

Nils Berkemeyer, Lisa Mende,
**Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des
Lehrkräfteberufs**



Was Lehramtsstudierende wissen sollten

Diese Einführung in das bildungswissenschaftliche Studium fokussiert die Profession der Lehrkraft und zeichnet sich besonders durch seine didaktische Aufbereitung und eine konsequente Orientierung an den KMK-Standards für die Lehrerbildung aus.

Der erste Teil führt in die allgemeinen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie in die Grundlagen des Lehrerberufs ein. Der zweite Teil nimmt die vier von der KMK beschriebenen Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren in den Blick.

Der Band wird durch einen Online-Anhang komplettiert, der wesentliche Inhalte in Form einer Single-Choice-Klausur resümiert. Übungs- und Reflexionsfragen sowie Fallvignetten bieten Möglichkeiten, das Wissen einzuüben und zu überprüfen.

Dieser Band unterstützt Studierende, das eigene Denken in einem pädagogisch-wissenschaftlichen Sinn zu trainieren, um Gründe für ein angemessenes pädagogisches Handeln anzuführen - eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer oder Lehrerin.

Die Zusatzmaterialien wurden vom Autor / der Autorin / den Autoren zur Verfügung gestellt und sind genau auf den Inhalt des Werkes abgestimmt.

Nutzung und Copyright

Die Nutzung der Materialien für eigene Studienzwecke ist kostenlos, das Copyright liegt bei den Autoren bzw. beim Verlag. Eine Weiterverbreitung gleich in welcher Form ist nur mit schriftlicher Genehmigung der utb GmbH Stuttgart gestattet.

Diese und viele weitere kostenlose Zusatzmaterialien finden Sie unter www.utb-shop.de

Kostenlose Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten für alle Fächer gibt's auf unserem Studi-Portal unter <http://studium.utb.de>

Didaktischer Anhang

zum Lehrbuch

„Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs – Eine Einführung“ (Berkemeyer & Mende, 2018)

In diesem didaktischen Anhang befinden sich verschiedene Selbstlerntools: 1. eine exemplarische Single-Choice-Klausur als alternative Form der Zusammenfassung der Inhalte des Lehrbuchs, 2. ein (bildungswissenschaftliches) Vokabelblatt, 3. themenspezifische Aufgaben und Fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie und 4. Fallvignetten, die Sie dabei unterstützen sollen, selbstständig Ihr eigenes Verständnis der Inhalte des Lehrbuchs zu überprüfen. Zudem werden verschiedene Materialien und Kopiervorlagen bereitgestellt, die Sie für das Studium und den (späteren) Schulalltag nutzen können (► Anhang 5) sowie die bildungswissenschaftlichen Standards für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung tabellarisch dargestellt (KMK, 2014; ► Anhang 6).

Inhalt

1.	Exemplarische Single-Choice-Klausur	3
2.	Vokabelblatt	9
3.	Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie	11
3.1	... zum Inhaltsbereich: <i>Schulsystem</i>	13
3.2	... zum Inhaltsbereich: <i>Profession</i>	14
3.3	... zum Inhaltsbereich: <i>Unterrichten</i>	15
3.4	... zum Inhaltsbereich: <i>Erziehen</i>	16
3.5	... zum Inhaltsbereich: <i>Beurteilen</i>	17
3.6	... zum Inhaltsbereich: <i>Innovieren</i>	18
4.	Fallvignetten	19
4.1	... zum Inhaltsbereich: <i>Unterrichten</i>	20
4.2	... zum Inhaltsbereich: <i>Erziehen</i>	21
4.3	... zum Inhaltsbereich: <i>Beurteilen</i>	22
4.4	... zum Inhaltsbereich: <i>Innovieren</i>	22
5.	Zusatzmaterial	23
5.1	... zum Inhaltsbereich: <i>Profession</i>	24
5.2	... zum Inhaltsbereich: <i>Unterrichten</i>	26
5.3	... zum Inhaltsbereich: <i>Beurteilen und Beraten</i>	30
6.	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften	40
	Literatur	43
	Tabellenverzeichnis	47

1. Exemplarische Single-Choice-Klausur

Die folgende Single-Choice-Klausur besteht insgesamt aus 32 Fragen. Für jedes der bildungswissenschaftlichen Handlungsfelder (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) und für jedes der übergreifenden Themen (Schulsystem, Profession) umfasst sie vier bis sieben Fragen, wie sie typischerweise in Single-Choice-Klausuren gestellt werden. Damit können sie zur konkreten Vorbereitung von Prüfungen im bildungswissenschaftlichen Bereich genutzt werden. Zu jeder Frage werden vier Antwortmöglichkeiten bereitgestellt. Es ist pro Frage jeweils nur *eine* der vier Antwortmöglichkeiten richtig. Eine explizite Lösungsfolie stellt dieser didaktische Anhang nicht bereit. Alle Lösungen können jedoch anhand des Lehrbuchs „Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs – Eine Einführung“ (Berkemeyer & Mende, 2018) selbstständig überprüft werden.

1. **Keine** zentrale wissenschaftstheoretische Position in der Erziehungswissenschaft ist die ...
 - a) geisteswissenschaftliche Pädagogik.
 - b) empirische Erziehungswissenschaft.
 - c) kritische Erziehungswissenschaft.
 - d) kompetenzorientierte Pädagogik.

2. Welcher Aspekt ist kennzeichnend für das deutsche Schulsystem?
 - a) das Absolvieren einer 4-jährigen Grundschulphase in allen Bundesländern
 - b) das Absolvieren der „Allgemeinen Hochschulreife“ nach 13 Schuljahren in allen Bundesländern
 - c) die Kulturhoheit der Länder
 - d) die sukzessive Abschaffung der Gesamtschulen

3. Das deutsche Schulrecht ...
 - a) ist nur für die Schulleitung bedeutsam.
 - b) bestimmt die aktuell anzuwendende Didaktik für den Unterricht.
 - c) regelt ausschließlich die Rechtsverhältnisse der Schulen in privater Trägerschaft (Privatschulen).
 - d) regelt die Rechte und Pflichten aller an Schule beteiligten Personen (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern u.a.).

4. Welches Maßnahmenbündel ist **nicht** Teil der „vorrangigen Handlungsfelder im Nachgang zu PISA und PISA-E“ der KMK (Beschluss vom 17./18.10.2002)?
 - a) Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrkräftetätigkeit
 - b) Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
 - c) Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten
 - d) Maßnahmen zur Verbesserung fächerübergreifenden Verständigungswissens und des Verständnisses grundlegender ästhetisch-kultureller Zusammenhänge

5. Welches Large-Scale-Assessment ist an den Bildungsstandards ausgerichtet?
 - a) IGLU
 - b) TIMSS
 - c) IQB-Bildungstrend
 - d) PISA

6. **Nicht** zu den Aufgaben der KMK gehört ...
- die Durchführung und Auswertung von landesweit einheitlichen Schulleistungstests (z.B. VERA-3, VERA-8).
 - die Sicherstellung der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen.
 - die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule.
 - die Förderung der Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur.
7. Die in den (kompetenzorientierten) Lehrplänen beschriebenen Bildungsstandards sind ...
- Quantitätsstandards.
 - Regelstandards.
 - Exzellenzstandards.
 - Mindeststandards.
8. **Nicht** zu den zentralen Untersuchungsbereichen bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung im Schulbereich gehört:
- Ungleichheit von Lehrplaninhalten
 - Ungleichheit innerhalb von Bildungsinstitutionen
 - Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung
 - Ungleichheit innerhalb und zwischen Regionen
9. Terhart (2013) unterscheidet acht theoretische Deutungen von Schule. **Nicht** dazu gehört die ...
- funktionalistische Deutung.
 - lernpsychologische Deutung.
 - gesellschaftskritische Deutung.
 - pragmatische Deutung.
10. Herr F. ist Lehrkraft am Gymnasium und beschreibt seine Tätigkeit wie folgt: „Es ist schwierig, im Spannungsverhältnis von Distanz und Nähe immer eine gute Lehrkraft zu sein, eine professionelle Beziehung zu allen Schülerinnen und Schülern aufzubauen und ihnen bei ihren Lernschwierigkeiten und sonstigen Problemen zu helfen.“
Welchem Professionsansatz lässt sich die Haltung von Herrn F. am ehesten zuordnen?
- systemtheoretischer Ansatz
 - kulturkritischer Ansatz
 - strukturtheoretischer Ansatz
 - kompetenzorientierter Ansatz
11. Welcher der folgenden Aspekte zählt nach Baumert & Kunter (2006) **nicht** zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften?
- Professionswissen
 - Überzeugungen/Werthaltungen
 - motivationale Orientierungen
 - pädagogischer Takt

12. Das Pluralisierungsparadox nach Helsper (2010) beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen ...
- Organisation und Interaktion.
 - Differenzierung und Einheit.
 - Freiheit und Zwang.
 - Distanz und Nähe.
13. Es existiert keine allgemein anerkannte Theorie des Unterrichts. Jedoch lassen sich einige wesentliche Merkmale von Unterricht explizieren. Eines davon ist:
- Unterricht hat eine curriculare und soziale Ordnung.
 - Unterricht steht unter der Aufsicht der Schulträger.
 - Unterricht findet immer informell statt.
 - Unterricht ist weder institutionell eingebettet noch auf Dauer angelegt.
14. Die Grundannahme des Prozess-Produkt-Paradigmas innerhalb der Unterrichtsforschung lautet:
- bestimmte persönliche Eigenschaften von Lehrkräften (wie z.B. Humor) gelten als Prädiktoren für den Unterrichtserfolg.
 - Lehrpersonen sind „Expertinnen“ und „Experten“, deren (Unterrichts-)Erfolg von ihrem Wissen und ihren verfügbaren Fertigkeiten (Expertise) abhängt.
 - bestimmte Verhaltensweisen von Lehrpersonen (z.B. Klassenführung) wirken sich positiv auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus.
 - Lehrpersonen sind kompetent, wenn sie sich bei ihrer Unterrichtsplanung an bestimmten Bildungsstandards orientieren.
15. **Kein** Merkmal „guten“ bzw. „effektiven“ Unterrichts nach Helmke (2015) ist:
- Klassenführung und Zeitnutzung
 - lernförderliches Klima
 - Strukturiertheit und Klarheit
 - Umgang mit Homogenität
16. Frau S. plant ihren Unterricht. Dabei gehen ihr folgende Gedanken durch den Kopf: „Die Zukunftsbedeutung des von mir gewählten Themas ist mir nicht ganz klar. Einen Zugang sehe ich jedoch und auch die exemplarische Bedeutung ist gegeben.“
Welches didaktische Konzept dient Frau S. als Folie für ihre Gedanken?
- Bildungstheoretische Didaktik
 - Lerntheoretische Didaktik
 - Hamburger Modell
 - Konstruktivistische Didaktik
17. **Nicht** zu den Entscheidungsfeldern der Strukturanalyse des Berliner Modells der Lerntheoretischen Didaktik zählt:
- Intention
 - Inhalt
 - Methode
 - Normkritik

18. Erziehung erfolgt im Unterschied zur Sozialisation ...
- unabhängig von gesellschaftlichen Sozialisationseffekten.
 - unsystematisch, häufig nicht intendiert und in direkten interpersonalen Beziehungen.
 - systematisch, häufig institutionalisiert und intendiert.
 - unabhängig von der äußeren Realität der sozialen und dinglichen Umwelt.
19. Sozialisationstheorien befassen sich im Wesentlichen mit dem Zusammenhang von ...
- Institutionenstruktur und Individualstruktur.
 - Persönlichkeitsstruktur und Sozialstruktur.
 - verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen.
 - verschiedenen Institutionenstrukturen.
20. Als Prävention gegen das Auftreten von Alltagskonflikten in der Schule ist nach Böhm (2016) angeraten, ...
- Elterntrainings anzubieten.
 - Krisenpläne für die Schule zu entwerfen.
 - schulinterne Krisenteams zu qualifizieren.
 - Klassenregeln festzulegen.
21. Auf der höchsten Stufe moralischen Urteilens nach Kohlberg ist „Gutsein“ darin begründet (Oser, 2001), ...
- Belohnungen zu erhalten und Strafen zu vermeiden.
 - gemäß dem Prinzip der Achtung gegenüber allen menschlichen Lebewesen zu handeln.
 - sich aus Schwierigkeiten herauszuhalten.
 - Eigeninteressen zu verfolgen, nach dem Motto: Was ist für mich drin?
22. Nach Ingenkamp und Lissmann (2008) dient die diagnostische Tätigkeit ...
- zur Verhaltensbeschreibung und/oder Erklärung der Gründe für dieses Verhalten und/oder der Vorhersage künftigen Verhaltens.
 - zur Bedarfsanalyse der Lernenden, um künftiges Lehrkräfteverhalten hinsichtlich der Entwicklung der Lernenden zu beeinflussen.
 - zur Erstellung einer Lernstands- und Persönlichkeitsanalyse der Lernenden auf individueller und gruppenspezifischer Ebene.
 - zur Ableitung möglichst exakter Vorhersagen künftigen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, das sich unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien ausschließlich aus der Verwendung diagnostischer Instrumente ergibt.
23. Welches Konstrukt ist **kein** Gütekriterium der klassischen Testtheorie?
- Reliabilität
 - Validität
 - Kontextualität
 - Objektivität

24. Eine Lehrkraft äußert sich im Elterngespräch hinsichtlich einer Schülerleistung: „Ich musste den Vortrag Ihres Sohnes mit der Note 5 bewerten. Wissen Sie, meine Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer bewerten viel zu gut, deswegen muss ich die durchschnittlichen Zeugnisnoten etwas relativieren.“
Welcher Beurteilungsfehler unterläuft der Lehrkraft?
- Halo-Effekt
 - Strenge-Fehler
 - Nähe-Fehler
 - Reihenfolgefehler
25. Frau H. ist unzufrieden mit den „klassischen“ Beurteilungsverfahren (z.B. mündlicher Test, Klassenarbeit), da diese zumeist nur das auswendig gelernte Faktenwissen der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt abfragen. Sie würde lieber Beurteilungsverfahren nutzen, mit denen die Leistung(-sentwicklung) über einen längeren Zeitraum verfolgt und ermittelt werden kann. Zudem würde sie gern die Lernenden selbst stärker in die Beurteilung miteinbeziehen. Leider kennt Frau H. keine alternativen Beurteilungsverfahren dafür.
Welches der folgenden Beurteilungsverfahren würden Sie Frau H. für ihr Vorhaben empfehlen?
- Lernstandsanalyse
 - Vergleichstest
 - Portfoliobeurteilung
 - Kompetenztest
26. Welches Merkmal einer Beratung lässt sich **sowohl** in der professionellen **als auch** in der „semiprofessionellen“ schulischen Beratung durch Lehrkräfte realisieren?
- Bei Personen, die beraten werden, setzt ein aktiver Lernprozess ein.
 - Es besteht eine Symmetrie zwischen Beratenden und Beratenen ohne Rollen- oder Hierarchisierungskonflikte.
 - Das Thema der Beratung stammt nicht aus dem System der Beratenden und Beratenen.
 - Die beratende Person ist eine professionelle Beraterin bzw. ein professioneller Berater.
27. Frau K. spricht im Lehrerzimmer über die Vergabe der mündlichen Noten in ihrer Klasse: „Manch einer ist einfach unverbesserlich und hört nicht auf das, was man sagt. Da bleibt mir keine andere Wahl, als für die Mitarbeit die Note 5 zu vergeben. Wenn ihn diese Note nicht zurück auf die Spur bringt, hat er an unserer Schule nichts mehr zu suchen und muss ggf. die Schule verlassen.“
Welche Funktion der Notengebung wird hier von Frau K. angesprochen?
- Selektionsfunktion
 - Qualifikationsfunktion
 - Legitimationsfunktion
 - Integrationsfunktion

28. Welcher der folgenden Aspekte gehört zur klassischen Definition von Schulentwicklung nach Rolff (1998)?
- a) Schulentwicklung ist der Zusammenhang von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung.
 - b) Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung des gesamten Schulwesens.
 - c) Schulentwicklung zielt vorrangig darauf ab, im Rahmen der „lernenden Schule“ das Personal systematisch weiterzubilden.
 - d) Die Entwicklung von Einzelschulen geschieht völlig autonom.
29. **Nicht** zu den Maßnahmen der Schulentwicklung gehört die ...
- a) interne Evaluation.
 - b) Leitbildentwicklung.
 - c) Schulprogrammarbeit.
 - d) Entwicklung von Bildungsstandards.
30. Ein Grundprinzip Pädagogischen Qualitätsmanagements nach Landwehr (2009) ist:
- a) Lehrkräfte leiten und verantworten den Qualitätsmanagementprozess.
 - b) Das Qualitätsmanagement dient der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.
 - c) Die Schulleitung muss in das Qualitätsmanagement nicht einbezogen werden.
 - d) Ziel aller Qualitätsmaßnahmen ist die Verbesserung der Schulsystemqualität.
31. Folgendes Modell ist **kein** Modell zur Erklärung von beruflichem Stress:
- a) Job-Demand-Control-Modell (Karasek, 1979)
 - b) Theorie der Handlungsregulation (Oesterreich & Volpert, 1999)
 - c) Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957)
 - d) Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996)
32. Scheuch et al. (2015) ermittelten in ihrer Metaanalyse zum Thema „Lehrkräftegesundheit“, dass ...
- a) Lehrkräfte grundsätzlich ein deutlich gesundheitsschädlicheres Verhalten als Krankenversicherte anderer Berufsgruppen aufweisen.
 - b) der Krankenstand von Lehrkräften meist deutlich über dem Durchschnitt der Versicherten anderer Berufsgruppen der jeweiligen Krankenkassen liegt.
 - c) bei Lehrkräften Atemwegserkrankungen und psychische Gesundheitsstörungen häufiger auftreten als im Bevölkerungsdurchschnitt.
 - d) bei über 90 Prozent aller deutschen Lehrkräfte Burnout diagnostiziert wurde.

2. Vokabelblatt

Vokabelblätter eignen sich hervorragend, um ein eigenes Register wichtiger Begrifflichkeiten anzulegen und auf diese Weise zugleich die Vielfalt von Begriffsbestimmungen innerhalb einer (wissenschaftlichen) Disziplin aufzuzeigen. In der Fachliteratur finden sich oft verschiedene Definitionen, die sich je nach historisch-gesellschaftlicher Perspektive und/oder wissenschaftlicher Bezugsdisziplin z.T. deutlich voneinander unterscheiden können. Ihre Aufgabe als Rezipientin oder Rezipient ist es, sich vor dem Hintergrund aktueller theoretischer sowie wissenschaftlicher Diskurse begründet für oder gegen einzelne Definitionen und Sichtweisen zu entscheiden. Sie können das hier begonnene bildungswissenschaftliche Vokabelblatt individuell fortschreiben und ergänzen – über Ihr gesamtes Lehramtsstudium hinweg kann so ihr persönliches Lexikon wachsen.

Tabelle 1: Vokabelblatt (eigene Darstellung)

Begriff	Beispieldefinition	eigene Definition bzw. Ergänzungen
Bildungswissenschaften	„Bildungswissenschaften umfassen wissenschaftliche Disziplinen (z.B. Pädagogik, Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie, Philosophie), die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK, 2004, S. 1).	
Schulpädagogik	„Die Schulpädagogik ist die Theorie und Praxis der Entwicklung und Reflexion wissenschaftlicher Konzepte zur Gestaltung von Schulleben und Unterricht“ (Meyer, 1997, S. 209).	
1. Abiturreglement	Erlass aus dem Jahr 1788, „mit dem das Abitur zum Nachweis der Studierfähigkeit als Prüfung am Ende der ‚Höheren Schulen‘ eingeführt wird. Zu der Zeit stellte es allerdings noch keine verbindliche Voraussetzung zum Studium dar, war jedoch Voraussetzung für die Erlangung eines Stipendiums“ (van Ackeren & Klemm, 2009, S. 16).	
2. Abiturreglement	Erlass aus dem Jahr 1812, der regelte, „dass eine an den Gymnasien absolvierte Abiturprüfung zwar noch nicht für den Eintritt in die Universität zur Voraussetzung wurde, dass die Abiturprüfung aber von allen denen gefordert wurde, die sich einem Staatsexamen (für das höhere Lehramt oder auch für den Justizdienst) stellen wollten“ (van Ackeren & Klemm, 2009, S. 17 f.).	
3. Abiturreglement	Erlass aus dem Jahr 1834, der „Abiturprüfungen zur Voraussetzung für alle universitären Studiengänge machte; lediglich die Studien in der philosophischen Fakultät, soweit sie nicht zu einem Staatsexamen führen sollten, konnten auch nach 1834 ohne Abitur aufgenommen werden“ (van Ackeren & Klemm, 2009, S. 17).	
Stiehl'sche Regulative	„Unter dieser Bezeichnung, die die S. R. mit dem Namen des zuständigen Referenten und Autors A. W. F. Stiehl verbindet, sind die drei Regulative (Erlasse) des Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinangelegenheiten vom Oktober 1854 bekannt geworden. Sie betreffen Inhalt, Aufbau, Ordnung und Ziel des [...] niedere[n] Schulwesen[s] und seine Lehrerbildung“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 630). Sie blieben bis 1872 in Kraft.	

Begriff	Beispieldefinition	eigene Definition bzw. Ergänzungen
Weimarer Schulkompromiss	<p>1919/20: Einleitung des Übergangs vom Stände- zum Leistungsprinzip (van Ackeren & Klemm, 2009, S. 33).</p> <p>„Die wesentlichen Regelungen dieses Kompromisses bezogen sich auf die ‚Bekenntnisschule‘ (also auf die <i>Konfessionsfrage</i>) und auf die ‚Einheitsschule‘ (also auf die <i>Strukturfrage</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinsichtlich der konfessionellen Erziehung einigte man sich auf die <i>Simultanschule</i> als Regelfall (also auf Schulen mit Schülern unterschiedlicher Konfession), in der nur der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt werden sollte. Daneben konnten auch <i>Bekenntnisschulen</i> (in denen der gesamte Unterricht vom Geist eines Bekenntnisses geprägt war) und <i>bekenntnisfreie Schulen</i> (in denen Religion nicht unterrichtet wurde) betrieben werden. • Hinsichtlich der strukturellen Gliederung des Schulsystems verständigte man sich darauf, die Schüler und Schülerinnen während der ersten vier Jahre (mit Ausnahme der ‚Hilfsschüler‘, wie damals die Gruppe der heutigen Sonder- bzw. Förderschüler bezeichnet wurde) gemeinsam zu unterrichten, so dass eine Trennung in niedere, mittlere und höhere Schulen erst nach der 4. Klasse auf Grund der bis dahin in der gemeinsamen Grundschule erbrachten schulischen Leistungen erfolgte. Alle Kinder verblieben von da an die ersten vier Jahre in der <i>Unterstufe der Volksschule</i> (der Grundschule), ein kleinerer Teil von ihnen verließ diese dann und wechselte in die Mittelschulen (Realschulen) bzw. in die Jungengymnasien und Mädchenlyzeen“ (ebd., S. 34 f., Hervorhebungen im Original). 	
Düsseldorfer Abkommen	<p>„Um angesichts der <i>Kulturhoheit der Länder</i> ein Mindestmaß an Einheitlichkeit im deutschen Schulwesen sicherzustellen, beschlossen die Ministerpräsidenten der Länder 1955 das D. A. Es definierte im Wesentlichen die <i>Schularten</i> und ihre Bezeichnungen im Bereich der Sekundarstufe I und II“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 179, Hervorhebungen im Original).</p>	
Hamburger Abkommen	<p>„Abkommen der Ministerpräsidenten der (damals) elf Bundesländer aus dem Jahre 1964. Es ersetzte die Vereinbarungen des <i>Düsseldorfer Abkommens</i>. Im Einzelnen wurden zu folgenden Sachverhalten vereinheitlichende Regelungen getroffen: Beginn und Dauer des Schuljahres, Einschulungsalter, Dauer der Vollzeitschulpflicht, Feriendauer und Ferienordnung, Bezeichnungen der Schularten auf allen Stufen des Schulwesens, Beginn des Fremdsprachenunterrichts an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, Notenbezeichnungen, Lehramtsprüfungen, gegenseitige Anerkennung der Abschlusszeugnisse“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 277, Hervorhebung im Original).</p>	
Kompetenzen	<p>Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27 f.).</p>	
Paradigma	<p>„(griech. <i>paradeigma</i> Muster, Vorbild). Grundkonzeption für die Erarbeitung und Bewertung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Elemente eines P. sind ein bestimmtes Verständnis von Wirklichkeit, ein besonderes Erkenntnisinteresse, ein typisches Forschungsverfahren sowie eine spezifische Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 491, Hervorhebung im Original).</p>	

3. Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie

Zur Unterstützung des Erlernens bildungswissenschaftlicher Inhalte wurden zu den sechs Schwerpunktthemen des Lehrbuchs – Schulsystem, Professionalisierung, Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren – Beispielaufgaben und -fragen gemäß der kognitiven Lernzieltaxonomie von Benjamin S. Bloom (1913–1999) entwickelt (ausführlich z.B. Bloom, 1974). Die Bloom'sche Lernzieltaxonomie ordnet Lernziele nach unterschiedlichen kognitiven Wissensstufen hierarchisch an (ebd.; im Folgenden von der niedrigsten zur höchsten kognitiven Wissensstufe): Kenntnisse, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation (Bewertung) – es wird hier der Systematik von Bohl (2008, S. 103) gefolgt. Grundsätzlich sind alle Aufgaben und Fragen durch die Inhalte des Lehrbuchs „Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs – Eine Einführung“ (Berkemeyer & Mende, 2018) abgedeckt bzw. können mittels der darin angegebenen Literatur selbstständig gelöst werden.

Die hier bereitgestellten bildungswissenschaftlichen Beispielfragen und -aufgaben geben Ihnen die Möglichkeit, selbstständig Rückmeldungen über ihre Lernleistungen einzuholen, indem Sie prüfen können, ob und welche Aufgaben Sie bereits bearbeiten bzw. lösen können und welche nicht. Diese Art der Aufgaben- und Fragendarstellung hat somit v.a. eine orientierende und strukturierende Funktion für Ihren eigenen Lernprozess sowie zugleich eine evaluierende Funktion bezüglich der Bewertung Ihres aktuellen Lernstandes.

Im Verlauf des Lehramtsstudiums steigen in der Regel die Anforderungen an Sie als Studierende. In den ersten Semestern müssen Sie zunächst die wichtigsten Wissensbestände der Bildungswissenschaften und ihrer Fächer erwerben. Die zu erbringenden Prüfungsleistungen zielen überwiegend darauf ab, dass Sie zeigen, dass Sie grundlegende Kenntnisse erworben und verstanden haben (meist im Rahmen von Single- und/oder Multiple-Choice-Klausuren; siehe z.B. ► Anhang 1). Die z.B. in höheren Semestern zu schreibenden Hausarbeiten fordern Sie dagegen bis in die höchsten kognitiven Wissensstufen (v.a. die Ebenen Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation). Hier reicht es zu einem sehr guten (!) Abschneiden in der Regel nicht aus, Wissensinhalte nur zu reproduzieren, sondern es wird von Ihnen auch erwartet, theoretische Wissensinhalte, -konzepte, -modelle usw. an konkreten Beispielen anwenden und in den wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können und/oder kritisch Stellung zu nehmen. Auch mündliche (Staatsexamens-)Prüfungen zielen aufsteigend bis auf die höchsten kognitiven Anforderungsstufen.

Die Orientierung an den hierarchisch angeordneten kognitiven Wissensstufen bedeutet jedoch keineswegs, dass jede Aufgabe, die auf einer „höheren“ Stufe beantwortet werden kann, zugleich „besser“ ist und/oder höher bewertet werden muss. So merkt beispielsweise Bohl (2008) zur hierarchischen Struktur der kognitiven Wissensstufen kritisch an, dass das

„Durchdringen und Verstehen tieferer Schichten eines schwierigen Textes [...] durchaus anspruchsvoller sein [kann] als [die] wissensbasierte Bewertung. Daher hängt die Bewertung nicht nur am Erreichen höherer Stufen, sondern auch an der Komplexität des jeweiligen Themas“ (ebd., S. 102).

Weiterhin ist einschränkend anzumerken, dass die kognitiven Wissensstufen sich nicht in jedem Fall trennscharf voneinander abgrenzen lassen, z.B. sind die Ebenen „Verstehen“ und „Anwenden“ sowie „Synthese“ und „Analyse“ auf das engste miteinander verbunden. So setzt etwa die Planung einer Unterrichtsstunde gemäß Klafki's Bildungstheoretischer Didaktik voraus, dass dessen didaktische Analyse zur Unterrichtsvorbereitung auch auf der Verständnisebene durchdrungen wurde. Den Klafki'schen Be-

deutungskontexten: Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Struktur des Inhalts, Exemplarische Bedeutung und Zugänglichkeit liegen konkrete Sinngehalte zugrunde, die dann bei der Planung von Unterricht entsprechend zu beachten und handlungsleitend sind. Weiter sind für das individuelle Zusammensetzen einzelner Elemente von Konzepten, Modellen usw. zu einem neuen Ganzen und/oder gar eines neuen Entwurfs und deren Integration in bereits bekannte Wissensinhalte (Ebene: Synthese) zumeist die einzelnen Elemente und Zusammenhänge eben jener Konzepte, Modelle usw. zunächst einmal zu identifizieren und in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen (Ebene: Analyse).

Einige der Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie – so z.B. für die Kompetenzbereiche Unterrichten und Beurteilen – wurden im Rahmen des an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena) laufenden BMBF-Projekts *ProfJL – Professionalisierung von Anfang an im Modell der Jenaer Lehrerbildung* (1. Projektlaufzeit: 2015–2018) im Teilprojekt 3: *Bildungs- und Erziehungswissenschaftliche Vorbereitungsmodule* (Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Prof. Dr. Bärbel Kracke, Lisa Mende) entwickelt.¹

1 Das Projekt ProfJL wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1508 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

3.1 Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie zum Inhaltsbereich: *Schulsystem*

Tabelle 2: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: *Schulsystem* (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele)

Kognitive Wissensstufe	Beschreibung	Beispielaufgaben/Beispielfragen
Evaluation (Bewertung)	Einen Sachverhalt im Hinblick auf innere Klarheit und/oder äußere Kriterien beurteilen.	➤ Diskutieren Sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher schulischer Funktionen die Potenziale und Grenzen der Institution Schule, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen!
Synthese	Elemente und Teile zu einem stimmigen und begründeten Ganzen zusammensetzen.	➤ Erläutern Sie, welche bildungspolitischen Reformmaßnahmen im Anschluss an die Ergebnisse von Large-Scale-Assessments zu Beginn des 21. Jahrhunderts angestoßen wurden! Wählen Sie anschließend eine konkrete Reformmaßnahme aus und zeigen Sie beispielhaft auf, welchen Einfluss bzw. welche Auswirkung diese gegenwärtig auf das Lehrkräftehandeln in der Schule hat!
Analyse	Themen/Theorien in ihre Bestandteile zerlegen, so dass Hierarchien und Beziehungen deutlich werden.	➤ Erläutern Sie unter Einbezug entsprechender Theorien und empirischer Ergebnisse, welchen Einfluss die soziale Herkunft einer Schülerin oder eines Schülers auf den Bildungserfolg in Deutschland hat!
Anwendung	Allgemeine Regeln, Aussagen, Methoden auf praktische Anlässe und konkrete Situationen beziehen.	➤ Erläutern Sie beispielhaft verschiedene Funktionen der Institution Schule! ➤ Zeigen Sie exemplarisch auf, wie sich Beschlüsse der KMK auf die alltäglichen Abläufe und Aufgaben in Schulen auswirken!
Verstehen	Kenntnisse mit eigenen Worten wiedergeben. Eine Aussage dekodieren und in eigene Sprache übersetzen, ohne den Sinn zu verletzen.	➤ Beschreiben Sie, welche unterschiedlichen Akteure auf welchen politischen Ebenen was genau im Schulsystem entscheiden! ➤ Welche Rolle kommt dem Schulrecht für Sie als (angehende) Lehrkraft zu? ➤ Erläutern Sie in eigenen Worten, was mit der „zunehmenden Verrechtlichung des Schulsystems“ gemeint ist!
Kenntnisse	Fakten aus der Erinnerung wiedergeben und reproduzieren.	➤ Nennen Sie zentrale Aufgaben der Kultusministerkonferenz! ➤ Geben Sie kurz die strukturell bedingten Nebenwirkungen des Institutionalisierungsprozesses des Schulsystems wieder!

3.2 Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie zum Inhaltsbereich: *Profession*

Tabelle 3: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: *Profession* (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele)

Kognitive Wissensstufe	Beschreibung	Beispielaufgaben/Beispielfragen
Evaluation (Bewertung)	Einen Sachverhalt im Hinblick auf innere Klarheit und/oder äußere Kriterien beurteilen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was macht eine professionell handelnde Lehrkraft aus? Diskutieren Sie diese Frage anhand von drei verschiedenen Professionstheorien und leiten Sie auf der Grundlage Ihrer Ergebnisse Konsequenzen für Ihren eigenen Professionalisierungsprozess ab!
Synthese	Elemente und Teile zu einem stimmigen und begründeten Ganzen zusammensetzen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vergleichen Sie die klassischen Annahmen zum Lehrerethos in den folgenden pädagogischen Strömungen: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Empirische Pädagogik und Kritische Pädagogik und erläutern Sie, wie ein modernes, professionsgemäßes Leitbild für Lehrkräfte aussehen muss, um auf gegenwärtige und zukünftige schulische Herausforderungen adäquat antworten zu können!
Analyse	Themen/Theorien in ihre Bestandteile zerlegen, so dass Hierarchien und Beziehungen deutlich werden.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Worin unterscheidet sich der strukturtheoretische Professionsansatz (u.a. Helsper, 2010) vom kompetenzorientierten Professionsansatz (u.a. Baumert & Kunter, 2006)? ➤ Beschreiben Sie drei verschiedene Lehrkräfteleitbilder hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede!
Anwendung	Allgemeine Regeln, Aussagen, Methoden auf praktische Anlässe und konkrete Situationen beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Ableitungen können Sie aus den zentralen Ergebnissen der Hattie-Studie für Ihr eigenes (späteres) berufliches Handeln ziehen? ➤ Finden Sie je ein Beispiel für die Umsetzung der sechs Leitprinzipien professioneller Lehrkräfte!
Verstehen	Kenntnisse mit eigenen Worten wiedergeben. Eine Aussage dekodieren und in eigene Sprache übersetzen, ohne den Sinn zu verletzen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Versuchen Sie mit eigenen Worten darzulegen, was unter den Begriffen Profession, Professionalisierung, Professionalität zu verstehen ist! ➤ Geben Sie in eigenen Worten wieder, was Werner Helsper (2010) unter dem Rationalisierungs-, Pluralisierungs-, Individualisierungs- und dem Zivilisationsparadox versteht!
Kenntnisse	Fakten aus der Erinnerung wiedergeben und reproduzieren.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nennen Sie drei verschiedene Professionstheorien! ➤ Wodurch zeichnet sich der kompetenzorientierte Professionsansatz aus (z.B. Baumert & Kunter, 2006)?

3.3 Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie zum Inhaltsbereich: *Unterrichten*

Tabelle 4: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: *Unterrichten* (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele)

Kognitive Wissensstufe	Beschreibung	Beispielaufgaben/Beispielfragen
Evaluation (Bewertung)	Einen Sachverhalt im Hinblick auf innere Klarheit und/oder äußere Kriterien beurteilen.	➤ Stellen Sie unter Bezugnahme der Erkenntnisse aus der Lehrkräfteprofessionsforschung dar, was eine „gute“ Lehrkraft ausmacht! Diskutieren Sie anschließend vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2015), welchen Einfluss Sie als (angehende) Lehrkraft auf die Qualität des Unterrichts haben!
Synthese	Elemente und Teile zu einem stimmigen und begründeten Ganzen zusammensetzen.	➤ Erläutern Sie vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells, was eine geteilte Verantwortung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern für die Diskussion um Unterrichtsqualität bedeutet!
Analyse	Themen/Theorien in ihre Bestandteile zerlegen, so dass Hierarchien und Beziehungen deutlich werden.	➤ Vergleichen Sie die Kritisch-Konstruktive Didaktik mit dem Berliner Modell der Lerntheoretischen Didaktik. Zeigen Sie anhand einzelner Elemente Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf!
Anwendung	Allgemeine Regeln, Aussagen, Methoden auf praktische Anlässe und konkrete Situationen beziehen.	➤ Wählen Sie eine Didaktik aus, vor deren Hintergrund Sie anhand eines selbst gewählten Themas eine konkrete Unterrichtsstunde planen! ➤ Wählen Sie drei Merkmale „guten“ bzw. „wirkvollen“ Unterrichts nach Helmke (2015) aus und zeigen Sie dessen Wirkungsweise und -zusammenhänge an einem selbst gewählten Unterrichtsbeispiel auf!
Verstehen	Kenntnisse mit eigenen Worten wiedergeben. Eine Aussage dekodieren und in eigene Sprache übersetzen, ohne den Sinn zu verletzen.	➤ Gegenwärtig wird Unterricht als Ko-Konstruktion aufgefasst. Was bedeutet das? ➤ Versuchen Sie mit eigenen Worten darzulegen, was „guten“ bzw. „wirkvollen“ Unterricht nach Helmke (2015) ausmacht! ➤ Erklären Sie den Unterschied zwischen Bildungsstandards und klassischen Lehrplänen!
Kenntnisse	Fakten aus der Erinnerung wiedergeben und reproduzieren.	➤ Welche Funktionen haben (allgemein-)didaktische Modelle? ➤ Nennen Sie konstitutive Merkmale von (Schul-)Unterricht!

3.4 Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie zum Inhaltsbereich: *Erziehen*

Tabelle 5: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: *Erziehen* (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele)

Kognitive Wissensstufe	Beschreibung	Beispielaufgaben/Beispielfragen
Evaluation (Bewertung)	Einen Sachverhalt im Hinblick auf innere Klarheit und/oder äußere Kriterien beurteilen.	➤ Lehrkräfte „vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln“ von Schülern (KMK, 2014, S. 10). Skizzieren Sie, worin die besonderen Herausforderungen in der administrierten Vermittlung und Umsetzung der Werteerziehung bestehen! Diskutieren Sie mögliche Strategien des Umgangs mit den aufgeworfenen Dilemmata und schildern Sie eine konkrete schulische Situation der Werteerziehung, die Ihre Überlegungen berücksichtigt!
Synthese	Elemente und Teile zu einem stimmigen und begründeten Ganzen zusammensetzen.	➤ Beschreiben Sie knapp mindestens vier Grundmodelle der Werte- und Moralerziehung nach Fritz Oser (2001) und zeigen Sie begründet auf, inwiefern diese sich ggf. gegenseitig ergänzen oder widersprechen, indem Sie für die Modelle Differenzierungen unterschiedlicher Richtungen von Werteerziehung herausstellen!
Analyse	Themen/Theorien in ihre Bestandteile zerlegen, so dass Hierarchien und Beziehungen deutlich werden.	➤ Beschreiben Sie die moralischen Urteilsstufen nach Lawrence Kohlberg (Oser, 2001) und erläutern Sie, inwiefern diese in ihrer Abfolge einer moralischen Steigerungs- oder Entwicklungslogik folgen! Zeigen Sie dabei auch die Grenzen dieses Modells auf!
Anwendung	Allgemeine Regeln, Aussagen, Methoden auf praktische Anlässe und konkrete Situationen beziehen.	➤ Erläutern Sie kontrastiv an je einem Beispiel den Bedeutungsumfang von „Erziehung“ und „Sozialisation“! ➤ Erläutern Sie den Unterschied zwischen „Erziehung zur Demokratie“ und „Demokratieerziehung“! Skizzieren Sie für letztere eine Umsetzungsvariante für eines Ihrer eigenen Unterrichtsfächer!
Verstehen	Kenntnisse mit eigenen Worten wiedergeben. Eine Aussage dekodieren und in eigene Sprache übersetzen, ohne den Sinn zu verletzen.	➤ Inwiefern muss eine angemessene schulische Erziehung das Zusammenspiel der Instanzen Gesellschaft, (Erziehungs-)Techniken und Profession(-sanforderungen) berücksichtigen?
Kenntnisse	Fakten aus der Erinnerung wiedergeben und reproduzieren.	➤ Nennen Sie drei zentrale Berichtssysteme, denen Sie aktuelle Informationen zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland entnehmen können! ➤ Nennen Sie verschiedene Präventionsmaßnahmen gegen das Auftreten von Alltagskonflikten in der Schule!

3.5 Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie zum Inhaltsbereich: *Beurteilen*

Tabelle 6: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: *Beurteilen* (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele)

Kognitive Wissensstufe	Beschreibung	Beispielaufgaben/Beispielfragen
Evaluation (Bewertung)	Einen Sachverhalt im Hinblick auf innere Klarheit und/oder äußere Kriterien beurteilen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Legen Sie zunächst vier Beurteilungsfehler bzw. -tendenzen dar, die Lehrkräften in der Schule bei der Leistungsbewertung unterlaufen können! Diskutieren Sie anschließend mögliche Strategien der Vermeidung dieser und entwerfen Sie ein Konzept zur Prävention! Beziehen Sie in Ihre Ausführungen alternative Beurteilungsverfahren und -formen mit ein!
Synthese	Elemente und Teile zu einem stimmigen und begründeten Ganzen zusammensetzen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erläutern Sie den Unterschied zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Diagnostik! Diskutieren Sie anschließend die Frage, ob es realistisch und angemessen ist, für Urteilsleistungen von Lehrkräften im Schulalltag den gleichen Maßstab anzulegen wie bei psychometrischen Testverfahren (vgl. Helmke, 2015; Weinert & Schrader, 1986)!
Analyse	Themen/Theorien in ihre Bestandteile zerlegen, so dass Hierarchien und Beziehungen deutlich werden.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beschreiben Sie die verschiedenen Modellvorstellungen von pädagogischer Diagnostik, die in der Fachliteratur diskutiert werden! Welche Vor- und Nachteile sehen Sie selbst in den verschiedenen Diagnosearten?
Anwendung	Allgemeine Regeln, Aussagen, Methoden auf praktische Anlässe und konkrete Situationen beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Veranschaulichen Sie beispielhaft die verschiedenen Formalisierungsgrade von Beratung! ➤ Erläutern Sie an einem selbst gewählten Beispiel aus einem Ihrer studierten Unterrichtsfächer, wie Sie eine Schülerin- oder Schülerleistung den drei unterschiedlichen Bezugsnormen gemäß bewerten können!
Verstehen	Kenntnisse mit eigenen Worten wiedergeben. Eine Aussage dekodieren und in eigene Sprache übersetzen, ohne den Sinn zu verletzen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die pädagogische Diagnostik verfolgt z.T. divergierende Aufgaben und Ziele. Welche Antinomien und Probleme können sich daraus für Sie als Lehrkraft ergeben?
Kenntnisse	Fakten aus der Erinnerung wiedergeben und reproduzieren.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nennen Sie wesentliche Prinzipien einer professionellen Beratung! ➤ Nennen Sie die drei Hauptgütekriterien der klassischen Testtheorie! ➤ Welche alternativen Beurteilungsverfahren kennen Sie?

3.6 Beispielaufgaben und -fragen gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie zum Inhaltsbereich: *Innovieren*

Tabelle 7: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: *Innovieren* (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele)

Kognitive Wissensstufe	Beschreibung	Beispielaufgaben/Beispielfragen
Evaluation (Bewertung)	Einen Sachverhalt im Hinblick auf innere Klarheit und/oder äußere Kriterien beurteilen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erläutern Sie, welche Rolle Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen zukommt! Diskutieren Sie anschließend Potenziale, Grenzen, Hemmnisse des Lehrkräftehandelns in der Schulentwicklungsarbeit anhand der folgenden Bereiche: Interne Evaluation, Kooperation und Teamarbeit!
Synthese	Elemente und Teile zu einem stimmigen und begründeten Ganzen zusammensetzen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beschreiben Sie die drei verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung und erklären Sie deren Beziehung zueinander! Erläutern Sie anschließend, in welchem Verhältnis die Schulentwicklung zur Steuerung des Gesamtsystems steht!
Analyse	Themen/Theorien in ihre Bestandteile zerlegen, so dass Hierarchien und Beziehungen deutlich werden.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erläutern Sie, weshalb die Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ gesehen wird! ➤ Welche Hindernisse können bei Schulentwicklungsprozessen auftreten?
Anwendung	Allgemeine Regeln, Aussagen, Methoden auf praktische Anlässe und konkrete Situationen beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erläutern Sie an einem Beispiel die Rolle der Organisationsentwicklung für die Schulentwicklung! ➤ Zeichnen Sie am Beispiel der Schulentwicklungsaufgabe „inklusive Unterricht“ das Zusammenspiel der drei Entwicklungsbereiche der Schulentwicklung nach Rolff (1998) nach! ➤ Zeigen Sie an einem selbst gewählten Beispiel auf, welche Rolle die Organisation Schule für die Gesundheit der Lehrkräfte einnimmt?
Verstehen	Kenntnisse mit eigenen Worten wiedergeben. Eine Aussage dekodieren und in eigene Sprache übersetzen, ohne den Sinn zu verletzen.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geben Sie in eigenen Worten wieder, was mit Schulentwicklung 1., 2. und 3. Ordnung gemeint ist! ➤ Vor welchen Forschungsproblemen steht die Lehrkräftegesundheitsforschung?
Kenntnisse	Fakten aus der Erinnerung wiedergeben und reproduzieren.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nennen Sie die zentralen Aufgaben von Steuergruppen! ➤ Nennen Sie verschiedene Modelle zur Erklärung von beruflichem Stress! ➤ Was versteht man unter dem Begriff Salutogenese? ➤ Beschreiben Sie, was unter Bildungsexpansion verstanden wird!

4. Fallvignetten

Die hier präsentierten Fallvignetten (bzw. Fallbeispiele) beschreiben allesamt (herausfordernde) Situationen, wie sie im Schul- oder Unterrichtsalltag auftreten können. Sie thematisieren die Hauptaufgaben des Lehrkräfteberufs – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen sowie Innovieren – und wurden konstruiert, um Ihnen dabei zu helfen, „vernetzt zu denken bzw. bereits erworbene theoretische wie praktische Konzepte situationsabhängig bzw. situationsadäquat anzuwenden“ (Lindow & Münch, 2014, S. 172). Die Bearbeitung der Fallvignetten erfolgt stets in einem Dreischritt (vgl. Upmeyer zu Belzen & Merkel, 2014; anwendungsbezogen siehe auch das fallbasierte Arbeitsbuch von Kiel et al., 2011):

1. Lesen und deskriptives Herausarbeiten der zentralen Problemstellung(en) im dargelegten Fall,
2. kriteriengeleitetes Bewerten der im Fall beschriebenen problematischen Handlung(en) der Lehrkraft sowie
3. Anbringen von theoretischen und/oder evidenzbasierten Handlungsalternativen zur Lösung der zuvor analysierten Problematik(en).

Zur Bearbeitung der Fallvignetten sind keine Antwortmuster vorgegeben. Ziel der Arbeit mit Fallvignetten ist es nicht, vorgegebene „Best-Practice“-Antworten und/oder Handlungsrezepte auswendig zu lernen – zumal dies aufgrund der Situationsspezifität solcher im Fall beschriebenen schulischen Kommunikationen und Interaktionen auch gar nicht möglich ist –, sondern Anwendungsbezüge, Reflexions- und Argumentationsanlässe für Ihr selbstständiges und/oder für ein kooperatives Lernen mit Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen bereitzustellen. Als Grundlage zur Bearbeitung dient das Lehrbuch „Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs – Eine Einführung“ (Berkemeyer & Mende, 2018) sowie die darin angeführte Literatur.

Zwei Fallvignetten für die Bereiche Unterrichten und Beurteilen sind ebenfalls im Rahmen des an der FSU Jena laufenden BMBF-Projekts *ProfJL – Professionalisierung von Anfang an im Modell der Jenaer Lehrerbildung* (1. Projektlaufzeit: 2015–2018) im Teilprojekt 3: *Bildungs- und Erziehungswissenschaftliche Vorbereitungsmodule*, (Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Prof. Dr. Bärbel Kracke, Lisa Mende) entstanden.²

2 Das Projekt ProfJL wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1508 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

4.1 Fallvignette zum Inhaltsbereich: *Unterrichten*

Bei einer kollegialen Unterrichtshospitation in einer 8. Klasse im Deutschunterricht beobachten Sie folgende Situation:

Die Lehrerin Frau Werner beginnt die Stunde mit fünf Minuten Verspätung, da sie noch einige Arbeitsblätter sortiert, deren Austeilen sie in der vergangenen Woche vergaß. Danach beginnt sie ihre Unterrichtsstunde anders als sonst. Sie teilt zunächst die Arbeitsblätter aus und erläutert die darauf befindlichen Abbildungen. Nach etwa einer Viertelstunde beginnt sie mit der Einführung in das neue Unterrichtsthema „Gedichtanalyse“. Sie erklärt zunächst den Schülerinnen und Schülern theoretisch, wie eine Gedichtanalyse funktioniert und fügt hinzu, dass es zu diesem Thema in der nächsten Woche eine Kurzkontrolle geben wird. Mitten in ihrem Vortrag fällt Frau Werner ein, dass sie noch einen wichtigen Aspekt bezüglich der Abbildungen auf den Arbeitsblättern vergessen hat und ergänzt diesen. Danach fährt sie mit ihrem Theorievortrag zur Gedichtanalyse fort. Die gesamte Stunde über sitzen die Schüler und Schülerinnen da und hören der Lehrerin zu. Einige Schüler und Schülerinnen schreiben sich die wichtigsten Aspekte in ihren Hefter, andere nicht. Ab und zu fangen einige Schüler und Schülerinnen an, untereinander zu erzählen, woraufhin die Lehrerin jedes Mal sofort darum bittet, dies zu unterlassen und weiter fortfährt, die Inhalte zum Thema vorzutragen.

Aufgaben:

1. Analysieren Sie zunächst den Fall, indem Sie die zentralen Problemstellungen herausarbeiten!
2. Nach welchen Kriterien können Sie diese Unterrichtsstunde von Frau Werner bewerten? Begründen Sie Ihre Antworten!
3. Schlagen Sie Frau Werner beispielhaft Handlungsalternativen vor!

4.2 Fallvignette zum Inhaltsbereich: *Erziehen*

Bei einer kollegialen Unterrichtshospitation in einer 6. Klasse im Mathematikunterricht machen Sie folgende Beobachtung:

Die Schülerinnen und Schüler haben von dem Lehrer Herrn Schneider am Anfang der Unterrichtsstunde die Aufgabe bekommen, sich in Gruppenarbeit mit dem Thema geometrische Figuren zu beschäftigen. Sie sollen gemeinsam verschiedene Figuren durch charakterisierende Eigenschaften beschreiben, klassifizieren und skizzieren. Die Gruppen bestehen aus je vier Personen. Nach 20 Minuten beginnt Leon, 12 Jahre alt, seine Blätter mit den Skizzen zu zerschneiden, mit seinem Handy zu spielen und zu essen. Insgesamt zeigt er eine hohe motorische Unruhe. Daraufhin spricht Herr Schneider Leon an: „Was machst du denn hier? Räum dein Handy und dein Essen weg und hör auf, die Blätter zu zerschneiden.“ Darauf antwortet Leon: „Was soll ich denn anderes machen? Die anderen beziehen mich in die Gruppenarbeit überhaupt nicht mit ein und beleidigen mich sogar, wenn ich was sage.“ Der Lehrer antwortet ihm: „Das ist mir egal, so kannst du dich einfach nicht im Unterricht verhalten. Wenn du dich besser benimmst, werden deine Mitschülerinnen und Mitschüler dich auch besser behandeln.“ Nach dieser Äußerung geht Herr Schneider weiter zu einer anderen Arbeitsgruppe, um sich über deren Arbeitsstand zu informieren. Leon ruft ihm hinterher: „Das ist so ungerecht, immer muss ich mich richtig verhalten und die anderen können machen, was sie wollen und müssen sich an keine Umgangsregeln halten oder so“. Während für den Rest der Stunde Leons Gruppe zusammen an der Aufgabenstellung arbeitet, legt Leon seinen Kopf auf den Tisch und beteiligt sich nicht weiter an der Gruppenarbeit.

Aufgaben:

1. Analysieren Sie zunächst den Fall, indem Sie die zentralen Problemstellungen herausarbeiten!
2. Nach welchen Kriterien können Sie diese Unterrichtsstunde von Herrn Schneider bewerten? Begründen Sie Ihre Antworten!
3. Schlagen Sie Herrn Schneider beispielhaft Handlungsalternativen vor!

4.3 Fallvignette zum Inhaltsbereich: *Beurteilen*

Bei einer kollegialen Unterrichtshospitation in einer 9. Klasse im Mathematikunterricht machen Sie folgende Beobachtung:

Die Lehrerin Frau Schmidt gibt am Anfang der Unterrichtsstunde die korrigierten Klassenarbeiten, die in der Woche zuvor geschrieben wurden, an die Schüler und Schülerinnen zurück. Mia, 15 Jahre alt, hat zum vierten Mal hintereinander in einer Mathematikarbeit die Note 4 bekommen. Beim Austeilen der Arbeiten bittet die Lehrerin Mia, am Ende der Stunde kurz zu ihr zu kommen, um mit ihr über das Testergebnis zu sprechen. Als Mia am Ende der Stunde zu Frau Schmidt geht, sagt diese zu ihr: „Mia, mir ist aufgefallen, dass deine Leistungen im Mathematikunterricht zurzeit sehr schlecht sind. Ich weiß, dass du für die letzte Klassenarbeit mit deiner Freundin Tabea intensiv gelernt hast und ich muss zugeben, dass du in der letzten Klassenarbeit deutlich besser warst als in denen zuvor, jedoch war deine Arbeit im Vergleich zu deinen Mitschülerinnen und Mitschülern immer noch die schlechteste Arbeit. Aus diesem Grund habe ich dir wieder die Note 4 geben müssen.“

Aufgaben:

1. Analysieren Sie zunächst den Fall, indem Sie die zentralen Probleme herausarbeiten!
2. Nach welchen Kriterien könnten Sie Frau Schmidts Handeln bewerten? Begründen Sie Ihre Antworten!
3. Schlagen Sie Frau Schmidt beispielhaft Handlungsalternativen vor!

4.4 Fallvignette zum Inhaltsbereich: *Innovieren*

In der Hofpause beobachten Sie im Lehrerzimmer Folgendes:

Die Lehrerin Frau Potz und der Lehrer Herr Blaube unterhalten sich über die vorab in der Dienstbesprechung verkündeten Ideen des Schulleiters, ein Schulprogramm zu entwerfen. Es wurden alle Lehrkräfte aufgefordert, sich verbindlich an der Erstellung zu beteiligen. Der Lehrer Herr Blaube äußert sich diesbezüglich Frau Potz gegenüber: „Also ich werde mich an der Erstellung des Schulprogramms nicht beteiligen. Es sollte immer noch meine eigene, freie Entscheidung sein, ob ich mich beteilige oder nicht. Außerdem sind wir Kolleginnen und Kollegen alle so unterschiedlich, da werden wir sowieso keine gemeinsame Linie finden. Die sollen das mal machen. Meine Meinung interessiert die meisten sowieso nicht. Zudem habe ich auch genug zu tun. Die Arbeitsbelastung ist zurzeit enorm. Ich bin gerade dabei, allein meinen eigenen Unterricht zu verbessern. Wenn das jeder für sich machen würde, würde das meiner Meinung nach schon ausreichen, die Unterrichts- und Schulqualität zu sichern bzw. zu verbessern, dafür brauchen wir kein gemeinsames Schulprogramm.“

Aufgaben:

1. Analysieren Sie zunächst den Fall, indem Sie die zentralen Probleme herausarbeiten!
2. Nach welchen Kriterien könnten Sie Herrn Blaubes Äußerungen bewerten? Begründen Sie Ihre Antworten!
3. Schlagen Sie Herrn Blaube beispielhaft Handlungsalternativen vor!

5. Zusatzmaterial

Die folgenden Seiten stellen zu einzelnen bildungswissenschaftlichen Aspekten des Lehrbuchs „Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs – Eine Einführung“ (Berkemeyer & Mende, 2018) vertiefende Zusatzmaterialien bereit. Diese sollen v.a. veranschaulichen, wie die theoretischen Wissensbestände Anwendung im praktischen Schul- und Unterrichtsalltag finden können. So wird z.B. an dem Oscar prämierten Film „Der Club der toten Dichter“ (1989, Regie Peter Weir) Klafkis Idee der kategorialen Bildung ausführlich veranschaulicht (► Anhang 5.2). Des Weiteren wird für Klafkis Bildungstheoretische Didaktik ein beispielhafter Entwurf zur Unterrichtsplanung zum Thema Klimawandel vorgestellt (► Tabelle 9). Zudem finden Sie verschiedene Übersichten, Checklisten, Raster, Ablaufschemata u.a.m. für den Bereich Diagnostizieren und Beurteilen, die Sie als Orientierung nutzen können, um (im späteren Berufsalltag) z.B. kognitive und nichtkognitive Leistungen von Schülerinnen und Schülern kompetenzorientiert zu überprüfen sowie die Schülerinnen und Schüler in den Prozess des Beurteilens stärker miteinzubeziehen (► Anhang 5.3). Auch können Sie anhand dieser Materialien Beratungsgespräche mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern systematisch vorbereiten, durchführen und nachbereiten (vgl. auch Henning & Ehinger, 2010).

Die Nutzung solcher Bewertungsmaterialien geht mit spezifischen Vor- und Nachteilen einher, die an dieser Stelle kurz aufgeführt werden sollen. Zu den Vorteilen zählen v.a. die Handhabbarkeit für die Anwendenden (z.B. Lehrkraft und/oder Schülerinnen und Schüler) und die Übersichtlichkeit durch die Reduktion der Informationen auf wesentliche Aspekte des Lernens bzw. des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens. Es sind zumeist Selbst- sowie Fremdeinschätzungen der Outputs von Schülerinnen und Schülern (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten) möglich. Weitere Vorteile liegen in der klar definierten und exakten Vorgabe von Kriterien für die Diagnose- und Beurteilungsleistung, die das Auftreten von subjektiven Beurteilungsfehlern mindern können. Die vordefinierten Kriterien lassen sich zudem leicht (mit oder ohne standardisierte Auswertungsmanuale) auswerten. Zudem bieten z.B. Beurteilungsraster den Vorteil, Prozeduren der Bewertung für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Eltern transparent zu machen. Durch die Vereinheitlichung der Bewertungskategorien sind zudem Mehrfachbeurteilungen, etwa durch unabhängig voneinander arbeitende Beurteilerinnen und Beurteiler, leichter möglich, da für alle Beurteilenden dieselben Bewertungskriterien gelten. Dem Nutzen standardisierter Bewertungshilfen stehen jedoch auch Nachteile gegenüber. So kann es durch die Reduktion der Informationen auf z.B. rein kognitive Aspekte des Lernens zu einer so starken Informationsverkürzung kommen, dass andere wichtige (z.B. soziale oder methodische) Aspekte und/oder Rahmenbedingungen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern unsichtbar bleiben. Außerdem werden zumeist nur einzelne Aspekte des Lernens zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt (Statusdiagnostik) global beurteilt. Leistungsdiagnosen im Längsschnitt sowie das Beurteilen von Lernprozessen und/oder -entwicklungen sind mit diesen Rastern zumeist nicht möglich. Darüber hinaus setzt die Nutzung solcher Materialien bei den Anwenderinnen und Anwendern die Fähigkeit einer adäquaten Selbst- und Fremddiagnose voraus sowie das grundlegende Wissen darüber, wie solche Beobachtungs- oder Bewertungsbögen anzuwenden und situationsadäquat zu spezifizieren sind. Resümierend lässt sich festhalten, dass es *nicht* das eine richtige und allumfassende Material für die Diagnose- und Beurteilungsleistungen in der Schule gibt, sondern eine Vielzahl an Möglichkeiten. Je vielfältiger die bereitgestellten Situationen der Leistungserbringung und je differenzierter deren Diagnose, desto umfassender und ganzheitlicher wird das Bild, das sich Lehrkräfte von den einzelnen Lernenden machen können. Hierbei kommt es v.a. auf die didaktische und diagnostische Expertise der Lehrkraft an, die Materialien adressaten-, ziel- und situationsadäquat auszuwählen, ggf. anzupassen, einzusetzen und auszuwerten.

5.1 Zusatzmaterial zum Inhaltsbereich: *Profession*

Tabelle 8: Klassifizierung relevanter Wissens- und Textsorten der Bildungswissenschaft (eigene Darstellung)

Art	Beispiele	Funktion/Stellenwert
Primärquellen	<p>Monographien, Beiträge in Sammelbänden, Originalstudien in Fachzeitschriften, Datenreports, Berichtssysteme, Konferenzbeiträge, Gesetze und Verordnungen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „PISA 2000. Die Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.“ (Baumert et al., 2001) ➤ „Chancenspiegel. Eine Zwischenbilanz.“ (Berkemeyer et al., 2017) ➤ „Neue Theorie der Schule.“ (Fend, 2006) ➤ „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität.“ (Helmke, 2015) ➤ „Thüringer Schulgesetz.“ (ThürSchulG) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gedanken, Theorien, Konzepte, Modelle etc. wurden hier erstmals entwickelt und festgehalten und/oder empirische Datenauswertungen erstmals präsentiert. ➤ Sie erlauben eine theoretische oder empirische Begründung von Behauptungen im Rahmen eigener wissenschaftlicher Schreibearbeiten.
Sekundärquellen	<p>Monographien, Beiträge in Sammelbänden, Beiträge in Fachzeitschriften, Übersichtsartikel/Reviews, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Kann man von Polens PISA-Erfolg lernen? Polens Schule nach PISA 2012.“ (Steier & Hörner, 2015) ➤ „John Hattie Superstar – ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs.“ (Riefeling et al., 2016) ➤ „Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten.“ (Berkemeyer et al., 2009) ➤ „Teaching Effectiveness Research in the Last Decade.“ (Seidel & Shavelson, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Übersichtsarbeiten/Reviews sind wissenschaftliche Veröffentlichungen, die den Forschungsstand (Primärquellen) zumeist der vergangenen Dekade überblicksartig, aber systematisch, darstellen und ggf. kritisch bewerten. ➤ Sie erlauben im Rahmen eigener wissenschaftlicher Schreibearbeiten ggf. ebenfalls eine Begründung von Behauptungen und/oder können Primärquellen anreichern.
Tertiärquellen	<p>Lehrbücher, Fachbücher/Sachbücher, Zeitungsartikel, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems.“ (van Ackeren & Klemm, 2009) ➤ „Didaktische Modelle.“ (Jank & Meyer, 2014) ➤ „Einführung Pädagogik.“ (Raitzel et al., 2009) ➤ „Schulaufgaben: Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden.“ (Allmendinger, 2012) ➤ „G8 kontra G9.“, Artikel in der Wochenzeitung Die ZEIT (Kutter & Otto, 18/2014) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientierungsfunktion ➤ Lehrbücher führen in Themen ein und ordnen sie in die Disziplin und das Forschungsfeld ein, sie bieten damit einen Überblick, ohne jedoch ihre Quellen immer explizit bzw. vollständig aufzuführen. ➤ Sachbücher und Zeitungsartikel bereiten Themen für ein nichtwissenschaftliches Publikum auf (Laien), meist ohne die Quellen explizit bzw. vollständig zu benennen. ➤ Viele Webinhalte tragen den Charakter von Tertiärquellen. ➤ Wenn sie selbst <i>nicht</i> an Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens orientiert sind (z.B. häufig Webinhalte, Zeitungsartikel), eignen sie sich im Rahmen eigener wissenschaftlicher Schreibearbeiten häufig nicht als Beleg für Behauptungen.

Art	Beispiele	Funktion/Stellenwert
Referenzwerke	<p>Handbücher, Handwörterbücher, Enzyklopädien, Fachlexika, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.“ (Terhart et al., 2014) ➤ „Handbuch Bildungsforschung.“ (Tippelt & Schmidt, 2010) ➤ „Enzyklopädie der Psychologie.“ (Weinert, 1997) ➤ „Wörterbuch Erziehungswissenschaft.“ (Krüger & Grunert, 2006) ➤ „Wörterbuch Pädagogik.“ (Schaub & Zenke, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientierungsfunktion ➤ geben überschaubare Informationen, umreißen einen fachlichen Gegenstand in seinen Grundzügen und Elementen, verweisen auf grundlegende Literatur ➤ ordnen Begriffe in Gegenstandsbereiche ein und zeichnen die wissenschaftliche Beschäftigung damit nach ➤ eignen sich insbesondere als Ausgangspunkt für die Recherche und als Belege für Begriffs- und Definitionsarbeiten ➤ erfüllen zumeist die Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens
Handreichungen	<p>Fachbücher/Sachbücher, Broschüren, Ratgeber, Manuale, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht.“ (TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2013) ➤ „Die Qualität qualitativer Daten. Ein Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.“ (Helferich, 2011) ➤ „Systemisches Fragen in der kollegialen Beratung.“ (Patzek & Scholer, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ dienen dem eigenständigen Erlangen von Problemlösekompetenz und/oder Handlungskompetenz ➤ können Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung sein oder das wissenschaftliche Arbeiten anleiten, eignen sich aber in eigenen wissenschaftlichen Schreibarbeiten häufig nur eingeschränkt als Beleg für Behauptungen
Graue Literatur	<p>Vorabveröffentlichungen, Zwischenberichte und Abschlussberichte von Projekten, Broschüren, Tagungsschriften, unveröffentlichte BA- oder MA-Arbeiten, Forschungsberichte, Working Papers, Discussion Papers, Datenreports (ohne ISBN), z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ „Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten.“, Discussion Paper des WZB (Helbig & Morar, 2017) ➤ „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung.“, Tagungsband (8. Tagung der DGfE-Sektion „Empirische Bildungsforschung“, 2015, 21. September) ➤ „Monitor Digitale Bildung.“ der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al., 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Working Papers/Discussion Papers informieren über einen vorläufigen Arbeitsstand, bezogen auf theoretische, methodische oder empirische Fragen, und stellen diese der Fachöffentlichkeit zur Diskussion. ➤ Tagungsbände enthalten Zusammenfassungen der zu einer wissenschaftlichen Fachtagung eingereichten Beiträge. ➤ zahlreiche Berichte und Reports werden als Broschüren herausgegeben und haben informierenden Charakter. ➤ Graue Literatur ist oft hilfreich, um einen Einstieg in sehr aktuelle oder noch wenig bearbeitete Themen zu erhalten.

5.2 Zusatzmaterial zum Inhaltsbereich: Unterrichten

Kategoriale Bildung am Beispiel des Films „Der Club der toten Dichter“

Eine gelungene Veranschaulichung der Idee der Kategorialen Bildung findet sich im 1989 erschienenen Jugenddrama „Der Club der toten Dichter“ (Originaltitel: Dead Poets Society) des Regisseurs Peter Weir.

Der Filmplot: 1959, an der fiktiven, traditionsbewussten Welton Academy, einem konservativen Jungeninternat mit dem Schulmotto: „Tradition, Ehre, Disziplin, Leistung“ herrschen ein strikter, umfassender Lehrplan und hohe Anforderungen, um die Schülerschaft bestmöglich auf ihre zukünftige Laufbahn an Eliteuniversitäten vorzubereiten. Mit dem neuen Schuljahr tritt ein neuer Englischlehrer namens John Keating (Robin Williams) auf den Plan. Er fordert seine Schüler – bedacht auf die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten jedes Einzelnen und zum Ärger seiner Kollegen – mit unkonventionellen Lehrmethoden zu selbstständigem Handeln und freiem Denken auf. Zunehmend begeistert sich eine Gruppe von Schülern stärker für Literatur und Poesie und ruft den sogenannten „Club der toten Dichter“ aus früheren Schülergenerationen wieder ins Leben. Im Rahmen des Clubs genießen die Schüler des Nachts außerhalb der Mauern und Regeln der Schule eine besondere Gemeinschaft bei gegenseitigem Gedichtvortrag im Schwelgen in literarischen Welten. Keatings Unterricht wirkt inspirierend für die Schüler. Er führt dazu, dass der schüchterne Todd Anderson (Ethan Hawke), der im Schatten seines älteren Bruders – ein Eliteabsolvent der Welton Academy – steht, sein Selbstvertrauen zurückgewinnt. Ebenso entdeckt Neil Perry (Robert Sean Leonard) seine Leidenschaft und sein Talent für das Theaterspiel. Dies passt dessen Vater allerdings überhaupt nicht, denn dieser hat das Leben seines Sohnes bereits fest mit einer Arztlaufbahn verplant, die Ansehen verspricht. Der ausweglose Interessenkonflikt endet für Neil in einem tragischen Selbstmord, wofür Neils Eltern und die Schulleitung Keating mit seinem Unterricht verantwortlich machen. Zum Leidwesen der Schüler folgt die Suspendierung Keatings. Unter Rückkehr zu den alten, angestaubten Unterrichtsverfahren wird der Englischunterricht vom Schulleiter persönlich fortgeführt. Als Keating mitten in dessen Englischstunde seine persönlichen Sachen aus dem Klassenraum holen kommt, verabschieden sich die Schüler, angeführt von Todd Anderson, auf ihren Tischen stehend mit der von Keating bevorzugten Anrede „O Captain! Mein Captain!“ von ihm. Auch drohend, wütend und schreiend kann dies der Schulleiter nicht verhindern. Keating dankt den Jungen gerührt und geht.

Trotz seiner soziodramatischen Dimension eignet sich dieser Film besonders gut zur Veranschaulichung der Idee der Kategorialen Bildung, weil er sie in Abgrenzung und direkter Opposition zu einem ins Extreme gesteigerten materialen und einem wenig ausgeprägten, formalen Bildungsverständnis zeigt und so deren dialektische Synthesemomente besonders greifbar werden.

Der Unterricht vor und jenseits von Keating ist materialgeprägt von einer umfangreichen Stundentafel, Auswendiglernen und dem Streben nach einem möglichst umfassenden Wissen. Dies fügt sich in den Anspruch der Schule, ihre Schüler an Eliteuniversitäten unterzubringen. Die Schüler sollen „auf der Höhe der Kultur Stehen“ (Klafki, 1971, S. 28 zum bildungstheoretischen Objektivismus) und werden als Gefäße dieser Inhalte aufgefasst. In den meisten gezeigten Unterrichtssequenzen lassen sich keine pädagogischen Auswahlkriterien für die Inhaltsvermittlung erkennen. Wissen wird seitens der Lehrkräfte lediglich in dessen Eigenstruktur und im größtmöglichen Umfang präsentiert.

Sofern doch Auswahlkriterien aufscheinen, folgen sie in Grundzügen vereinfachten Annahmen der Bildungstheorie des Klassischen, wie Keatings Parodie eines in seinen Augen unangemessenen Englischunterrichts zeigt. Denn der in diesem Zusammen-

hang im Unterricht gelesene (fiktive) Doktor der Philosophie Dr. J. Evans Pritchard veranschaulicht seine Gedichtanalyse ausschließlich anhand von besonders einschlägigen Literaten, wie Lord Byron und William Shakespeare – wenngleich in grob generalisierender Form – mit dem Ziel, auf die besondere Struktur und Qualität dieser klassischen Inhalte als Maßstab jeder guten Gedichtanalyse zu verweisen, wobei hauptsächlich das Autoritätsargument im Vordergrund steht. Interessant hierbei ist, dass das im Film von Pritchard verfasste und im Unterricht besprochene Essay mit dem Titel „Vom Verständnis der Lyrik“ nahezu wörtlich dem Aufsatz „The Nature of Proof in the Interpretation of Poetry“ des amerikanischen Literaturwissenschaftlers Laurence Perrine entnommen ist und dieser und vergleichbare Texte des Autors tatsächlich im Unterricht in den USA verwendet wurden. Es handelt sich also keinesfalls um eine realitätsferne, überhöhte Darstellung.

Neben der starken Ausrichtung des Unterrichts an einem materialen Bildungsverständnis zeigt sich überdies, dass die formalen Bildungselemente eher vernachlässigt werden. So wird die „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen *Kräften*“ (Klafki, 1971, S. 33, Hervorhebung im Original) in den Subjekten – im Sinne der funktionalen Bildungstheorie – nicht angeregt, sondern von Traditionsverpflichtungen und weiteren materialen Aspekten abgeleitet. Als tragisches Beispiel par excellence steht hierfür die Entwicklung Neils. Schule und Elternhaus sehen in ihm nur den angehenden Arzt. Dementsprechend sollen alle Anlagen und Kräfte – insbesondere durch Einwirkung des Vaters – darauf ausgerichtet werden, dieses Berufsziel zu erreichen. Neils eigene Veranlagungen und Interessen werden hingegen – außer durch Keating – weder erkannt noch gefördert. In der Schule scheint dieser individuelle Blick auf den Menschen Neil, abseits seiner Funktion als Gefäß der Bildungsinhalte, gar nicht zu existieren.

An der bereits zitierten Pritchard-Unterrichtsstunde wird auch die Schattenseite der Theorie der methodischen, formalen Bildung sichtbar. Keating bezeichnet Pritchards Vorgehen deswegen als „Exkrement“ und praktisch unbrauchbar, weil Pritchard sein Vorgehen zur Gedichtinterpretation als Universalmethode verstanden wissen will, die die behandelten Inhalte für sich selbst gar nicht mehr zur Kenntnis nimmt. Generalisierend wird lediglich ein oberflächlicher Maßstab produziert, der im Einzelfall untauglich ist, klare Einsichten zu verschaffen. Auch die Anwendung dieser Universalmethode auf die oben bereits erwähnten Klassiker mit dem Ziel, einen möglichst validen Maßstab für zukünftige Gedichtinterpretationen zu erzeugen, entlarvt eine nur additive Verbindung von materialen und formalen Elementen der Bildungstheorien. Sie muss den Schülern selbst äußerlich und fremd bleiben und vermag nicht im Sinne der Kategorialen Bildung bildend zu wirken, weil materiale und formale Bildungsanteile hierbei gerade keine dialektische Verschränkung eingehen, die ein kohärentes Ganzes erzeugen könnte.

In dem bisher Aufgezeigten spiegeln sich die von Klafki kritisierten Fehlformen der vier grundlegenden Bildungstheorien. Weder materiale oder formale Bildung allein führen zu einem befriedigenden Bildungsergebnis, noch eine bloße additive Verbindung beider. Die Idee der Kategorialen Bildung im Sinne Klafkis zeigt sich dagegen im Unterricht John Keatings. Durch und in seinem Unterricht wird die doppelte, dialektische Verschränkung von Subjekt und Wirklichkeit sichtbar, die in der Tat die beidseitige Herausbildung von Kategorien und Einsichten anzustoßen vermag, um ein ganzheitliches Bildungserlebnis zu ermöglichen.

Bereits in der ersten Begegnung Keatings mit seiner Klasse bricht er mit dem an der Schule vorherrschenden einseitig-materialen Bildungsfokus. Er inspiriert seine Schüler mithilfe des Gedichtes „To the Virgins, to Make Much of Time“ von Robert Herrick dazu, im Bild des „Carpe Diem“ („Nutze den Tag“) alle Inhalte vor der Frage nach dem existenziellen Sinn von Leben fragwürdig werden zu lassen. Er fordert seine Schüler auf, etwas Außergewöhnliches aus ihrem Leben zu machen. Sie sollen mehr

als bloße autoritätsfürchtige Gefäße für Kulturinhalte sein. Auf diese Weise eröffnet Keating den Jungen den Blick und die Möglichkeit, die Bildungsinhalte im Zusammenklang mit ihrer eigenen menschlichen Identität und vor dem Hintergrund ihres eigenen Erfahrungshorizontes aufzuschließen und als sinnstiftend zu erfahren. Die Schüler erkennen im weiteren Unterrichtsverlauf, dass Lyrik ihnen helfen kann, etwas Außergewöhnliches an sich und der Welt zu entdecken, wenn sie sich selbstdenkend und -handelnd darauf einlassen und an Lyrik erkennen lernen, dass sie als Menschen zu Leidenschaft fähige Subjekte sind. Das bloße Überleben unter den harten Anforderungen der Welton Academy wird somit aufgeschlossen für ein leidenschaftliches Erleben und Sich-selbst-Entwerfen.

Klassiker oder klassische Bildungsmeinungen werden nicht kategorisch aus dem Unterricht verbannt, aber fortan nicht mehr nur um ihrer Autorität willen rezipiert. Indem Keating seine Schüler Pritchards Essay „Vom Verständnis der Lyrik“ aus den Büchern herausreißen lässt, fordert er sie zu einem Akt höchster Autoritätsmissachtung heraus und schafft zugleich die Bedingung für die Schüler, sich selbsttätig mit den Bildungsinhalten auseinanderzusetzen. Grundsachverhalte, wie die Möglichkeit zum Genuss von Lyrik oder dem Verständnis freier Ausdrucksvielfalt als Form von Non-Konformismus, erschließen sich die Schüler mithilfe von Keatings anschauungsreichem und auf einfache Grundformen der jeweiligen Sachverhalte bedachten Unterricht als subjektbezogene Einsichten und weltaufschließende Kategorien. Sie münden in ein nachhaltiges Bildungsinteresse und eine selbstmotivierte Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten im Rahmen des „Clubs der toten Dichter“ und stellen somit eine fundamentale Bildungswirkung an sich selbst dar. Dabei werden Methoden nicht als Universalwerkzeuge vorgegeben, sondern sie entwickeln sich individuell durch das Gehen eigener Wege in Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten, egal ob innerhalb oder außerhalb des Unterrichts. Die Fähigkeit, Lyrik zu genießen, gewinnt für die Schüler in besonderem Maße Gegenwartsbedeutung in einem allgemeinen Prinzip, da sie sich, gefangen in ihrer starren Welt aus Regeln, ständigen Anforderungen und Zumutungen, genau dieser Vielfalt der Möglichkeiten für den eigenen Lebensentwurf bewusstwerden. In gleichem Maß begreifen sie, dass sie Verantwortung für diesen eigenen Entwurf haben und ihn selbsttätig gestalten können. Der Sachverhalt und die Kategorie des kreativen Entwurfs gewinnen so über Fächergrenzen hinweg eine lebendige Funktion im Leben der Schüler, die sich in nachhaltigem Interesse für fachbezogene Inhalte manifestiert und gleichermaßen zu einer übertragbaren Kategorie für später im Leben auftretende Anforderungen des selbstständigen Urteilens und Handelns wird. In der dialektischen Verbindung von Mensch und Welt werden exemplarisch Lyrik und Literatur als Kulturtechniken zur Welterschließung erschlossen, während die Schüler in diesem Anverwandlungsprozess zugleich als eigenständig denkende und handelnde Subjekte erschlossen werden. Die Inhalte und Methoden dienen also nicht als Selbstzweck, sondern helfen im Sinne der kategorialen Bildung, „die Welt mit neuen Augen zu sehen“ und die Möglichkeit des kreativen, nonkonformistischen Selbstentwerfens als Kategorie für die Schüler überhaupt erst freizulegen.

Tabelle 9: Didaktische Analyse nach Wolfgang Klafki (vgl. Klafki, 1971, S. 126 ff.; eigene Darstellung)

Lehrplanbezug: Laut dem gymnasialen Thüringer Lehrplan für das Fach Geographie ist das Thema „Klimawandel“ ein Lerninhalt der 12. Klasse (vgl. TMBWK, 2012, S. 259).

Fragen der didaktischen Analyse	Beispiel „Klimawandel“
1. Gegenwartsbedeutung	Das Thema ist hoch aktuell und wird kontrovers diskutiert (Klimawandel-Mahner vs. Klimawandel-Skeptiker). Beinahe täglich berichten Zeitungen, Fernseh- und Radiosender über Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels sowie über Klimaschutzmaßnahmen. Der Klimawandel hat großen Einfluss auf unser alltägliches Leben und verändert dieses z.T. enorm. So kann es z.B. aufgrund von anhaltenden Hitze- oder Kälteperioden zu gesundheitlichen Problemen bei Menschen kommen oder zu Veränderungen des Ökosystems, was wiederum Auswirkungen auf die Landwirtschaft hat (vgl. auch Madry & Fischer, 17.04.2014). Darüber hinaus wird weltweit der Strom zunehmend aus erneuerbaren Energien, wie Solarthermie-, Photovoltaik- und Windkraftanlagen sowie Wasserkraft gewonnen (zur Übersicht z.B. bpb, 13.10.2016).
2. Zukunftsbedeutung	Diese Thematik wird auch künftig von besonderer Relevanz sein, da insbesondere die Lebensgrundlage der kommenden Generationen direkt betroffen ist, z.B. wenn es darum geht, Klimaschutzmaßnahmen umzusetzen. Zukünftige bzw. (kurz-, mittel-, langfristig) geplante Interventionsmaßnahmen werden diesbezüglich bereits gegenwärtig von Politik und Wissenschaft ausgearbeitet und implementiert (z.B. Kernkraftausstieg, Einführung von Elektroautos u.a.m.).
3. Struktur des Inhalts	Das Thema umfasst Informationen zu Theorien und Ursachen des globalen Klimawandels sowie zu Klimaschutzmaßnahmen. Ausgehend von z.B. eigenen Erfahrungen mit Unwetterkatastrophen als eine Folge des Klimawandels lassen sich Theorien und Ursachen globalen Klimawandels erarbeiten, kritisch diskutieren und Klimaschutzmaßnahmen ableiten. Hierbei sollten auch Argumente von Klimawandel-Skeptikern mitanalysiert und mitdiskutiert werden.
4. Exemplarische Bedeutung	Das Thema ist für mehrere Aspekte exemplarisch. Einerseits ist der Klimawandel ein Resultat des menschlichen Einflusses auf die Natur und die Umwelt, z.B. durch die Nutzung fossiler Brennstoffe, das Abholzen von Regenwäldern oder die Viehzucht. Andererseits steht das Thema „Klimawandel“ exemplarisch für komplexe Ursachen-Folge-Wirkzusammenhänge, sowie für den öffentlichen Diskurs eines gesamtgesellschaftlich relevanten Themas (Klimawandel-Mahner vs. Klimawandel-Skeptiker).
5. Zugänglichkeit	Der Zugang zum Thema lässt sich z.B. über selbst erlebte Unwetterereignisse als Folge des Klimawandels eröffnen; anzusprechen sind hier Ereignisse wie Hochwasser, Wirbelstürme, extreme Wetterlagen, ja sogar Naturkatastrophen usw. Zudem ist diese Thematik durch ihre Kontroversität, Aktualität und Medienpräsenz den meisten Schülerinnen und Schülern zugänglich.

5.3 Zusatzmaterial zum Inhaltsbereich: *Beurteilen und Beraten*

Tabelle 10: Beobachtungsbogen für Lehrkräfte zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern (eigene Darstellung basierend auf ThILLM, 2003, S. 12 f.; ThILLM, 2009, S. 12 f.)

Name:						
Klasse: Datum:		niedrig	eher niedrig	teils/teils	eher hoch	hoch
Lernverhalten	Lerninteresse					
	Eigenmotivation					
	Anstrengungsbereitschaft					
	Selbstreflexionsfähigkeit					
Gesamteinschätzung zum Lernverhalten:						
Arbeitsverhalten	Arbeitsorganisation					
	Sorgfalt und Verlässlichkeit					
	Arbeitstempo					
	Zeitmanagement					
Gesamteinschätzung zum Arbeitsverhalten:						
Sozialverhalten	Kooperationsfähigkeit					
	Regeleinhaltung					
	Kritikfähigkeit					
	Hilfsbereitschaft					
Gesamteinschätzung zum Sozialverhalten:						

Tabelle 11: Bewertungsbogen für Lehrkräfte zur Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern (eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2011, S. 8 f.)

Name:		Klasse:	Datum:
Kompetenz	Kompetenzbeschreibung	Das kannst du schon gut	Daran solltest du noch arbeiten
Selbstkompetenz	Du kannst dir selbst Arbeits- & Verhaltensziele setzen.		
	Du kannst zielstrebig & ausdauernd lernen.		
	Du kannst deine eigenen Lernwege reflektieren.		
	Du kannst deine eigenen Lernergebnisse bewerten.		
	Du kannst deinen eigenen Lernfortschritt einschätzen.		
Methodenkompetenz	Du kannst Arbeitsschritte zielgerichtet planen & umsetzen.		
	Du kannst Informationen mittels Medien gezielt auswählen & beschaffen.		
	Du kannst Informationen z.B. aus Bildern, Grafiken & Texten verarbeiten.		
	Du kannst Arbeitsergebnisse verständlich & anschaulich präsentieren.		
Sozialkompetenz	Du kannst Verantwortung für einen gemeinsamen Lernprozess übernehmen.		
	Du kannst andere motivieren.		
	Du kannst Hilfen geben & annehmen.		
	Du kannst Regeln & Vereinbarungen einhalten.		
	Du kannst Wege gemeinsamer Arbeitsprozesse einschätzen.		

Tabelle 12: Selbstbeobachtungsbogen für Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung der Sachkompetenz (z.B. für das Fach Mathematik; eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2013b, S. 33)

Name: Klasse: 11		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu
Lernbereich: Arithmetik/Algebra – mit Zahlen, Variablen und Symbolen umgehen						
Anforderungsbereich/-beschreibung	Kompetenzbeschreibung					
1. Fachwissen wiedergeben	Ich kann geeignete Verfahren zur Bestimmung der Lösungsmenge von Gleichungen und Ungleichungen auswählen.					
	Ich kann die Potenzgesetze nennen.					
	...					
2. Fachwissen verstehen & anwenden	Ich kann ein algorithmisches Lösungsverfahren für lineare Gleichungssysteme erläutern.					
	Ich kann geeignete Verfahren zur Bestimmung der Lösungsmengen von Gleichungssystemen anwenden.					
	...					
3. Fachwissen bewerten & diskutieren	Ich kann die Lösungsmenge linearer Gleichungssysteme mit zwei Gleichungen und zwei Variablen grafisch interpretieren.					
	Ich kann meine Kenntnisse zu Gleichungen und Gleichungssystemen auf Problemstellungen aus Alltagssituationen anwenden und vor dem Hintergrund meiner Ergebnisse diskutieren.					
	...					
Datum		Unterschrift Schülerin/Schüler				

Tabelle 13: Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdbewertung der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (z.B. für das Fach Mathematik; eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2013b, S. 33)

Name:		Klasse: 6	Datum:		
Lernbereich: Arithmetik/Algebra – mit Zahlen, Variablen und Symbolen umgehen					
Kompetenzbereich	Kompetenzbeschreibung	unsicher	eher unsicher	eher sicher	sicher
Sachkompetenz	Ich/Du kann/kannst Bruchteile zeichnerisch darstellen.				
	Ich/Du kann/kannst natürliche Zahlen und Dezimalbrüche auf vorgegebene Stellen runden.				
Methodenkompetenz	Ich/Du kann/kannst Lösungswege und Ergebnisse anschaulich präsentieren (Tafel, Folie usw.).				
	Ich/Du kann/kannst einen Taschenrechner nach Vorgabe nutzen.				
Selbst- & Sozialkompetenz	Ich/Du kann/kannst gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern Aufgaben bearbeiten.				
	Ich/Du kann/kannst Fehler erkennen und berichtigen.				

Alternativ zu diesen Abstufungen in der Kopfzeile könnten auch folgende Varianten genutzt werden:



oder (v.a. für jüngere Jahrgänge)



Tabelle 14: (Portfolio-)Beurteilungsbogen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte (eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2011, S. 13 f.)

Name:		Klasse:						Datum:									
Lernbereich:																	
Bewertungskriterien						Einschätzung Schülerin/Schüler						Einschätzung Lehrkraft					
Produktbezogene Kriterien, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Bezug zur Aufgabenstellung • inhaltliche und sprachliche Korrektheit • Vollständigkeit • Formale Gestaltung • Originalität 																	
<i>Teilnote 1: produktbezogenen Kriterien</i> (Bitte eine Note zwischen 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“ ankreuzen!)						1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Prozessbezogene Kriterien, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Qualität der Planung • Effizienz des methodischen Vorgehens • Reflexion und Dokumentation des methodischen Vorgehens • meine/deine Leistung in einer Gruppe 																	
<i>Teilnote 2: prozessbezogenen Kriterien</i> (Bitte eine Note zwischen 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“ ankreuzen!)						1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Name:	Klasse:	Datum:																								
Lernbereich:																										
Bewertungskriterien	Einschätzung Schülerin oder Schüler	Einschätzung Lehrkraft																								
Präsentationsbezogene Kriterien, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Vortragsweise • der Erarbeitung angemessene Visualisierung • inhaltliche Qualität und Darstellung 																										
<i>Teilnote 3: präsentationsbezogenen Kriterien</i> (Bitte eine Note zwischen 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“ ankreuzen!)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6													
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6															
Gesamteinschätzung																										
Gesamtnote (bestehend aus Teilnoten 1–3)	_____	_____																								

Anmerkung:

Der hier dargestellte Beurteilungsbogen soll Ihnen als grobe Orientierung dienen, welche allgemeinen Bewertungskriterien sowie Antwort- bzw. Bearbeitungsformate bei einer schulischen Leistungsbewertung verwendet werden könnten. Es sei darauf hingewiesen, dass die beispielhaften Unterkategorien der produkt-, prozess- und präsentationsbezogenen Kriterien für die Leistungsbewertung von Ihnen selbst (ggf. zusammen mit den Schülerinnen und Schülern) situations- und themenadäquat angepasst, weiter ausdifferenziert und operationalisiert werden müssen (z.B.: Was bedeutet konkret die „Originalität“ einer Arbeit? Wann ist eine Arbeit originell und kann mit der Note „eins“ bewertet werden und wann nicht? usw.).

Tabelle 15: Checkliste zur Selbsteinschätzung der Gesprächsführungskompetenz (mit Eltern) für Lehrkräfte
(leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag)

Einladung zur Selbstreflexion: Ziehen Sie eine kleine Zwischenbilanz und schätzen Sie ein, wie gut Sie die aufgelisteten Gesprächsfertigkeiten beherrschen.

Gesprächsfertigkeiten (Auswahl)	gelingt mir noch nicht gut	gelingt mir teilweise	gelingt mir sehr gut
Kontakt zu unterschiedlichen Eltern herstellen			
Vertrauen von Eltern gewinnen			
Locker und entspannt sein			
Humor haben und diesen auch zeigen			
Offene (W-)Fragen stellen			
Gut zuhören können (eigene Redezeit maximal 50 % der Gesamtzeit)			
Kritik anhören und aushalten			
Eltern respektieren und achten (auch wenn sie ein anderes Lebenskonzept als ich haben)			
Eltern in ihrem Lebenszusammenhang(-kontext) sehen			
Mich in die Eltern und ihre Situation einfühlen			
Eltern die Verantwortung überlassen bzw. zurückgeben			
Die Aufmerksamkeit stärker auf Lösungen als auf Probleme richten			
Auf die Stärken (Ressourcen) der Eltern achten, anstatt auf ihre Schwächen (Defizite)			
Ein Gespräch klar strukturieren (im Aufbau und zeitlich)			
Eltern (falls nötig) auf eine faire Art und Weise mit Problem(en) ihrer Kinder konfrontieren			
Die nonverbale Reaktionen (Mimik, Gestik usw.) der Eltern genau beobachten			
Meine eigenen inneren Reaktionen (Gedanken, Gefühle usw.) wahrnehmen und für das Gespräch nutzbar machen			
Auf das Sprachniveau der Eltern Rücksicht nehmen			
Im Gespräch mit den Eltern auf gleicher Augenhöhe kommunizieren, d.h., weder in eine über-, noch eine unterlegende Position gehen.			

Tabelle 16: Vorschlag für den Verlauf eines Lernentwicklungsgesprächs (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag)

Phasen des Gesprächs	Themen	Beispiele
1. Begrüßung und Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> Anwärmen, „small talk“, Platz anbieten 	/
2. Information über Struktur und Verlauf	<ul style="list-style-type: none"> Festlegen der zur Verfügung stehenden Zeit; formale Aspekte des Gesprächs 	<p>„Wie Sie wissen, geht es heute um die Lernentwicklung Ihres Kindes. Wir haben dafür ca. x Minuten Zeit. Sollten wir mehr Zeit benötigen, um bestimmte Dinge zu klären, müssten wir einen weiteren Termin vereinbaren und uns in Ruhe zusammensetzen.“</p> <p>„Wir können in unserem Gespräch anhand dieses Rasters vorgehen. Mir geht es dabei einerseits darum, Ihre Beobachtungen von zu Hause und Ihre Sichtweise zu den einzelnen Punkten kennenzulernen. Andererseits möchte ich Ihnen auch meine Beobachtungen und meine Sichtweise darlegen.“</p>
3. Beobachtungen und Sichtweisen der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> Beobachtungen und Sichtweisen der Eltern erfragen Erwartungen der Eltern an Kind, LehrerIn erfragen Was wollen die Eltern erreichen? 	<p>„Was haben Sie zu Hause beobachtet?“</p> <p>„Welche Lernfortschritte haben Sie bemerkt?“</p> <p>„Welche Stärken, welche Schwächen sehen Sie?“</p> <p>„Welche Erwartungen in Bezug auf x, y haben Sie an mich? (An meinen Unterricht? Mein Verhalten dem Kind gegenüber?)“</p> <p>„Welche Erwartungen haben Sie an Ihr Kind?“</p> <p>„Wir hatten ja vereinbart, dass ... Welche Erfahrungen haben Sie inzwischen damit gemacht?“</p> <p>„Wie hat es mit den Vereinbarungen geklappt?“</p> <p>„Was hat funktioniert? Was sollten wir verändern?“</p>
4. eigene Beobachtungen und Sichtweise mitteilen, Stellung beziehen, Begründung	<ul style="list-style-type: none"> Darlegung des Leistungsbildes Schilderung des Lern- und Arbeitsverhaltens 	<p>„Ich habe im Unterricht beobachtet bzw. festgestellt ...“</p> <p>„Ihr Kind verhält sich im Unterricht ...“</p> <p>„Die Leistung(-sentwicklung) Ihres Kindes im Bereich x ist ...“</p> <p>„Fortschritte hat Ihr Kind bezüglich ... gemacht. Potenziale sehe ich ...“</p> <p>Leistung(-sentwicklung) verdeutlichen, z.B. anhand von mitgebrachten Unterrichtsprodukten des Kindes. Hinweise auf Stagnation und/oder Fortschritte geben!</p>
5. Austausch, Abwägen, Zukunftsperspektive, Vereinbarungen treffen	<ul style="list-style-type: none"> Austausch über einzelne Punkte Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sichtweisen benennen Mögliche Schwierigkeiten Hypothetische Zukunftsfragen Je nach Konfliktlage ausführlich oder knapp Evtl. Vereinbarungen treffen Beobachtungsaufgaben, Experimente, usw. 	<p>„Sie haben ... erwähnt. Meine Beobachtung im Unterricht ist (aber) ... Wie erklären Sie sich den Unterschied?“</p> <p>„Das habe ich zum Teil auch beobachtet. Was denken Sie, wie stabil ist das nun?“</p> <p>„Was könnte Ihrem Kind helfen, diese Motivation aufrechtzuerhalten?“</p> <p>„Woran haben Sie gemerkt, dass Ihr Kind wieder nachlässiger wurde?“</p> <p>„Wie wird Ihr Kind reagieren, wenn ...?“</p> <p>„Was denken Sie, wird es für Ihr Kind bedeuten, wenn ...?“</p> <p>„Welche Möglichkeiten hätten Sie dann, Ihr Kind zu stützen?“</p> <p>„Was wäre Ihrer Meinung nach notwendig, um diesen Prozess weiter zu unterstützen? (diesem Prozess entgegenzuwirken?)“</p>
6. Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenfassung der unterschiedlichen Standpunkte und der zugehörigen Argumente mit Vor- und Nachteilen nebeneinander stehen lassen. Je nach Lage nochmals Stellung beziehen. 	<p>„Unsere Zeit neigt sich dem Ende zu. Lassen Sie mich zusammenfassen.“</p> <p>Benennen der Fortschritte und der noch vorhandenen Lücken.</p> <p>Wiederholen der Vereinbarungen bis zum nächsten Lernentwicklungsgespräch.</p>
7. Verabschiedung	<ul style="list-style-type: none"> Positiver Abschlusskommentar 	/

Tabelle 17: Phasen und Ablauf eines (Eltern-)Gesprächs (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag)

Phase	Inhalte
1. Begrüßung, Kontakt	➤ Gastgeberrolle – Anwärmphase, Kontakt zur Gesprächspartnerin bzw. zum Gesprächspartner herstellen, unsichtbare Brücken bauen, Vertrauensbasis schaffen
2. Eröffnung, Information über Struktur und Verlauf	➤ Klärung von Anlass, Anliegen, Erwartungen, Zielen des Gesprächs ➤ Festlegung der zur Verfügung stehenden Zeit, formale Aspekte des Gesprächs ➤ Motivation, Gesprächs- und Kooperationsbereitschaft sichern ➤ Elternverantwortung betonen
3. Problem verstehen	➤ Was wird von der/vom Gesprächspartnerin/-partner als Problem gesehen? Was sieht die Lehrkraft als Problem? ➤ Umgang mit dem Problem? Bisherige Lösungsversuche? Entstehungszeitpunkt des Problems? Erklärung des Problems, begleitende Gefühle, Reaktionen
4. Problemsicht erweitern	➤ angrenzende und positive Seite der Probleme, beteiligte Personen ➤ Funktion des problematischen Verhaltens, der Schwierigkeit ➤ Welche Konsequenzen wird das Problem in ... Monaten/Jahren haben?
5. Ausnahmen vom Problem, Ressourcen erfragen	➤ Wann trat das Problem nicht auf bzw. wurde allein bewältigt? Wie war der Verlauf? Was hat sich verändert? ➤ Wo liegen jetzt die Stärken der Schülerin bzw. des Schülers, der Familie? Was klappt gut? Freizeitverhalten?
6. Ziele definieren	➤ Wer will was wie erreichen? Bis wann? Klare präzise Zielbeschreibung ausarbeiten, Erwartungen der Eltern, der Lehrkraft, der Schülerinnen und Schüler
7. Lösungen konstruieren	➤ Gemeinsames Sammeln und Erarbeiten von Lösungswegen unter Berücksichtigung von Norm- und Wertevorstellungen, der Realisierbarkeit, der Ressourcen der Betroffenen
8. Kontakt, Vereinbarungen, Aufgaben	➤ Zusammenfassung der Ergebnisse ➤ Möglichst klare und konkrete Vereinbarungen formulieren: a. Inhaltlich: Was werden die Eltern unternehmen? Wer wird was machen? Eventuell einzelne Beobachtungsaufgaben und/oder Verhaltensexperimente vereinbaren b. Formal: Wann und mit welchen Beteiligten findet das nächste Gespräch statt?
9. Verabschiedung	➤ Positiver Abschlusskommentar

Tabelle 18: Checkliste zur Analyse von Schwierigkeiten im (Eltern-)Gespräch (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag)

Nehmen Sie sich einige Minuten Zeit und lassen Sie Ihr letztes (Eltern-)Gespräch in Gedanken vorbeiziehen. Schätzen Sie anschließend ein, wie herausfordernd die einzelnen Faktoren für Sie waren (von 5 = „problematisch“ bis 1 = „kein Problem“)!

Faktor	Beispiele	5	4	3	2	1
Ich	Meine Persönlichkeit, meine Grundeinstellung					
	Meine Interpretation des Geschehens					
	Mein vorhandenes Verhaltensrepertoire					
	Meine Methoden und Techniken, Kompetenz					
	Meine eigene Geschichte und meine Erfahrungen					
	Meine momentane Befindlichkeit					
	Meine selektive Wahrnehmung und mein „blinder Fleck“					
	Meine Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung					
	Meine aktuellen Gefühle und Empfindungen					
Gesprächspartnerin/ Gesprächspartner	Schweigen					
	Vielreden					
	Gefühlsausbrüche (Aggression, Weinen)					
	Gesprächspartnerin/Gesprächspartner beschimpft mich					
	Konträres Weltbild					
	unterschiedliche Sichtweisen					
	andere Wahrnehmung					
Interaktion	Wir haben verschiedene Wellenlängen					
	Konflikte und Spannungen untereinander					
	Unterschiedliche kulturelle Hintergründe					
	Unterschiedliches Sprachniveau					
	Kontakt zu Eltern kann nicht aufgebaut werden					
Thema	Eheprobleme der Eltern					
	Schlimme Krankheit, Tod					
	Konfliktgespräche					
	Kritik an meinem Unterricht					
	Elternerwartungen					
	Meine Erwartungen an die Eltern					
	Übergangsgespräche Klasse 4 (bzw. 6 Berlin, Brandenburg)					
Kontext, Rahmen- bedingungen	Geringe Motivation und Gesprächsbereitschaft					
	Ungünstige räumliche Bedingungen					
	Zeitdruck bzw. zu wenig Zeit					

6. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

Tabelle 19: Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte der Lehrkräftebildung für den Bereich Bildungswissenschaften (leicht veränderte tabellarische Darstellung basierend auf KMK, 2014, S. 7 ff.)

Kompetenzbereich	Kompetenzen	Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
Unterrichten „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (KMK, 2014, S. 7).	1. „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“ (ebd., S. 7).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. ➤ kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss. ➤ kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. ➤ kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. ➤ kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität“ (ebd., S. 7).
	2. „Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen“ (ebd., S. 8).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. ➤ kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. ➤ wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. ➤ kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden“ (ebd., S. 8).
	3. „Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten“ (ebd., S. 8).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. ➤ kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. ➤ wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln“ (ebd., S. 8).

Kompetenzbereich	Kompetenzen	Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
Erziehen „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ (ebd., S. 9).	4. „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (ebd., S. 9).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. ➤ kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen. ➤ kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. ➤ kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (ebd., S. 9).
	5. „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 10).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. ➤ wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist. ➤ wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert. ➤ wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden“ (ebd., S. 10).
	6. „Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (ebd., S. 10).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). ➤ kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. ➤ kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. ➤ analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung“ (ebd., S. 10).
Beurteilen „Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (ebd., S. 11).	7. „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (ebd. S. 11).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität. ➤ wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und den [sic] Auswirkungen auf die Leistungen. ➤ wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können. ➤ kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung. ➤ kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik. ➤ kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern. ➤ kennen die unterschiedlichen Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (ebd. S. 11).
	8. „Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“ (ebd., S. 12).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile. ➤ kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab. ➤ kennen das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen“ (ebd., S. 12).

Kompetenzbereich	Kompetenzen	Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte
Innovieren „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (ebd., S. 13).	9. „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ (ebd., S. 13).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation. ➤ kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z.B. Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen). ➤ reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen. ➤ kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ (ebd., S. 13).
	10. „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (ebd., S. 13).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext von Entwicklung und Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität. ➤ rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung. ➤ kennen organisatorische Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich. ➤ reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.“ (ebd., S. 13)
	11. „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ (ebd., S. 14).	„Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> ➤ kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge. ➤ kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung.“ (ebd., S. 14)

Literatur

8. Tagung der DGfE-Sektion „Empirische Bildungsforschung“. (2015, 21. September). *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung*. Tagungsband. Göttingen.
- Allmendinger, J. (2012). *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S. & Semper, I. (Hrsg.). (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Unter Mitarbeit von M. Kanders. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2009). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs – Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35; 4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr...; [mit Kopiervorlagen für Studierende und Lehrende]* (Beltz Pädagogik, Bd. 17; 3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Böhm, C. (2016). Gewaltprävention in Schulen. In K. Seifried, S. Drewes & M. Haselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 458–465). Stuttgart: Kohlhammer.
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (13.10.2016). *Erneuerbare Energien*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52744/erneuerbare-energien> [02.10.2018].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, M. & Morar, T. (Oktober 2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten. Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung*. (Discussion Paper P 2017-005). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern, Orientierungsband, 6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (UTB Erziehungswissenschaft, Bd. 8092; 9. Aufl., S. 15–34). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2010). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation* (Auer Grundschule/Sekundarstufe I + II; 5. Aufl.). Donauwörth: Auer.

- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (Studium Pädagogik; 6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24 (2), 285-308.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T. (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (1971). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Beltz Studienbuch, Bd. 1). Weinheim: Beltz.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 2002, 17. Oktober). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. (Stand: 07.10.2002). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [25.05.2018].
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [30.04.2018].
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [30.04.2018].
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). (2006). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Kutter, I. & Otto, J. (18/2014). *G8 kontra G9*. Die ZEIT.
- Landwehr, N. (2009). Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM). In N. Berkemeyer, M. Bonsen & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (Beltz-Bibliothek, S. 180–197). Weinheim: Beltz.
- Lindow, I. & Münch, T. (2014). Kasuistisches Lehrerwissen: Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 169–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Madry, T. & Fischer, J. (17.04.2014). *Vorhersagbarkeit und Auswirkungen des Klimawandels*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/klimawandel/183026/auswirkungen-des-klimawandels> [02.10.2018].
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oesterreich, R. & Volpert, W. (Hrsg.). (1999). *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 59). Bern: Huber.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (Beltz Pädagogik, S. 63–89). Weinheim: Beltz.
- Patrzek, A. & Scholer, S. (2018). *Systemisches Fragen in der kollegialen Beratung*. Weinheim: Beltz.

- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (Lehrbuch; 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riefing, M., Moll, F. d. & Zenkel, S. (2016). John Hattie Superstar – ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs. *Pädagogische Rundschau*, 70 (2), 187–212.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch Schulentwicklung. Band 10*, 295–326. Weinheim: Beltz.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik* (dtv, Bd. 34346, grundlegend überarb., aktual. und erw. Neuausg.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt international*, 112 (20), 347–356.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.).
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken* (Reihe Gesundheitspsychologie, Bd. 5). Göttingen: Hogrefe.
- Steier, S. & Hörner, W. (2015). Kann man von Polens PISA-Erfolg lernen? Polens Schule nach PISA 2012. *Die Deutsche Schule*, 107 (2), 119–140.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- ThILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.). (2003). *Methodenblätter zur Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten. Materialien. Heft 89*. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2692> [02.10.2018].
- ThILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.). (2009). *Methodische Hinweise zur Sonderpädagogischen Förderung durch Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an Thüringer Schulen (Praktische Materialsammlung). Materialien. Heft 144*. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1480> [02.10.2018].
- ThürSchulG – *Thüringer Schulgesetz. In der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238) zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 31. Januar 2013 (GVBl. S. 22, 23)*. Verfügbar unter: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true> [23.06.2018].
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2011). *Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse*. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1382> [27.06.2016].
- TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geografie*. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2840> [02.10.2018].
- TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2013a). *Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht. Praxishilfe*. Verfügbar unter: https://www.thueringen.de/mam/th2/schulaemter/handreichung_gu.pdf [24.05.2018].

- TMBWK – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2013b). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Mathematik*. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=4470> [02.10.2018].
- Upmeier zu Belzen, A. & Merkel, R. (2014). Einsatz von Fällen in der Lehr- und Lernforschung. In D. Krüger, I. Pachmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 203–255). Berlin: Springer Spektrum.
- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1997). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete; Serie 1: Pädagogische Psychologie; Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik; 2., unveränd. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon & A. Auffenfeld (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik; Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp* (Beltz Monographie, S. 11–29). Weinheim: Beltz.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vokabelblatt (eigene Darstellung).....	9
Tabelle 2: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: <i>Schulsystem</i> (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele).....	13
Tabelle 3: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: <i>Profession</i> (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele).....	14
Tabelle 4: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: <i>Unterrichten</i> (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele).....	15
Tabelle 5: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: <i>Erziehen</i> (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele).....	16
Tabelle 6: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: <i>Beurteilen</i> (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele).....	17
Tabelle 7: Beispielaufgaben und -fragen zum Inhaltsbereich: <i>Innovieren</i> (zur Systematisierung der kognitiven Wissensstufen siehe Bohl, 2008, S. 103; eigene Beispiele).....	18
Tabelle 8: Klassifizierung relevanter Wissens- und Textsorten der Bildungswissenschaft (eigene Darstellung)	24
Tabelle 9: Didaktische Analyse nach Wolfgang Klafki (vgl. Klafki, 1971, S. 126 ff.; eigene Darstellung)	29
Tabelle 10: Beobachtungsbogen für Lehrkräfte zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern (eigene Darstellung basierend auf ThILLM, 2003, S. 12 f.; ThILLM, 2009, S. 12 f.).....	30
Tabelle 11: Bewertungsbogen für Lehrkräfte zur Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern (eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2011, S. 8 f.).....	31
Tabelle 12: Selbstbeobachtungsbogen für Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung der Sachkompetenz (z.B. für das Fach Mathematik; eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2013b, S. 33).....	32
Tabelle 13: Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdbewertung der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (z.B. für das Fach Mathematik; eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2013b, S. 33).....	33
Tabelle 14: (Portfolio-)Beurteilungsbogen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte (eigene Darstellung basierend auf TMBWK, 2011, S. 13 f.)	34
Tabelle 15: Checkliste zur Selbsteinschätzung der Gesprächsführungs- kompetenz (mit Eltern) für Lehrkräfte (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag).....	36
Tabelle 16: Vorschlag für den Verlauf eines Lernentwicklungsgesprächs (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag)	37

Tabelle 17: Phasen und Ablauf eines (Eltern-)Gesprächs (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag).....	38
Tabelle 18: Checkliste zur Analyse von Schwierigkeiten im (Eltern-)Gespräch (leicht verändert nach C. Hennig/W. Ehinger: Das Elterngespräch in der Schule © Auer Verlag)	39
Tabelle 19: Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte der Lehrkräftebildung für den Bereich Bildungswissenschaften (leicht veränderte tabellarische Darstellung basierend auf KMK, 2014, S. 7 ff.).....	40