was beobachte ich und was melden mir andere zurück, während ich die Praktik umsetze?*

- Sie dokumentieren die Wirkung Ihres Unterrichts anhand von Belegen, (mithilfe von Lernprodukten, Mitschriften des Unterrichts)
- tauschen sich mit qualifizierten Akteur\*innen aus, indem Sie sich Feedback einholen,
- sichern im Portfolio Erkenntnisse und ggf. konkrete Handlungsalternativen.

z.B. Wie wirksam sind meine Klassengespräche?

## **Ebene IV: Reflexion von Erprobung und Aneignung der Praktik**

### **Leitfrage:**

*Welche zentralen und unverzichtbaren Elemente einer wirkungsvollen Lösungsstrategie, z.B. eine Kernpraktik, beherrsche ich nun besser?*

- Sie beschreiben die im Reflexionsfokus stehende und erprobte Lösungsstrategie, z.B. eine Kernpraktik, so präzise wie möglich, z.B. mit Indikatoren oder DOs oder DON'Ts
- schätzen auf der Meta-Ebene Ihren eigenen Lernstand bezüglich ihrer Handlungs- und Reflexionskompetenz ein.

z.B. Wie gut gelingen mir Klassengespräche?

Zu jedem der vier Schritte sollte Sie sich mit Peers, Ausbilder\*innen und anderen Kolleg\*innen wie z.B. Mentor\*innen austauschen. Es ist Ihnen freigestellt, ob Sie das Feedback im originalen Wortlaut dokumentieren oder einarbeiten. Zu Ihrer Orientierung erhalten Sie konkrete Beispiele.

## **2.3 Ablauf und Fristen der Portfolioarbeit**

In Mahara finden Sie vorstrukturierte Seiten für Ihre Portfolio-Reflexionen. In der Einführungsphase führen wir sie in die technische Seite der Portfolioarbeit ein. Sie finden technische Hinweise hier im LiV-Zimmer: <https://t1p.de/porterk>

Zu unterscheiden sind  
Sammlung 1 und Sammlung 2

In Sammlung 1 reflektieren Sie über Ihre UB:

Eine Woche nach dem 1. Fach-UB des HS1

Aus der UB-Nachbesprechung des 1. Fach-UB haben sich Überlegungen (Reflexionen, pädagogische Fragestellungen, Zielvereinbarungen) ergeben, die im „UB-Dokumentationspapier“ festgehalten sind und an denen es sich lohnt, weiterzuarbeiten. Woran genau Sie weiterarbeiten wollen, tragen Sie im Rückblick auf den UB in **Sammlung 1** ein und schalten diese allen Ihren Ausbilder\*innen des Semesters frei. In Seminarsitzungen und im nächsten UB können wir Sie nun gezielt unterstützen. Zu allen UB verfahren Sie ebenso.

In Sammlung 2 reflektieren Sie über berufliche Handlungssituationen:

Sie machen sich mit der Reflexion komplexer beruflicher Handlungssituationen vertraut

Vor der letzten BRH-Sitzung der Einführungsphase

Es ist wichtig, sich schon früh mit der Portfolio-Reflexion vertraut zu machen. Sie haben in einer Übung zu einer Kernpraktik, in der Veranstaltung „Microteaching“ oder in Unterrichtsversu-

<sup>10</sup> Grundlage der Analyse können z.B. Kernpraktiken, der Hessische Referenzrahmen Schulqualität, die Kerncurricula

der Module oder Fachliteratur sein. Nutzen Sie die Übersicht über „Kernpraktiken in den Handlungsfeldern“.

<p>chen für Sie relevante berufliche Situationen erlebt und begonnen, über diese zu reflektieren. Wir empfehlen, wie folgt vorzugehen:</p> <p>Sie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lesen die <b>Leitfragen zu den vier Ebenen</b> und ein exemplarisches Portfolio, z.B. das zur Unterrichtsstörung im Chemieunterricht.</li> <li>• tragen in Ihrem <b>privaten E-Portfolio</b> Überlegungen zu den für Sie besonders relevanten Situationen ein.</li> <li>• schalten diese für Ihre*n <b>BRH-Ausbilder*innen</b> frei.</li> <li>• holen sich zu diesen Situationen in der nächsten <b>BRH-Sitzung</b> Feedback, z.B. in einem Gruppengespräch.</li> </ul>	
<p>Sie beginnen das Reflektieren einer komplexen beruflichen Handlungssituation und reflektieren dann auf Ebene 1</p>	
<p>Im HS 1 bis 1. Oktober / 1. April (Ordnungsfrist), bis spätestens zur 3. BRH-Sitzung</p>	
<p>Sie unterrichten und haben u.a. in ihren ersten UB mehrere für Sie relevante Situationen erlebt. Sie beginnen nun, diese vertiefend zu reflektieren. Sie haben eine Situation ausgewählt, schriftlich beschrieben<sup>11</sup>, Ihrer Sammlung 2 hinzugefügt und allen an der Ausbildung Beteiligten freigeschaltet.</p>	
<p>Begleitung in BRH und ...</p>	<p>... im Fach</p>
<p>Ihre <b>BRH-Ausbilder*innen</b> begleiten Sie bei der Reflexion zu Ihren Einträgen in Mahara auf Ihren Wunsch durch Gespräche in BRH-Seminarsitzungen.</p> <p>Bis zum Ende des HS1 führen Sie zudem ein Portfolioentwicklungsgespräch.</p>	<p>Sie entscheiden, wann Sie sich bis zum Ende des HS1 in einem Portfolio-Fachgespräch mit Ihren Fachausbilder*innen zur Ausschärfung Ihrer pädagogischen Fragestellungen ein Feedback holen möchten.</p>

<sup>11</sup> Eine vorstrukturierte Seite finden Sie in Mahara.

<p>Bis Ende HS1: 31. Juli / 31. Januar</p>
<p>Sie haben Fach-UB im HS1 absolviert und die Freischaltungen der Sammlungen 1 und 2 aktualisiert. Und Sie haben Ihre Erfahrungen in zwei unterschiedlichen Handlungssituationen in <b>Portfolio-Fach-Gesprächen</b> mit Ihren beiden <b>Fach-AUS*</b> reflektiert. In diesen Gesprächen haben Sie Ihre Reflexionen im Dialog vertieft, um zwei „<b>pädagogische Fragestellungen mit fachdidaktischen Anteilen</b>“ auszuschärfen, die dann im HS2 auf Ebene 2 weiter bearbeitet werden.</p> <p>Das Portfolio-Fachgespräch soll den Zeitumfang von 45 Minuten nicht überschreiten. Es kann in Präsenz oder online geführt werden. Auf dieser Grundlage entwickeln Sie konkrete Handlungsperspektiven für die Planung Ihres Unterrichts. Sie sammeln Belege zur Dokumentation der entwickelten Handlungsperspektiven und deren Wirksamkeit. Sie können auf Wunsch weitere Beratungsgespräche führen, die in der Regel im Rahmen der Modulsitzungen stattfinden (z.B. in aktuellen Runden).</p>
<p>Sie vertiefen die Reflexionen auf der Ebene 2 und 3</p>
<p>Bis Ende des HS2: 31. Januar / 31. Juli</p>
<p>Sie haben die Reflexion nun im HS2 auf Ebene 2 und 3 vertieft.</p>
<p>Sie vertiefen Ihre Reflexion auf Ebene 4 und erstellen Ihre Portfoliopäsentation</p>
<p>Im PS spätestens zwei Wochen vor dem Examen [Ordnungsfrist drei Wochen vor dem Examenstermin]</p>
<p>Sie haben mindestens zu zwei Handlungssituationen Eintragungen bis zur Ebene 4 vorgenommen und dort Reflexionen über die <b>Erweiterung Ihrer Professionalität als Lehrkraft</b> notiert.</p> <p>Sie fügen Ihre Portfolioseiten der Sammlung 3 zu und schalten diese für die Prüfungskommission frei.</p> <p>In der mündlichen Prüfung stellen Sie diese vor und führen ein Fachgespräch.</p>

## 2.4 Kommentar zu einem exemplarischen Portfolio

Der Ihnen zur Orientierung vorliegende simulierte Portfolioausschnitt einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst macht deutlich, welchen Beitrag Portfolioarbeit zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten kann.



Die Lehrkraft unterrichtet eine Klasse im Fach Chemie und identifiziert für sich eine relevante berufliche Handlungssituation:

Es gelingt ihr noch nicht, Ruhe und Aufmerksamkeit herzustellen, um Experimente lernwirksam durchführen zu können.

Auf Belege gestützt analysiert sie das Problem und formuliert eine pädagogische Fragestellung.

Gestützt auf den Dialog mit Fachpersonen (Ausbilder\*innen und Mentor\*innen) entwickelt sie eine Handlungsstrategie, mit der es ihr gelingt, mit einer verbesserten Anwendung der Kernpraktik

„Störungen präventiv verhindern, auf Störungen angemessen reagieren“ d.h. durch „organisatorische Routinen: Regeln und Prozeduren / Zeitnutzung / Aufbau erwünschten und Abbau unerwünschten Schülerverhaltens“

ihren Unterricht bezogen auf die Basisdimension „Klassenführung“ zu verbessern.

Am Ende des Portfolioausschnitts reflektiert die fiktive Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, wie gut ihr „Klassenführung“ schon gelingt.

Es handelt sich um einen grundsätzlich gut strukturierten Portfolioausschnitt, der sich dennoch weiter verbessern lässt, denn einige Fragen bleiben durchaus offen:

- a. An welchen Belegen könnte gezeigt werden, dass die verbesserte Klassenführung auch zu einem verbesserten fachlichen Lernen der Schüler\*innen und Schüler führt?
- b. Welche anderen Kernpraktiken könnten dazu beitragen, das Lernen der Schüler\*innen im Fach zu fördern?
- c. Welche anderen Basisdimensionen könnten möglicherweise auch einen Beitrag für ein verbessertes Lernen im Fach leisten?

### Zur Vertiefung

Lesen Sie den vorliegenden Portfolioausschnitt. Notieren Sie z.B. an den Rand, wo die LiV eine pädagogische Fragestellung formuliert und wo sie auf Belege und auf Theorie gestützt analysiert.

Notieren Sie hier erste Antworten auf die Fragen a., b. und c.:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 3. Die Veranstaltung INN

Das Studienseminar macht im Rahmen der Veranstaltung **Innovieren in Unterricht und Schule mit dem Schwerpunkt bildungspolitisch relevanter Fragestellungen** (VINN) Angebote, mit denen Handlungskompetenzen in Bezug auf die im HLbG festgelegten Querschnittsthemen zu erwerben sind.

Die Teilnahmebescheinigung wird ausgestellt, nachdem Angebote im Umfang von 24 Präsenzstunden belegt wurden. Darüber hinaus weisen Sie nach, dass Sie im Zeitumfang von 6 Stunden eigenverantwortlich ausgewählte Wahlangebote bearbeitet haben. Der Nachweis erfolgt über ein Formblatt, das am Ende des HS2 über BRH auf dem Dienstweg eingereicht wird.

Die folgenden Veranstaltungen werden angeboten:

#### 3.1 Als Pflichtangebote (24h)

- **Medienbildung:** Veranstaltung „Einführung in die Gestaltung hybrider Lernumgebungen und in Mahara“, 6h
- **Inklusion / Diversität:** Workshop des Schultheaterstudios Frankfurt, 3h
- **Bildungssprache Deutsch / Sprachsensibler Fachunterricht:** Vortrag und Übungen, 3h
- **Medienbildung II:** Workshop Pubertät 2.0., 3h
- **Demokratiestärkung/Diversität:** Projekttag am jüdischen Museum, 6h
- **Ganztag:** selbstverantwortlich organisierte Hospitation an der eigenen Schule oder an einer Nachbarschule, 1h
- **Sozialpädagogische Förderung:** selbstverantwortlich organisierte Hospitation an der eigenen Schule oder an einer Nachbarschule, 1h
- **Berufliche Bildung:** selbstverantwortlich organisierte Hospitation an der eigenen Schule oder an einer Nachbarschule, 1h

#### 3.2 Als Wahlangebote (6h)

- **Klimabildung:** Mitarbeit im Klimarat, 6h
- **Klimabildung:** Workshop Klimabildung im Unterricht und in der Schule, 3h
- **Medienbildung III:** verschiedene thematische Schwerpunkte, 3h
- **Inklusion II:** selbstverantwortlich organisierte Hospitation bei einer BFZ-Lehrkraft, 3h
- Externe Fortbildung oder kollegiale Kooperation z.B. an der Schule zu einem **Querschnittsthema**, 3h

Die Entscheidung über die Höhe des anzurechnenden Zeitumfangs der von Ihnen belegten und hier nicht aufgeführten Veranstaltungen trifft der\*die BRH-Ausbilder\*in.

Den Nachweis führen Sie über die „Bescheinigung über die Teilnahme an VINN (30h)“

## 4. Die Veranstaltung BRH-EBB

### Was ist BRH-EBB?

Die Ausbildungsveranstaltung VBRH (**Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen**) und die Ausbildungsveranstaltung VEBB (**Erziehen, Beraten, Betreuen**) sind verbindliche Bestandteile des Pädagogischen Vorbereitungsdienstes.

Als Ausbildungsveranstaltungen sind VBRH und VEBB bewertungsfrei.

Am Studienseminar in Bad Vilbel werden die beiden Ausbildungsveranstaltungen VBRH und VEBB kombiniert, d.h., dass Sie über die gesamte Dauer Ihrer Ausbildung mit einem festen Team aus 7-9 Lehrkräften im Vorbereitungsdienst zusammenarbeiten und dabei von einer Ausbildungskraft begleitet werden. Sie bearbeiten in diesem Kontext sowohl die Inhalte aus VBRH sowie aus VEBB. Die Veranstaltung trägt den Namen BRH-EBB.

### Welche Zielsetzung verfolgt BRH-EBB?

Die Ausbildungsveranstaltung BRH-EBB befähigt Sie als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, Ihr berufliches Handeln sowie Ihre professionelle Rolle systematisch zu reflektieren und die Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen selbständig weiterzuentwickeln. Sie üben Ihre Erziehungs-, Beratungs- und Betreuungsaufgabe im Hinblick auf die individuelle Entwicklung der Schüler\*innen aus. Das Portfolio dient dabei als Instrument. Nach HLbG/DV ist die „Reflexion“ in einem Portfolio zu dokumentieren.

Dieser Reflexionsprozess wird in der Veranstaltung BRH-EBB sowie in allen anderen Veranstaltungen und Modulen begleitet. Ende des HS1 oder zu Beginn des HS2 führen Sie ein portfoliogestütztes BRH-Entwicklungsgespräch mit Ihrer Ausbildungskraft.

Die im Portfolio verschriftlichte Reflexion kann z.B. über Kernpraktiken erfolgen (vgl. hierzu die Übersicht über *Kernpraktiken in den Handlungsfeldern*).

Kernpraktiken gelten evidenzbasiert als hoch wirksam und sind in ihrer Komplexität überschaubar, so dass sie systematisch eingeführt und eingeübt werden können.

### Welche Inhalte werden thematisiert? Wie ist BRH-EBB organisiert?

In dreistündigen Seminarsitzungen in der **Einführungsphase** setzen Sie sich mit Fragen wie *Welche subjektiven Arbeitstheorien habe ich und worin werden diese sichtbar? Wie nutze ich Hospitationen für den eigenen Lernprozess? Welche Kernpraktiken erkenne ich? Was bedeutet der Erziehungs- und Bildungsauftrag u.a. mit Blick auf Themen von BNE?* auseinander.

Außerdem werden Sie inhaltlich in die portfoliogestützte Arbeit mit und an den beruflichen Handlungssituationen eingeführt: *Welche berufliche Handlungssituation möchte ich genauer untersuchen? Wie gestalte ich mein Portfolio? Wie nutze ich dafür erfolgreich das Feedback anderer?*

Die dreistündigen Seminarsitzungen in den **Hauptsemestern** sind im Schwerpunkt **BRH-Sitzungen** mit Inhalten/Themen wie *Reflexion meiner Rolle als Lehrkraft, meines Unterrichts sowie meines eigenen Lernprozesses; Umgang mit Konflikten, Herausforderungen, Belastungen; kollegiale Fallberatung; organisatorische Fragen der Ausbildung; Arbeit an und mit beruflichen Handlungssituationen/Kernpraktiken; Blick auf eigene Ressourcen; Portfoliobegleitung.*

Situationsbedingt werden Themen aus dem Bereich EBB eingepflegt, wie beispielsweise: *die Lerngruppe in den Blick nehmen, lernförderliches Unterrichtsklima, Classroom Management, Lernen aus neurobiologischer Perspektive, Störungsprävention und Störungsintervention, Kommunikation im Schulalltag, Beratung im schulischen Kontext, Feedback.* Themen können von LiV und Ausbildungskräften eingebracht werden bzw. werden im Gespräch miteinander in der Sitzung selbst oder im Vorfeld vereinbart.

Sowohl im HS1 als auch im HS2 vereinbaren Sie mit Ihrer BRH-EBB-Ausbildungskraft jeweils eine 45-minütige Hospitation in Ihrem Unterricht.

Die Sitzungen im **Prüfungsemester** dienen darüber hinaus der Vorbereitung auf das Examen.

## 5. Leistungsanforderungen

### 5.1. Allgemeine Leistungsanforderungen

Die allgemeinen Leistungsanforderungen ergeben sich aus den gesetzlichen Bestimmungen. Es sind pro Modul zwei Unterrichtsbesuche zu absolvieren, die in die Modulbewertung eingehen. Das Modul ist bestanden, wenn es mit 5 Punkten bewertet wird. Die Anforderungen an den Umfang der Entwürfe ergeben sich aus der tabellarischen Erläuterung auf der letzten Seite der „Hinweise zur schriftlichen Unterrichtsplanung“.

### 5.2. Leistungsanforderungen in den Fachmodulen

Die fachspezifischen Leistungsanforderungen ergeben sich aus den Modulcurricula. Weitere Erläuterungen erhalten Sie in den fachdidaktischen Seminarveranstaltungen.

### 5.3 Leistungsanforderungen im Modul LLG

Die Leistungsanforderungen in den allgemeinpädagogischen Modulen ergeben sich aus den gesetzlichen Bestimmungen. Die folgenden Konkretisierungen geben Ihnen Orientierung für die Anforderungen bezüglich der Planung, Durchführung und Reflexion:

Modul <b>Die Lernumgebung im Unterrichtsfach innovativ gestalten</b> (MLLG im HS1)
Planung
<p><b><u>Lernstand der Gruppe (auch bzgl. des Methoden- und Medieneinsatzes)</u></b></p> <p>Sie berücksichtigen den „Lernstand“ Ihrer Schüler/innen „in Bezug auf die Sache“ – ggf. vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse – auch hinsichtlich der vorhandenen Medien- und Methodenkompetenz und beziehen Vorkenntnisse und Lernhürden bei der Planung von Unterricht mit ein. Der Sitzplan enthält eine differenziert gestaltete Legende.</p> <p><b><u>Methodenrepertoire, Fähigkeit zur adäquaten Auswahl</u></b></p> <p>Sie wählen Medien und Methoden inhaltlich angemessen aus, d.h. orientiert an didaktischen Kriterien und entsprechend ihrer Funktionen, vernetzt mit dem didaktischen Zentrum. Sie achten darauf, dass die ausgewählten Medien und Methoden durch Phasierung sinnvoll in die Struktur der Stunde bzw. Einheit eingebettet sind und dass der Aufwand (zeitlich, organisatorisch und materiell) in angemessenem Verhältnis zum intendierten Lernzuwachs steht. Sie wägen in der Unterrichtsplanung unterschiedliche Medien und Methoden gegeneinander ab und treffen theoriegestützt mit Literaturangaben sowie unter Beachtung gesetzlicher Vorgaben (z.B. Datenschutz, UrHG) eine begründete Entscheidung.</p>
Durchführung
<p><b><u>Grad der Aktivierung von Schülern</u></b></p> <p>Sie gestalten geeignete Lernumgebungen, welche die Lerngruppe zur lernwirksamen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand motivieren (z.B. durch Problemorientierung), die eine aktive Mitarbeit durch die Lerngruppe fördern (z.B. durch selbstwirksames und kooperatives Lernen), sprechen mehrere Lernkanäle an und würdigen Lernprodukte ihrer Schüler/innen (d.h. Lernergebnisse werden sichtbar gemacht und ausgewertet ).</p> <p><b><u>Effizienz des Medien- und Methodeneinsatzes</u></b></p> <p>Sie gestalten die mediale und methodische Umsetzung funktional und effizient, entsprechend der Rahmenbedingungen (z.B. zeitliche/ räumliche Grenzen, Gruppengröße usw.) und der Voraussetzungen der Lerngruppe. Arbeitsanweisungen sind klar und eindeutig formuliert, der Medien- und Methodeneinsatz hilft, den Lernertrag der Schüler/innen sichtbar zu machen.</p>
Reflexion
<p><b><u>Reflexions- und Kritikfähigkeit, Variationsbreite bei der Entwicklung von Alternativen</u></b></p> <p>Sie reflektieren die Lernwirksamkeit des Medien- und Methodeneinsatzes ausgehend von Lernprodukten der Schüler/innen am Stundenende sowie in den verschiedenen Unterrichtsphasen, erläutern spontane Abweichungen von Ihrer Planung, sprechen Stolpersteine offen an und ziehen Schlüsse für die weitere Unterrichtsgestaltung. Sie reflektieren Ihren eigenen Professionalisierungsprozess mit Hilfe von Kernpraktiken zur Bewältigung komplexer beruflicher Handlungssituationen.</p>



## 5.4 Leistungsanforderungen im Modul DFB

Modul **Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen** (MDFB im HS2)

**Kompetenz: Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse, fördern Lernende gezielt und üben ihre Beurteilungsaufgabe transparent und verantwortungsbewusst aus.**

	indem sie bei der <b>Planung</b> ...
Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst <b>diagnostizieren</b> prozessbegleitend die (über-) fachliche Lernausgangslage,	Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte <b>erfassen</b> und  die Diagnoseergebnisse <b>nutzen</b> , um ein konkretes Förderziel ( <b>einen an den Lernstand anknüpfenden Lernschritt</b> ) und dazu passende differenzierende Maßnahmen zu formulieren.
	indem sie im <b>Unterricht</b> ...
Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst <b>nutzen</b> Lernprozessdiagnosen, um auf Lernhindernisse und -Schwierigkeiten sowie Lernpotenziale flexibel zu reagieren,	Methoden und Verfahren der Lernprozessbegleitung (z.B. Feedback, Lernentwicklungsgespräche) <b>anwenden</b> ,  alle Lernende phasenbezogen in den Lernprozess <b>einbinden</b> und  selbständiges und eigenverantwortliches Lernen (z.B. durch Selbstbeurteilungsbögen) <b>unterstützen</b> .
	indem sie in der <b>Reflexion</b> zur Stunde ...
Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst <b>reflektieren</b> den Lernzuwachs der Lernenden,	die sichtbar gewordenen Lernprodukte <b>nutzen</b> , um die Passung von Förderziel und Fördermaßnahmen zu überprüfen.

Stand: 31.03.2023

## 6. Hinweise für die Unterrichtsplanung und das Schreiben von Unterrichtsentwürfen und Unterrichtsskizzen

Beschluss der VV vom 14. Januar 2021 und des Seminarrats vom 1. April 2021, geändert vom SR am 13. Oktober 2022 und 14. Dezember 2022. Die Evaluation erfolgt im Jahr 2023.

### Funktion und Stellenwert eines Unterrichtsentwurfs und einer Unterrichtsskizze

Zu den Unterrichtsbesuchen verfassen Sie nach Absprache mit Ihren Ausbilder\*innen unterschiedlich umfangreiche schriftliche Unterrichtsskizzen oder -entwürfe. **Unterrichtsskizzen** sollen einen Umfang von 4 Seiten (+ Anlagen) nicht überschreiten. Bei gekoppelten Entwürfen und beim Überschreiten eines Umfangs von 4 Seiten liegt nach HLBGDV ein **Unterrichtsentwurf** vor, der den Umfang von 8 Seiten nicht überschreiten soll. Zum zweiten Staatsexamen legen Sie für jede Lehrprobe einen **vollständigen Unterrichtsentwurf (Vollentwurf)** vor. In jedem Fach verfassen Sie bereits vor dem Staatsexamen (in der Regel im Hauptsemester 2) einen solchen vollständigen Unterrichtsentwurf.

### Ein Unterrichtsentwurf und eine Unterrichtsskizze haben zwei Funktionen

Sie formulieren schriftlich einen kleinen Ausschnitt aus der umfangreichen Unterrichtsgesamtplanung. Die Verschriftlichung Ihrer Planungsüberlegungen soll Ihren Ausbilder\*innen Einblick in Ihre Planungsprozesse geben. Er dient damit erstens als **Basis für eine fundierte Unterrichtsnachbesprechung**.

Unterrichtsentwürfe und Unterrichtsskizzen verstehen sich zudem zweitens als ein hilfreiches **Instrument bei der Entscheidungsfindung** in Ihrer Unterrichtsplanung. Sie geben durch ihre Struktur Impulse und orientieren sich an allgemeinen didaktischen Planungsmodellen. Nicht alle Anforderungen des Fachunterrichts können in einer solchen allgemeinen Struktur enthalten sein. Konkrete Hinweise zur Sachanalyse, zur Darstellung der Unterrichtseinheit und zur Darstellung der didaktischen Entscheidungen und Zielsetzungen erhalten Sie in den Modulveranstaltungen.

Auch im 2. Staatsexamen hat der Unterrichtsentwurf die Funktion, der Prüfungskommission Einblick in die Planungsüberlegungen zu geben, damit diese bewertet werden können. Nicht der Entwurf

wird bewertet, sondern die Planung: Der Prüfungsausschuss bewertet nach §50 HLBGDV „jede Prüfungslehrprobe (...) aufgrund von Planung, Durchführung und Erörterung des Unterrichts“.

Die „Hinweise...“ stellen ein Grundgerüst dar, das durch fachspezifische Anforderungen und durch eigene Überlegungen geändert werden kann.

### A. Der vollständige Unterrichtsentwurf

Ein Inhaltsverzeichnis ist nicht notwendig. Eine Formatvorlage befindet sich auf der Homepage. In sie ist die Formatierung eingearbeitet: Schrifttyp und -größe Times New Roman (12 Pt) oder Arial (11 Pt), Zeilenabstand: 1,5, oberer und unterer Rand je 2 cm, linker und rechter Rand je 3cm, Fußnoten auf der jeweiligen Seite (8 Pt). Auch zur Gestaltung des Deckblatts können Sie auf die Formatvorlage zurückgreifen.

Ein vollständiger Unterrichtsentwurf, wie er in der Staatsprüfung vorgelegt wird, ist max. acht Seiten lang, besteht üblicherweise aus den folgenden Teilen (zuzüglich des tabellarischen Unterrichtsverlaufs, des Literaturverzeichnisses und des Anhangs):

#### Deckblatt

Wenn auf dem Deckblatt von „Thema“ bzw. von „Frage- oder Problemstellung“ die Rede ist, dann verbinden sich damit auf den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HKM/IQ 2011) bezogene, theoriegestützte Erwartungen. Wenn Sie ein **Thema** formulieren, gehen wir davon aus, dass Sie z.B. dem TZI-Modell folgend (Bücking 2011, Menzel 2011, Rubner 2009) ihre eigenen Positionen zu der curricular verankerten Sache aus der ICH-Perspektive ebenso intensiv geklärt haben wie die möglichen Bezüge der Schüler\*innen Ihrer Lerngruppe zur Sache. Indem Sie ein Thema formulieren, wird eine Sache zu einem Lerngegenstand, an dem Sie und Ihre Schüler\*innen in einem Arbeitsbündnis gemeinsam arbeiten.

Ein Thema ist erfahrungsgemäß am sinnvollsten als Frage zu formulieren. Eine Formulierung des Themas als Frage ist hilfreich, weil es bereits die Zielsetzung der Stunde impliziert und so der Bezugspunkt Ihrer didaktischen Entscheidungen ist. Eine Einführung in das Finden von Stundenthemen mithilfe eines didaktischen Dreiecks erhalten Sie zu Beginn Ihres Vorbereitungsdienstes.

Wenn Sie **Fragen** formulieren, ist damit die Erwartung verbunden, dass sie z.B. auf ein Problem, eine

kommunikative Sprechabsicht, auf „Fragen und Antworten, die vom Gegenstand aufgeworfen werden ..., [auf die] Eigenstruktur der Sache“ (Gruschka 2009, 479), bezogen sind. Ihre Beantwortung dient im Sinne des didaktischen Prinzips der **Problemorientierung** (Aebli 2006) einem Erkenntnisgewinn.

## 1. Sachanalyse

Sie erläutern zunächst, welche zu klärenden Fragen oder Anforderungen die von Ihnen (*in Übereinstimmung mit den Vorgaben in Bildungsstandards, Lehrplan, Kerncurriculum, Schulcurriculum*) ausgewählte Sache aufwirft, ohne bereits vorschnell didaktische Entscheidungen zu treffen.

„Sache“ meint hier z.B.

- die naturwissenschaftlich zu deutende Erscheinung (Wagenschein) bzw. Beobachtung,
- das Befremdliche am literarischen Text (d.h. am Gesamtwerk oder am Textauszug),
- die sprachlich-kommunikativ zu bewältigende Situation,
- das zu lernende sprachliche Mittel,
- den zu beurteilenden historischen Gegenstand,
- die zu analysierende politische Entscheidung,
- die mathematisch zu lösende Problemstellung,
- das physikalische Phänomen usw.

Die Sachanalyse kann sich auf einen Ausschnitt aus der Sache beziehen. Das Vorgehen bei Sachanalysen und bei der Themenfindung üben Sie auf der Basis von Hilfsfragen in den Seminarveranstaltungen. Ausführungen zur Übereinstimmung mit den Vorgaben in Bildungsstandards usw. sind nicht erforderlich.

### Beispiele

Der literarische Text „Brudermord im Altwasser“ wirft beim involvierten Lesen die Frage auf, ob es sich um einen Mord oder einen Unfall handelt. Beim Lesen des Textes zeigt sich, dass der Erzähler im Text hierzu widersprüchliche Hinweise gibt, denn ...

Die politische Forderung der Einführung eines bedingungslosen Grundeinkommens (BGE) und die Gegenposition erfordern die Klärung der Frage, ob das BGE einen legitimen und effizienten politischen Problemlösungsversuch darstellt. Die Befürworter des BGE begründen ihre Position mit dem Hinweis darauf ... Kritiker wie Butterwegge hingegen ...

Die in der Fremdsprache sprachlich zu klärende Situation einer Wegbeschreibung erfordert ...

Die Beantwortung der Frage „Wieso sind Schalensitze bei schnellen Autos physikalisch sinnvoll?“ macht eine Analyse der physikalischen Erscheinung „Kraftwirkung bei Kurvenfahrten“ und damit

die Beschreibung von Kreisbewegungen und der bei ihr wirkenden Kräfte notwendig. Fachsprachlich korrekt ist es, von der Massenträgheit zu sprechen und nicht von einer Zentrifugalkraft, da es sich nur um eine scheinbare Kräfteinwirkung handelt. ...

Sie stellen hier oder im Anhang zudem dar, welchen Beitrag die Einzelstunde für die Erschließung der Sache leisten soll.

Innerhalb der Reihenplanung folgt die Stunde auf ... und ist eine Überleitung zur Weiterarbeit an ...

ODER tabellarisch IM ANHANG

Thema / Didaktische Funktion / Erkenntnis-, Kompetenzzuwachs

## 2. Lernstand der Lerngruppe in Bezug auf die Sache

Hier stellen Sie die Voraussetzungen der Lernenden z.B. in Bezug auf Fachwissen, Präkonzepte, Vorausurteile oder Kompetenzen dar, die Sie bei der Entwicklung eines Themas berücksichtigen.

Sie benennen insbesondere die konkreten Lernerfahrungen und Äußerungen der Lernenden, an die in der Stunde angeknüpft werden soll, um eine Kompetenz- bzw. Lernprogression anzustreben.

Allgemeinheiten zur Lerngruppe, Anzahl der Schüler\*innen usw. sind nicht notwendig.

### Beispiel

In den Vorstunden zeigte sich, dass ...

## 3. Didaktisches Zentrum

Hier erläutern Sie, welche didaktischen Entscheidungen Sie nach der „Sachanalyse“ mit Blick auf den „Lernstand der Lerngruppe“ treffen, um mit den Schüler\*innen zum Fraglichen an der Sache Antworten finden zu können. Wichtig sind Ihre Entscheidungen bezüglich

- eines auf das Fragliche an der Sache bezogenen Themas,
- angemessener Lernschritte und Aufgaben,
- der Erkenntnisziele in Form von Indikatoren.

Sie schreiben oder begründen hier nicht alle Planungsüberlegungen, sondern das zentrale Ergebnis Ihrer didaktischen Entscheidungen. Nutzen Sie Verben wie „benennen“, „vergleichen“ usw., die Lernleistungen beobachtbar machen. Beispiele erarbeiten Sie in Ihren Seminaren.

### Beispiel

Die Schüler\*innen setzen sich mit [SACHE] unter der thematischen Fragestellung „...?“ auseinander. Die Lernprogression und die gewonnenen Erkenntnisse zeigen sich konkret daran, dass die Schüler\*innen:

- Indikator 1: ...

## 4. Materialanalyse

Hier stellen Sie die Analyse des in der Stunde zu bearbeitenden Materials dar und begründen seine Eignung in Bezug auf das didaktische Zentrum.

Sie analysieren, inwiefern das Material zur Klärung der Sache beiträgt. Als Material bezeichnen wir Medien wie Texte, Arbeitsblätter, Gegenstände, Abbildungen, Experimente usw., die die Sache durch eine kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung erschließbar machen sollen.

## 5. Mögliche Lernschwierigkeiten der Lerngruppe und Hinführung zur Methodik

Hier erläutern Sie, welche inhaltlichen Verstehenshürden sich an welchen Stellen für welche Lernenden ergeben können.

Analysieren Sie die Anforderungen, die sich aus der Sache in der Stunde, aus dem Material und aus den einzelnen Phasen ergeben.

Sie stellen also z.B. dar, zu welchen der Sache nicht angemessenen Sichtweisen oder Ergebnissen Schülerinnen und Schüler evtl. kommen können, um diese dann in der methodischen Gestaltung zu berücksichtigen.

## 6. Methodische Gestaltung

Sie stellen für jede Phase das didaktische Ziel dar und begründen das methodische Vorgehen.

Sie stellen dar, mit welchen methodischen Entscheidungen Sie auf die zuvor analysierten **Lernschwierigkeiten** in der Lerngruppe reagieren werden und wie Sie z.B. durch die Angabe nachvollziehbarer Begründungen für die Lerninhalte, durch die Ermöglichung von Eigeninitiative, sowie unter Vermeidung von Über- und Unterforderung ein hohes Maß an **Motivation** erzeugen wollen.

Achten Sie insbesondere auf die Phase der **Auswertung**, in der die Lernergebnisse auf das an der Sache Fragliche rückbezogen werden.

### Beispiel

Im Sinne des angestrebten Erkenntnisgewinns ist in der Phase ... funktional, ... zu tun.

## 7. Literatur

Hier geben Sie in einer wissenschaftlichen Zitierweise alle Quellen an, die verwendet oder zitiert werden.

Wir empfehlen eine Unterscheidung in:

1. **Quellenangaben** zum verwendeten Material
2. **Allgemeinpädagogische Literatur**
3. **Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Literatur** zum Unterrichtsgegenstand

... und die folgende Form:

Autor, Vorname (Jahr). kursiver Titel des Buches (Aufl.). Verlag.

Autor, Vorname (Jahr). Titel des Aufsatzes. Kursiver Titel der Zeitschrift mit Nr. / des Buchs), Seite–Seite.

Autor, ggf. Kürzel/ Pseudonym (Jahr, ggf. Tag). Kursiver Titel der Webseite. Anbieter der Webseite, URL der webseite

## 8. Anhang

Anhang 1: Verlaufsplan der Stunde

Anhang 2: Materialien

Anhang 3: Tafelbild/ Erwartungshorizont

Anhang 4: Sitzplan (aus der Perspektive der AUS)

Anhang 5: Die Einheit in tabellarischer Form (in der Regel erst im HS2 und am Prüfungstag)

Den Sitzplan versehen Sie mit Angaben zur Leistungseinschätzung. In den Ausbildungsveranstaltungen erhalten Sie Hinweise zur Form der (allgemeinen oder stundenbezogenen) Leistungseinschätzung.

**Beachten Sie die Hinweise zur Anonymisierung unter Punkt C.**

## B. Die Unterrichtsskizze

Der Umfang einer Unterrichtsskizze (=Teilentwurf) (soll je nach Schwerpunktsetzung vier Seiten (ohne Anhang) nicht überschreiten. Eine Reduzierung kann geschehen durch:

- Schwerpunktbildung nach Ausbildungsstand
- tabellarische Darstellungen
- Absprachen mit den Ausbilder\*innen bei gekoppelten Besuchen.

### Unterrichtsskizzen bestehen immer aus:

1. einem Didaktischen Zentrum,
2. einem tabellarischen Verlaufsplan zu einer Unterrichtsstunde (nach Absprache je nach Fach ggf. auch der Verlaufsplan der Reihe)
3. einem Anhang:
  - Sitzplan mit Leistungseinschätzung,
  - Literaturangaben,
  - Arbeitsmaterial, das die Schüler\*innen bearbeiten werden, und
  - einem antizipierten Tafelbild oder einem Erwartungshorizont in anderer Form.

Je nach Semester und bei Kopplungen kommen nach Absprache mit den Ausbilder/innen weitere Ausführungen im Umfang von maximal 2 Seiten pro Modul hinzu.

Entwürfe, die länger als 4 Seiten sind, gelten als Unterrichtsentwürfe. Die LiV legen frühestens im 2. Hauptsemester, empfohlen wird im 4. Unterrichtsbesuch pro Fach, einen **vollständigen Unterrichtsentwurf** in der Form vor, wie er für die Lehrproben im 2. Staatsexamen zu verfassen ist.

Im HS1 ist spätestens ab dem 2. UB (die LiV entscheidet) eines jeden Moduls eine **Sachanalyse** anzufertigen. Über die Form der Sachanalyse im HS1 entscheidet die LiV: Fließtext, Stichworte / Fragen, ein Schaubild, Audioaufnahmen, Erklärvideos ... . Für das HS1 wird der Umfang einer Sachanalyse auf 1 bis max. 2 Seiten (bzw. die entsprechende „Lese-Zeit“) begrenzt. Die Spalte „Didaktische Funktion“ des Verlaufsplans kann entfallen (die LiV entscheidet). Im HS2 gelten die üblichen Anforderungen.

Lehrkraft, die Ausbildungsphase, die Fächer, Datum und Uhrzeit des UB sowie Jahrgangsstufe (ohne konkrete Bezeichnung der Klasse). Namen von Schüler\*innen sind z.B. mit S1, S2 usw. zu verschlüsseln. Eine Entschlüsselungstabelle (S1 =Anton, S2 = Anna usw.) kann elektronisch verschlüsselt versendet oder am Tag des UB analog ausgehändigt werden.

Telefonnummern beteiligter Personen sowie alle weiteren Informationen zum Ort des Unterrichtsbesuchs (Schule, Raum) werden in einer Begleit-E-Mail bekannt gegeben.

## Literaturhinweise zu 6.

Aebli, Hans (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart.

Bücking, Carolin (2011): Themen finden, formulieren, einführen – Welche Auswirkungen haben sie für das Unterrichtsgeschehen?, in: Themenzentrierte Interaktion, 25. Jahrgang, 2/2011, 85-97.

Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar.

Hessisches Kultusministerium / Institut für Qualitätsentwicklung (2011): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien, Wiesbaden, URL: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer\\_referenzrahmen\\_schulqualitaet\\_hrs.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf)

Menzel, Birgit (2011): Der Beitrag der TZI zur Debatte um die Kompetenzorientierung – Ein Versuch, in: Themenzentrierte Interaktion, 25. Jahrgang, 2/2011, 40-50; URL: [https://sts-gym-giessen.bildung.hessen.de/fortbildung/menzel\\_tzi\\_und\\_ko.pdf](https://sts-gym-giessen.bildung.hessen.de/fortbildung/menzel_tzi_und_ko.pdf)

Rubner, Eike (2009): Themen formulieren und einführen, in: Themenzentrierte Interaktion, 25. Jahrgang, 2/2009, 80-89.



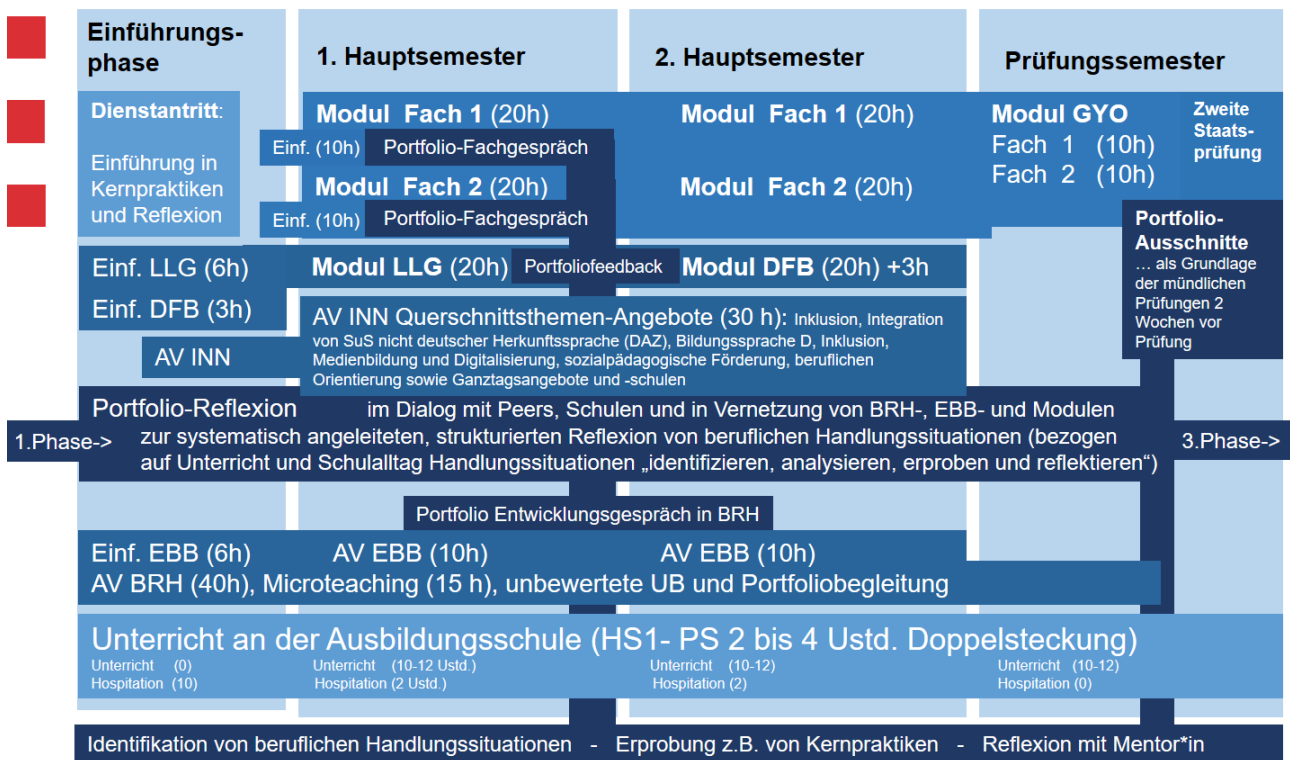
# Anhang

**Hessische Lehrkräfteakademie**



Studienseminar für Gymnasien in Bad Vilbel  
**Strukturmodell der Ausbildung ab 1. November 2022**

1



## Bildnachweis

Titelbild und weitere Bilder, wenn nicht anders angegeben: © A.Schröder 2019

## Lösungen

### 1.3.3 Die Kernpraktik Sachanalyse

Die Sache verstehen heißt nach Fraefel, **der auf die COACTIV-Studie verweist, gut erklären zu können, d.h. verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu kennen.**

Anstatt exzessive Sachanalysen zu schreiben, kommt es nach Fraefel darauf an, die Sache „auf der Ebene **der Schülerinnen und Schüler** zu verstehen. Das bedeutet für mich:

→ in einer Sachanalyse nicht sofort als Experte\*in auf die Sache zu schauen, sondern in gewisser Weise naiv als Kind / Jugendlicher / Laie

→ keine exzessiven Sachanalysen zu schreiben,

→ mich fachlich kundig zu machen, damit ich flexibel auf die Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler reagieren kann.

### 1.3.4 Die Kernpraktik Themenfindung

Das Thema, das wir für das Gespräch in Anschluss an den Film „Ihr habt es in der Hand“ vorschlagen, lautet „Habt ihr es in der Hand?“

HESSEN



Hessische Lehrkräfteakademie  
Studienseminar für Gymnasien Bad Vilbel

Konrad-Adenauer-Allee 1-11  
61118 Bad Vilbel

06101 / 5191720