

Hessische Lehrkräfteakademie

HESSEN



Ausbildungsveranstaltung

**Beratung und Reflexion von beruflichen
Handlungssituationen (VBRH)**

Handreichung

**BILDUNGSLAND
Hessen**



Impressum

Herausgeber: Hessische Lehrkräfteakademie
Stuttgarter Straße 18-24
60329 Frankfurt am Main
Internet: www.lehrkraefteakademie.hessen.de

Verantwortlich: Heide Steiner

Stand: Juli 2023

Inhalt

1 Zielsetzung der Ausbildungsveranstaltung VBRH	4
2 Ausgestaltung der Ausbildungsveranstaltung VBRH	5
2.1 Professionelle Reflexionskompetenz	5
2.2 Reflexionsmodell	6
2.3 Komplexe berufliche Handlungssituationen	11
2.4 Portfolio	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.5 Beratende Unterrichtsbesuche	16
2.6 Entwicklungsgespräch	17
3 Beschreibung der Ausbildungsveranstaltung VBRH im Kerncurriculum	18
Literaturverzeichnis.....	20

1 Zielsetzung der Ausbildungsveranstaltung VBRH

Zu den Kernaufgaben einer Lehrkraft gehört die Reflexion (vgl. KMK 2019). Ihr kommt in der Lehrkräftebildung eine tragende Rolle zu (vgl. Aufschnaiter et al. 2019b).

Zur **Verbesserung der Qualität des eigenen Unterrichts** und der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in der **Ausbildungsveranstaltung Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen (VBRH)** komplexe berufliche Handlungssituation und entwickeln im Zuge dessen ihre Reflexions- und Handlungskompetenz kontinuierlich weiter (vgl. Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst, nachfolgend Kerncurriculum genannt). VBRH leistet somit einen wesentlichen Beitrag zu einer lebenslangen Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Professionalität.

Dahingehend bauen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gezielt ihre professionelle Handlungskompetenz aus. **Professionelle Handlungskompetenz** wird verstanden als die Befähigung sowie Bereitschaft der Lehrkraft, **komplexe berufliche Handlungssituationen zu bewältigen** (vgl. Kerncurriculum). Diese erwachsen mittel- oder unmittelbar aus dem Handlungsfeld Unterrichten. Die meisten beruflichen Handlungssituationen sind direkt im Unterricht selbst zu verorten: z. B. Unterrichtseinstiege gestalten, um eine Problemorientierung zu schaffen.

Die Ausbildung in VBRH basiert auf den ausbildungsdidaktischen Prinzipien des **Kerncurriculums** sowie auf dem dort dargelegten **Professionalisierungsmodell**. Zentral in der Arbeit in VBRH sind die Kenntnis und Handhabung von Instrumenten zur Entwicklung von **professioneller Reflexionskompetenz** (vgl. Kapitel 2.1) sowie die Arbeit mit und an **komplexen beruflichen Handlungssituationen** (vgl. Kapitel 2.3) im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und systematischen Reflexion (vgl. **Reflexionsmodell** Kapitel 2.2) von Unterricht. Ihre eigene Professionalisierung dokumentiert und reflektiert die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst mit einem kontinuierlich genutzten Instrument: dem Portfolio. Die beratende Ausbildungskraft führt die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in die verpflichtende Arbeit mit dem **Portfolio** (vgl. Kapitel 2.4) im Vorbereitungsdienst ein und begleitet diese Entwicklungsarbeit. Die Ausbildungsveranstaltung ermöglicht der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst durch zwei **beratende Unterrichtsbesuche** (vgl. Kapitel 2.5) im bewertungsfreien Raum Professionalisierungschancen und gibt Raum zum Reflektieren. Im Verlauf der Ausbildungszeit wird der Stand der Professionalisierung in einem **Entwicklungsgespräch** (vgl. Kapitel 2.6) thematisiert und im Portfolio dokumentiert.

In der nachfolgenden Grafik (Abbildung 1) sind die o. g. **Bereiche** von VBRH überblicksartig zusammengestellt. Komplettiert wird die Grafik durch drei weitere Elemente: Vernetzung mit Modulen und Ausbildungsveranstaltungen, Vernetzung mit Ausbildungsschulen und dem Professionalisierungsmodell des Kerncurriculums.

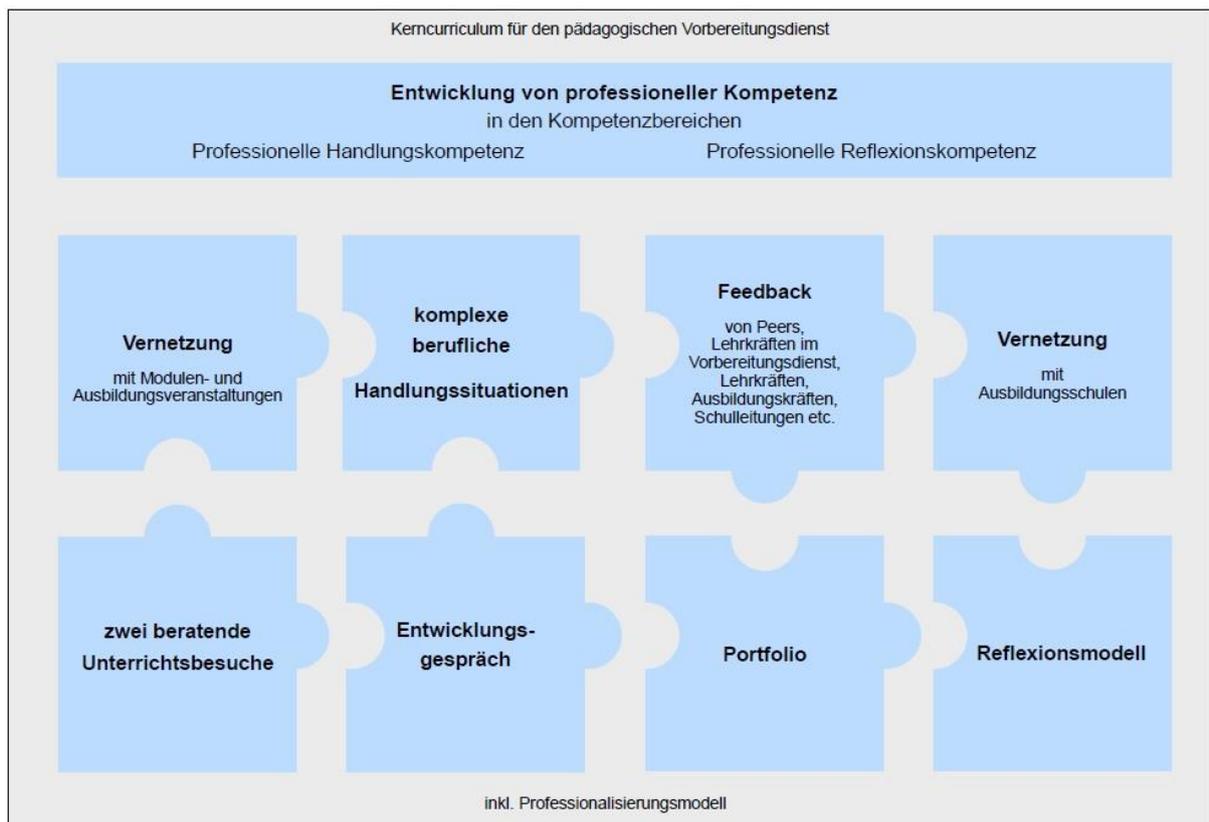


Abbildung 1: Überblick VBRH

2 Ausgestaltung der Ausbildungsveranstaltung VBRH

2.1 Professionelle Reflexionskompetenz

Ziel

VBRH zielt im Wesentlichen auf die Entwicklung **Professioneller Reflexionskompetenz**. Diese wird hier verstanden als die Befähigung sowie die Bereitschaft der Lehrkraft, die eigenen **beruflichen Haltungen, Erfahrungen, Erlebnisse** und **Kompetenzen** sowie die **eigene Entwicklung zu analysieren** mit dem Ziel, sich **als professionelle Lehrkraft weiterzuentwickeln**. Neben der Verbesserung, Erweiterung und Stabilisierung der eigenen Professionalität als Lehrkraft steht ausdrücklich auch die **Verbesserung der Qualität von Unterricht** sowie der **Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Reflexionsprozesse** (vgl. u. a. Häcker 2017 sowie Kerncurriculum).

Umsetzung

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst greift zunächst auf subjektive Überzeugungen, Erklärungssysteme und eigene Kategorienbildung zurück, um in pädagogischen Handlungssituationen spontan agieren zu können. Durch eine zielgerichtete Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns unter Bezugnahme z. B. auf ein Reflexionsmo-

dell (vgl. Kapitel 2.2) und unter Bezugnahme auf die Rückmeldungen der Ausbildungskraft wird, vor allem in konkreten unterrichtlichen Situationen, die Professionalisierung ermöglicht. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird motiviert, ihre subjektiven Betrachtungsweisen mehr und mehr zu objektivieren. Die Ausbildungskraft fungiert dabei in ihrer Rolle als Expertin für Unterrichtsentwicklung.

Für den systematischen Erwerb von Reflexionskompetenz sind sowohl eine innere Bereitschaft als auch Impulse von außen wichtig. Der in der Ausbildungsveranstaltung angelegte Austausch mit beispielsweise Auszubildenden, Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren sowie weiteren Lehrkräften im Vorbereitungsdienst unterstützt diesen prozesshaft angelegten Kompetenzaufbau.

2.2 Reflexionsmodell

Ziel

Die Verwendung eines Reflexionsmodells verfolgt das Ziel, **systematisch** professionelle Handlungs- und Reflexionskompetenz aufzubauen sowie guten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Empfohlen wird das Spiralmodell¹ (siehe Abbildungen 2 bis 7). In VBRH erfolgt die Einführung des Reflexionsmodells sowie die beratende Begleitung des Reflexionsprozesses. Dabei wird stets im Zusammenhang mit didaktischen Intentionen gedacht.

Umsetzung

Das Spiralmodell widmet sich den drei Bereichen von beruflichen Handlungsprozessen (Planung, Durchführung, Reflexion) und kann daher auch für Unterrichtsbesuche Anwendung finden. In Bezug auf die Entwicklung der professionellen Reflexionskompetenz im Kontext der Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen und des Durchdringens von Unterricht sind besonders die Ebenen III und IV (vgl. S. 8f.) des Spiralmodells von Bedeutung. Hier gelangt die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst über die konkrete berufliche Handlungssituation hinaus zu allgemeingültigen Erkenntnissen. Sie sichert diese im Portfolio und setzt sie bei der erneuten Gestaltung einer vergleichbaren beruflichen Handlungssituation bzw. vergleichbaren didaktischen Intention um.

Im Folgenden werden die Ebenen des Spiralmodells beleuchtet.

Ebene I des Spiralmodells: Berufliche Handlungssituationen als Ausgangspunkt der Professionalisierung

- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst **identifiziert eine komplexe berufliche Handlungssituation** und **analysiert diese** – und mit ihr didaktische Intentionen. Alternativ legt die Ausbildungskraft eine komplexe berufliche Handlungssituation

¹ Die Entwicklung des Spiralmodells beruht auf dem ALACT-Modell und den entsprechenden Erweiterungen durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (vgl. Korthagen 2002 und LI Hamburg 2020).

dar und die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst analysiert diese inkl. der didaktischen Intentionen.

- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird von der VBRH-Ausbildungskraft unterstützt, indem die Ausbildungskraft gezielt Fragen stellt und Beispiele für passende Handlungssituationen anführt.
- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst leitet ausgehend von der beruflichen Handlungssituation und hinsichtlich ihrer didaktischen Intentionen eine (oder mehrere) komplexe pädagogische Fragestellung(en) ab mit dem Ziel, die Qualität ihres Unterrichts zu verbessern.
- Eine Leitfrage könnte bspw. sein: Welche für mich wichtige Handlungssituation will ich reflektieren, um sie durch den Aufbau von Handlungskompetenz zu bewältigen?

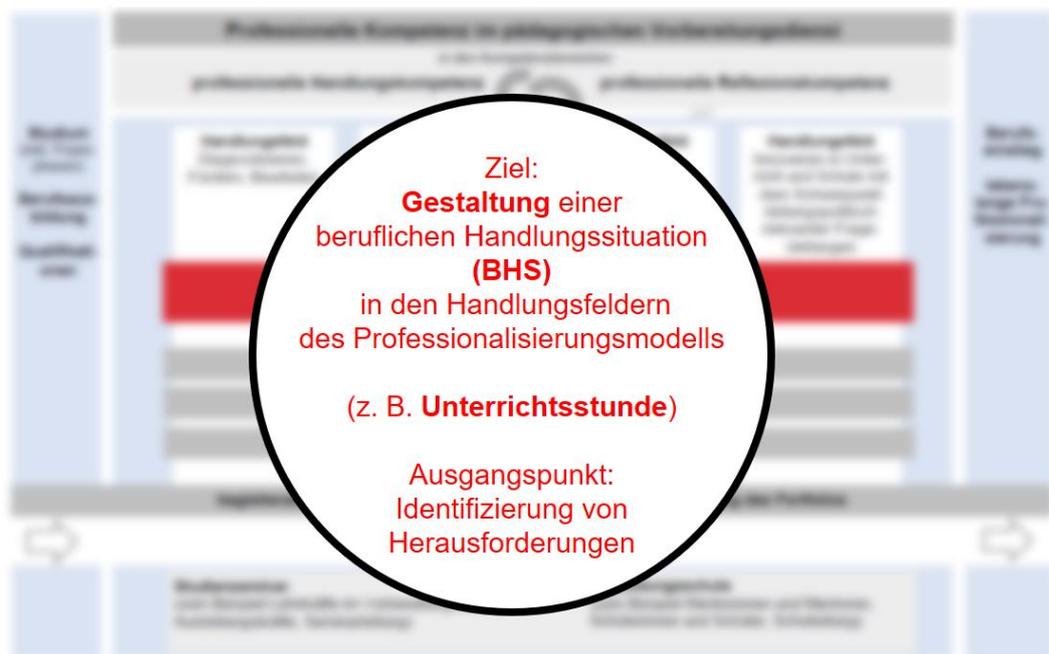


Abbildung 2: Ebene I des Spiralmodells: Komplexe berufliche Handlungssituationen als Ausgangspunkt der Professionalisierung vor dem Hintergrund des Professionalisierungsmodells (vgl. Kerncurriculum)

Ebene II des Spiralmodells: Erwerb von professioneller Handlungskompetenz

- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst **bearbeitet** vor dem Hintergrund ihrer komplexen pädagogischen Fragestellung(en) ein Unterrichtsvorhaben. Sie führt den Unterricht durch und **reflektiert** sowohl Planung als auch Durchführung kriterien-gestützt.
- Dazu holt die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst Feedback beispielsweise von Ausbilderinnen und Ausbildern, Mentorinnen und Mentoren, Peers, Schülerinnen und Schülern sowie anderen an der Ausbildung Beteiligten ein.

- Leitfragen könnten bspw. sein: Welche Praxis könnte in der Situation hilfreich sein? Welche Qualitätskriterien liegen aus der Fachliteratur vor, z. B. zu didaktischen Prinzipien? (Gefolgt von einer Erprobung mit anschließender Reflexion)

Handlungskompetenz

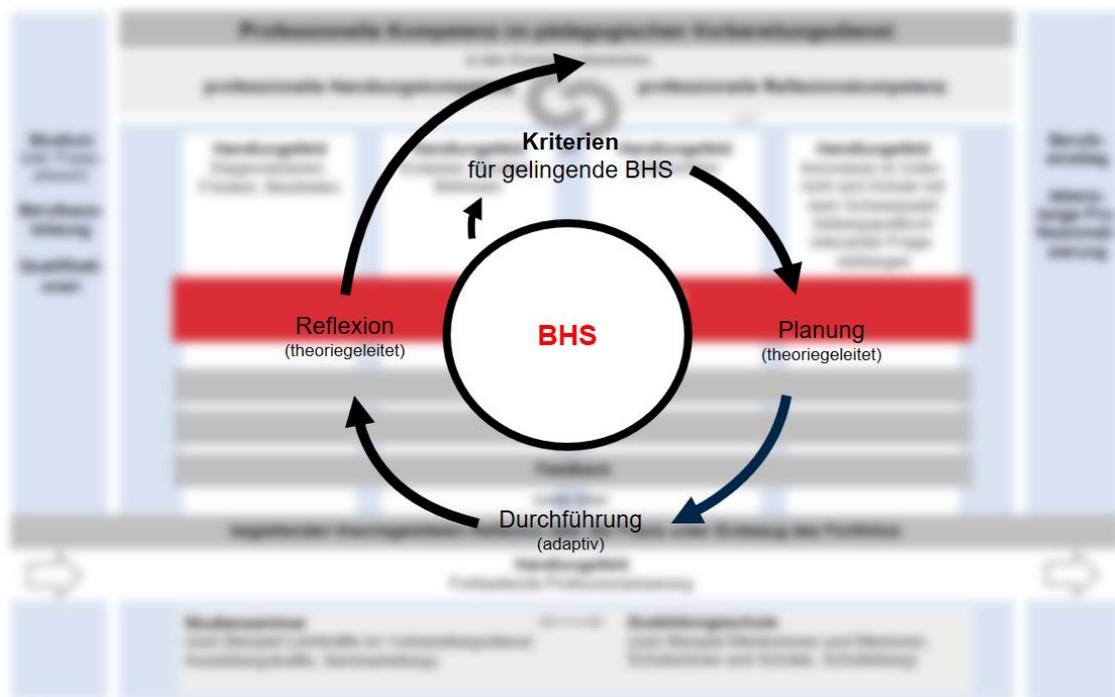


Abbildung 3: Ebene II des Spiralmodells: Erwerb von professioneller Handlungskompetenz

Ebene III des Spiralmodells: Auswahl und Analyse von Belegen

- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst **wählt Belege** (z. B. Schülerprodukte) im Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsprozess aus, die zu einer Antwort auf ihre komplexe(n) pädagogische(n) Fragestellung(en) beitragen könnten.
- Diese Belege analysiert sie kriteriengeleitet und bildet Hypothesen zur Beantwortung ihrer komplexen pädagogischen Fragestellung(en).
- Den Ausgangspunkt der Analyse bilden persönliche Erlebnisse und Erfahrungen der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst. Diese subjektiven Theorien objektiviert die Lehrkraft, indem sie auf Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft und deren Bezugswissenschaften zugreift und ihr Erlebtes vor diesem Hintergrund abgleicht.
- Für diesen analytischen Prozess notwendige Kompetenzen erwirbt sie in allen Seminarveranstaltungen (z. B. diagnostische Kompetenzen, Einsatz von Feedbackinstrumenten).
- Dazu nimmt die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst **Feedback** beispielsweise von Ausbildungskräften, Schulleitungsmitgliedern, Mentorinnen und Mentoren, Peers, Schülerinnen und Schülern sowie anderen an der Ausbildung Beteiligten und überprüft ihre aufgestellten Hypothesen.

- Leitfragen könnten bspw. sein: Was melden mir weitere Beteiligte (z. B. Schülerinnen und Schüler) zur Erprobung zurück? Anhand welcher Belege kann ich welche Wirkung ableiten?

Auswahl und Analyse von Belegen

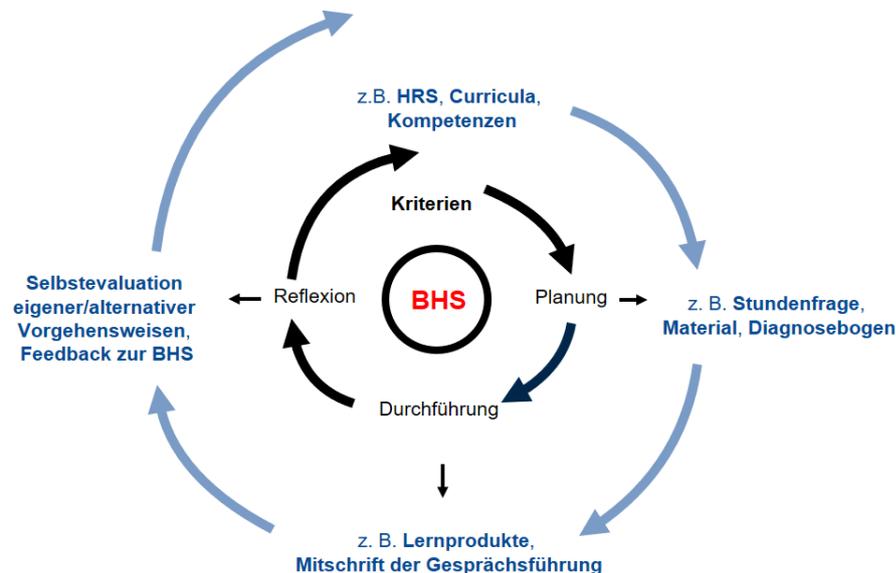


Abbildung 4: Ebene III des Spiralmodells: Auswahl und Analyse von Belegen

Ebene IV: Professionelle Reflexionskompetenz

- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst **erkennt** in ihrer konkreten Handlungssituation allgemeine Grundsätze, sichert diese im fortlaufenden Portfolio, entwickelt Handlungsalternativen und setzt sie bei der erneuten Bearbeitung einer komplexen beruflichen Handlungssituation um.
- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst **schätzt** bezüglich ihrer Handlungs- und Reflexionskompetenz ihren **Entwicklungsstand ein**.
- Sie benennt ihre weiteren Ziele und identifiziert neue berufliche Handlungssituationen, die sie gemäß dem Spiralmodell bearbeiten wird.
- In VBRH erwirbt sie das notwendige Instrumentarium und die notwendigen Kompetenzen, um auf der Meta-Ebene reflektieren zu können.
- Eine Leitfrage könnte bspw. sein: Welche zentralen und unverzichtbaren Elemente einer wirkungsvollen Lösungsstrategie beherrsche ich (nun besser)?

Reflexionskompetenz

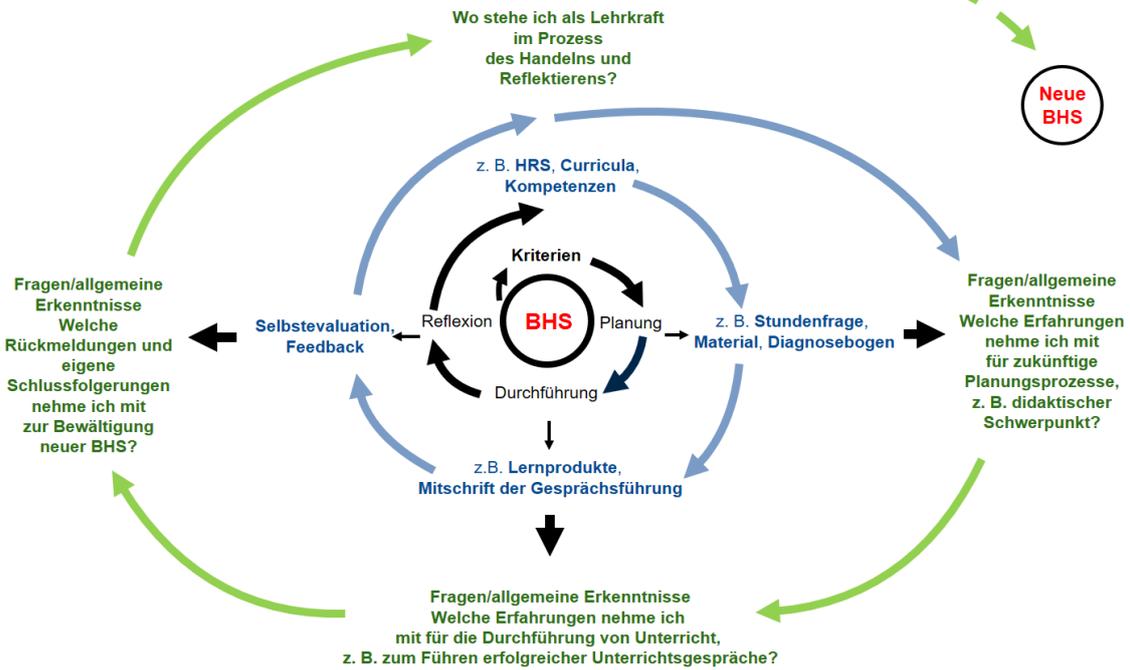


Abbildung 5: Ebene IV: Professionelle Reflexionskompetenz

In der Folge ergibt sich das Spiralmodell mit seinen vier Ebenen.

Ebene 1: Identifikation einer beruflichen Handlungssituation

Ebene 2: Handlungskompetenz

Ebene 3: Auswahl und Analyse von Belegen

Ebene 4: Reflexionskompetenz

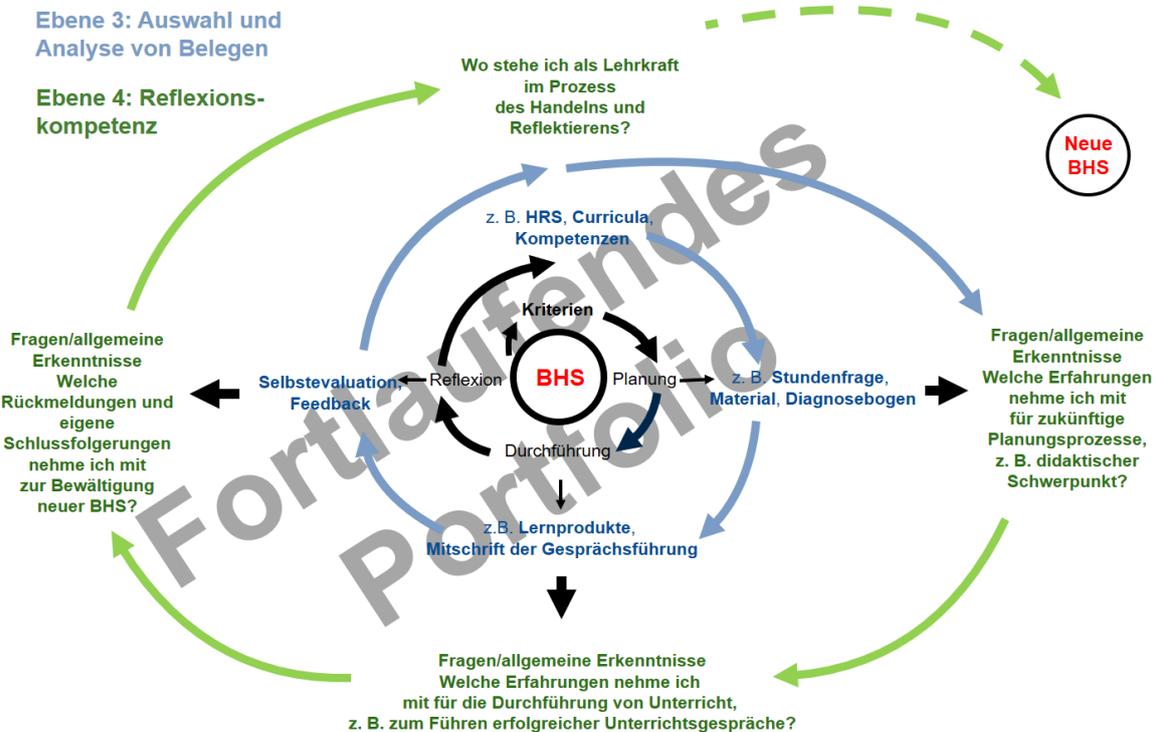


Abbildung 6: Spiralmodell mit den vier Ebenen

Nachfolgende vereinfachte grafische Darstellung des Spiralmodells (siehe Abbildung 7), bei der die Ebenen nicht mehr so deutlich unterschieden werden, kann für den Diskurs über den gesamten Zyklus hilfreich sein. Sie verschafft einen Überblick über die wesentlichen Stationen des Vorgehens.

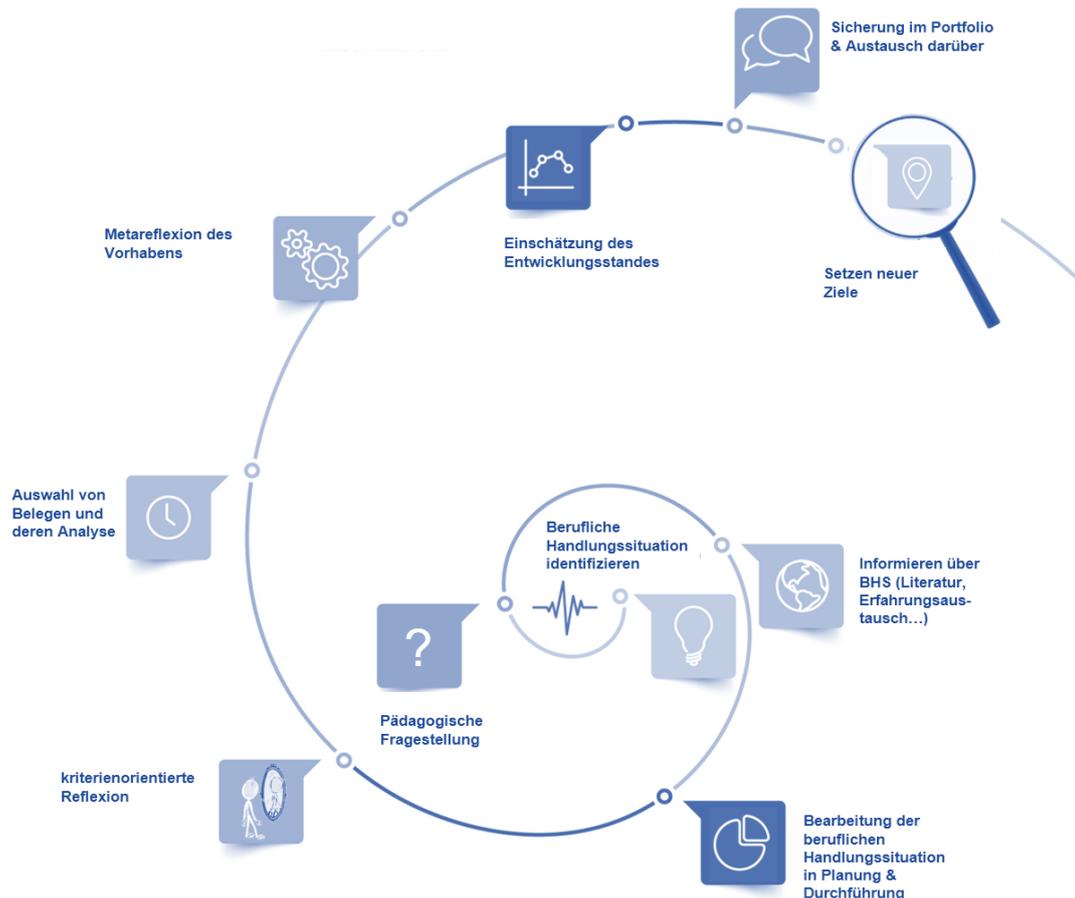


Abbildung 7: Spiralmodell mit komplexen beruflichen Handlungssituationen als Ausgangspunkt der Professionalisierung in der Gesamtschau

2.3 Komplexe berufliche Handlungssituationen

Ziel

In VBRH wird an und mit komplexen beruflichen Handlungssituationen und daraus abgeleiteten komplexen pädagogischen Fragestellungen gearbeitet, um die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst zu befähigen, ihre didaktischen Intentionen theoriegeleitet zu erläutern, möglichst passgenau umzusetzen und zu reflektieren, damit sie insbesondere Unterricht dauerhaft lernwirksam gestalten und fortlaufend qualitativ verbessern kann.

Es darf davon ausgegangen werden, dass die (angehende) Lehrkraft im Sinne einer Progression erst durch die theoriegestützte mehrfache Ausübung einer konkreten beruflichen Handlung berufsspezifische Kompetenzen entwickelt bzw. erweitert. Dies be-

deutet für die Lehrkräftebildung, dass die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst immer wieder unterschiedliche komplexe Situationen in verschiedenen schulischen Kontexten in den Fokus nehmen und bewusst bearbeiten muss, um diese berufsspezifischen Kompetenzen selbstständig aufbauen zu können.

Umsetzung

Das Aufwerfen einer komplexen beruflichen Handlungssituation kann vonseiten der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst geschehen. Beispielsweise kann eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst aufgrund des geltenden Kerncurriculums in ihrem Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft erkennen, dass innerhalb des Fachunterrichtes die Analysekompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden muss (hier: eigene Fragen zu einem gesellschaftspolitischen Problem stellen als komplexe berufliche Handlungssituation). Im Nachgang der Identifikation analysiert die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst die komplexe berufliche Handlungssituation, indem sie beispielsweise die Lernausgangslage ziel- und demnach kompetenzorientiert mithilfe von Diagnoseinstrumenten indikatorenbasiert erhebt. Aus der Analyse leitet die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst eine komplexe Fragestellung begründet ab, indem sie z. B. einen Bezug zum Kerncurriculum und zur Lernausgangslage herstellt. Eine entsprechende exemplarische komplexe berufliche Fragestellung wäre: Wie fördere ich im Politik- und Wirtschaftsunterricht in der 9. Jahrgangsstufe die Kompetenz der Lernenden, eigene Fragen zu einem gesellschaftlichen politischen Problem zu stellen? (vgl. *Ebene I des Spiralmodells: Ausgangspunkt der Professionalisierung*)

Im Anschluss an die Ableitung bearbeitet die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst die Fragestellung, indem sie beispielsweise ausgehend von den curricularen Vorgaben eine Unterrichtsreihe zur gezielten Förderung der angesprochenen Kompetenz entwickelt und plant (inkl. entsprechender Förderinstrumente) und letztendlich das Unterrichtsvorhaben reflektierend durchführt. Grundlage für die Überlegungen ist hier stets der angestrebte Kompetenzzuwachs seitens der Schülerinnen und Schüler. (vgl. *Ebene II des Spiralmodells: Erwerb von professioneller Handlungskompetenz*)

Um die Qualität ihres Unterrichts zu verbessern, bearbeitet die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst anschließend multimodal und multiperspektivisch diese komplexe berufliche Handlungssituation und insbesondere die von ihr identifizierte komplexe berufliche Fragestellung vor dem Hintergrund ihrer didaktischen Intentionen. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst nutzt dazu z. B. Schülerprodukte, die zu einer Antwort auf ihre komplexe pädagogische Fragestellung beitragen könnten. Diese Belege analysiert sie kriteriengeleitet, beispielsweise durch Sichten von Fachdidaktik-Literatur, und bildet Hypothesen zur Beantwortung ihrer komplexen pädagogischen Fragestellung. Die VBRH-Ausbildungskraft berät beispielsweise, in welchen Modulen sowie Ausbildungsveranstaltungen zu dieser komplexen pädagogischen Fragestellung fachliche Expertise angeboten wird und eingeholt werden kann. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst holt Feedback z. B. von Ausbilderinnen und Ausbildern, Mentorinnen und Mentoren, Peers, Schülerinnen und Schülern sowie anderen an der Ausbildung Beteiligten ein und überprüft ihre aufgestellten Hypothesen. Sie gelangt schließlich über die konkrete

berufliche Handlungssituation hinaus zu allgemeingültigen Erkenntnissen und notiert in diesem Zusammenhang u. a. lernförderliche oder lernhinderliche Faktoren und leitet daraus Konsequenzen zur Verbesserung ihres Unterrichts ab. Sie sichert ihre Erkenntnisse im Portfolio und nutzt sie bei der erneuten Gestaltung einer vergleichbaren beruflichen Handlungssituation – immer im Zusammenspiel mit ihren der Unterrichtssituation entsprechenden didaktischen Intentionen. (vgl. *Ebene III des Spiralmodells: Auswahl und Analyse von Belegen*)

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst schätzt bezüglich ihrer Handlungs- und Reflexionskompetenz ihren Entwicklungsstand ein und benennt ihre weiteren Ziele. (vgl. *Ebene IV: Professionelle Reflexionskompetenz auf die eigene Person bezogen*)

Die Identifizierung und Bearbeitung einer beruflichen Handlungssituation kann auch seitens der Ausbildungskraft initiiert werden mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst zu verbessern. Die Ausbildungskraft erteilt in diesem Sinne einen Auftrag, zum Beispiel: Entwickeln Sie vor dem Hintergrund des eigenen Unterrichts ein Diagnoseinstrument und führen Sie die Diagnose in der Lerngruppe durch. Relevante komplexe berufliche Handlungssituationen ergeben sich ebenfalls aus von Auszubildenden durchgeführten Unterrichtsbesuchen bei der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst. Beispielsweise setzt sich die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst nach der Unterrichtsberatung das Ziel, die Lernaufgaben, die sie für ihren Unterricht gestaltet, stärker an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Für die erfolgreiche Bearbeitung dieses Anliegens wird die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ihre komplexe berufliche Fragestellung und damit ihre didaktischen Intentionen konkretisieren, Ziele formulieren und ihr geplantes Vorgehen strukturieren. Sie wird anschließend ihr Vorhaben im Unterricht umsetzen und ihr Handeln reflektieren.

Komplexe pädagogische Fragestellungen können beispielsweise in kollegialen Beratungssettings, z. B. mithilfe von Microteaching oder anhand von videografierten Unterrichtssequenzen, bearbeitet, beraten, reflektiert und so für die gesamte Gruppe lernförderlich nutzbar gemacht werden.

Die Spuren und Belege der Arbeit der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an ihren beruflichen Handlungssituationen sowie die Reflexionen darüber sollten in vielfältiger Form im Studienseminar visualisiert, geteilt, besprochen und im Portfolio abgelegt werden.

2.4 Portfolio

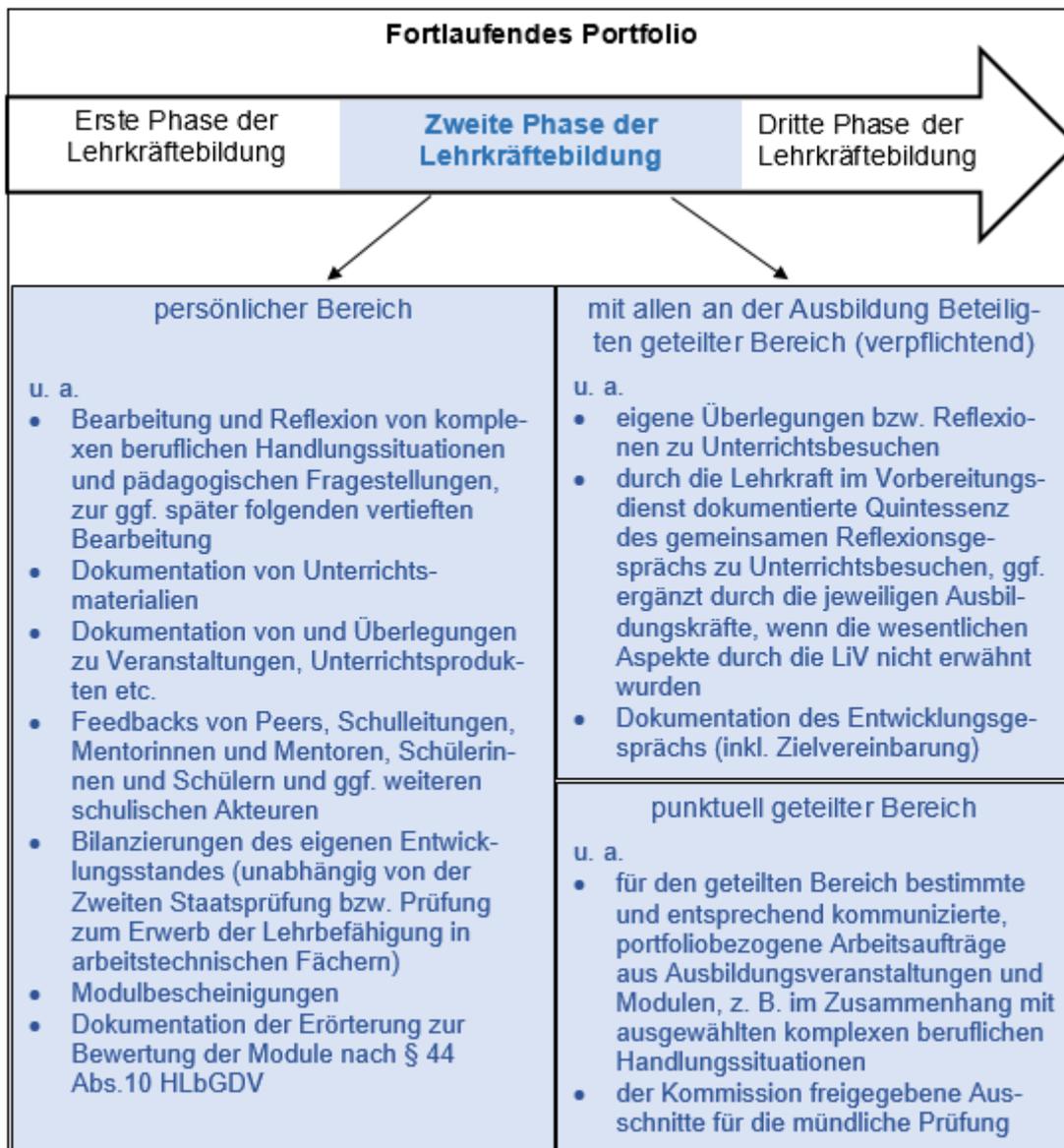


Abbildung 8: Visualisierung des Portfolios in der zweiten Phase

Ziel

Das Portfolio ist gemäß § 2 Abs. 3 HLBG eine individuelle, berufsrelevante Sammlung von Belegen. Ziel ist die Dokumentation und Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung anhand persönlicher Aufzeichnungen und Dokumentationen, wie zum Beispiel Reflexionen über Unterrichtsverläufe, Beratungen und Erfahrungen im Schulleben bis hin zu multimedialen Dokumentationen. Die (Weiter-)Entwicklung sowohl der professionellen Handlungskompetenz als auch der professionellen Reflexionskompetenz stehen im Fokus: Das Kerncurriculum sieht vor, individuelle berufliche Handlungssituationen zu bearbeiten, die eigene pädagogische Praxis zu dokumentieren und insbesondere die eigene Entwicklung zu reflektieren (Kerncurriculum, S. 22). Damit soll die Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für ihren Professionalisierungsprozess gestärkt werden (vgl. auch Handreichung zum Portfolio).

VBRH nimmt im Hinblick auf das fortlaufende Portfolio eine besondere Rolle ein, da innerhalb der Veranstaltung die Portfolioarbeit im Vorbereitungsdienst federführend angebahnt, begleitet und vernetzt wird. Es soll dazu beitragen, dass sich die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Erweiterung der eigenen Reflexionskompetenz zunehmend besser einschätzen lernt (vgl. Winter 2013). Mit dem Portfolio gelingt es der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ihren **Entwicklungsprozess** zielgerichtet zu organisieren und zu dokumentieren. Das Portfolio ist damit Grundlage für Reflexionsprozesse und gleichzeitig eine Sammlung, die z. B. Reflexionsprozesse und die Unterrichtsentwicklung sichtbar macht.

Umsetzung

Das fortlaufende Portfolio bietet einen Rahmen mit hinreichend Gestaltungsspielraum für die Dokumentation und Reflexion des individuellen Kompetenzaufbaus. In der zweiten Phase umfasst das fortlaufende Portfolio einen privaten sowie einen mit allen an der Ausbildung Beteiligten geteilten Bereich (vgl. Abbildung 8). Im geteilten Bereich finden sich prüfungs- bzw. ausbildungsrelevante Einträge wie eigene Überlegungen und die durch die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dokumentierte Quintessenz des Reflexionsgesprächs zu Unterrichtsbesuchen, portfoliobezogene Arbeitsaufträge, das Ergebnis des Entwicklungsgesprächs sowie freigegebene Ausschnitte für die mündliche Prüfung. Die Vertraulichkeit des privaten Bereichs bleibt gewahrt. Ob ggf. Einträge aus dem privaten Bereich zu Ausbildungszwecken später geteilt werden, entscheidet ausschließlich die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst.

Im Sinne des phasenübergreifenden, fortlaufenden Portfolios und auch mit Blick auf die in der Zweiten Staatsprüfung darzulegende Entwicklung der eigenen Professionalisierung ist angedacht, die Einträge (z. B. Texte, Grafiken, Audiodateien, Videos, Bescheinigungen etc.) im fortlaufenden Portfolio zu strukturieren. Als Gliederung wird eine Zuordnung zu den KMK-Standards, die phasenübergreifend Bestand haben und aus denen die Handlungsfelder der zweiten Phase abgeleitet sind, empfohlen:

1. Unterrichten
2. Erziehen
3. Beurteilen
4. Innovieren.

Diese Kompetenzbereiche werden um einen weiteren Punkt

5. Qualifikationsnachweise

ergänzt, unter dem Bescheinigungen und (Weiter-)Qualifizierungen aller drei Phasen verortet werden können. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst können ihre Begründungs- und Transferkompetenz schulen und verdeutlichen, indem sie begründet eine Zuordnung vornehmen und den Transfer zwischen den für die zweite Phase spezifischen Handlungsfeldern (vgl. Kerncurriculum) und den KMK-Standards herstellen. Das für die dritte Phase angedachte Qualifizierungsportfolio kann hieran anknüpfend barrierearm fortgeführt werden, wobei gleichzeitig ein schneller themenspezifischer Einblick gesichert ist. Die Zuordnung kann beispielsweise über „Tags“ (im ePortfolio)

erfolgen oder aber durch die Ergänzung von Stichworten, eine begründete Zuordnung zu Handlungsfeldern, farbliche Markierungen etc.

Das Portfolio kann seine Wirksamkeit insbesondere dann entfalten, wenn kontinuierlich begleitet damit gearbeitet (in Einzelarbeit oder kooperativ) und Feedback dazu eingeholt wird. Während des Vorbereitungsdienstes wird das Portfolio daher gezielt in alle Module und Ausbildungsveranstaltungen implementiert. Das seminarinterne Ausbildungscurriculum gibt Auskunft darüber, wie die vernetzte fortlaufende Portfolioarbeit gestaltet wird.

Sowohl die Ausbildungskräfte als auch die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst initiieren Reflexionsprozesse. Dabei werden die ausbildungsdidaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und Multimodalität berücksichtigt. Die Reflexion erfolgt vor dem Hintergrund des Professionalisierungsmodells des Kerncurriculums theoriegeleitet und kriterien gestützt. Gleichzeitig bildet das Portfolio die zunehmende Steigerung der Anforderungen und Komplexität ab. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dokumentieren kontinuierlich ihre individuellen Entwicklungsziele und die mit der Portfolioarbeit verbundenen Ziele ausgehend von der zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vorgenommenen Selbstreflexion.

Reflexionen, die anlässlich der Unterrichtsbesuche festgehalten werden, macht die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst für die VBRH-Ausbildungskraft zugänglich, damit die Ausbildungskraft ihrerseits Rückmeldung geben kann, um gemeinsam Ziele zu vereinbaren und deren Erreichen überprüfen zu können. Diese Belege sind damit Teil des geteilten Bereichs innerhalb des fortlaufenden Portfolios. Im weiteren Verlauf kann an vorhergehende Nachgespräche angeknüpft und somit die Lernprogression unterstützt werden.

Auch die Arbeit mit dem Portfolio wird innerhalb von VBRH und innerhalb des Portfolios reflektiert. Thematisiert werden dabei der Nutzen und Möglichkeiten der Weiterarbeit auch über die zweite Phase hinaus.

2.5 Beratende Unterrichtsbesuche

Ziel

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst hat verbindlich während ihres Vorbereitungsdienstes zwei beratende Unterrichtsbesuche im Rahmen von VBRH. Diese beratenden Unterrichtsbesuche zielen darauf ab, Professionalisierungschancen im bewertungsfreien Raum zu ermöglichen. Sie geben der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst Freiraum zur Übung und zur Nutzung fachdidaktischer und pädagogischer Beratung.

Umsetzung

Grundsätzlich kann die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wählen, wann die beratenden Unterrichtsbesuche stattfinden. Eine sinnvolle Aufteilung ist, den ersten Unterrichtsbesuch zu Beginn und den zweiten in der zweiten Hälfte der Ausbildung zu verorten.

Die Ausbildungskraft, die den beratenden Unterrichtsbesuch abnimmt, ist in der Regel die betreuende VBRH-Ausbildungskraft nach § 43 Abs. 7 HLbGDV. Aus dem Unterrichtsbesuch leitet die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst Beratungsanliegen ab. Auch die Ausbildungskraft kann eigene Beratungsanliegen in die Besprechung einbringen. Gemeinsam werden Entwicklungsbedarfe der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst identifiziert und ebenfalls thematisiert.

Das jeweilige Beratungsgespräch führt zu konkreten Zielvereinbarungen, die ggf. neue komplexe pädagogische Fragestellungen aufwerfen. Das Beratungsgespräch findet kriterien- und zielorientiert statt (Selbstreflexion anhand des Kerncurriculums). Die Ausbildungskraft und die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst haben stets ein wesentliches Ziel der Unterrichtsbesuche im Blick, nämlich insbesondere die Förderung der professionellen Reflexionskompetenz der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und die Verbesserung der Qualität des Unterrichts (z. B. durch geeignete Impulse ausgehend von der Ausbildungskraft).

2.6 Entwicklungsgespräch

Ziel

Während des pädagogischen Vorbereitungsdienstes findet in VBRH ein Entwicklungsgespräch zwischen der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und der VBRH-Ausbildungskraft statt. Ziel des Entwicklungsgesprächs ist es, den individuellen Entwicklungsstand und -prozess sowie die individuellen Professionalisierungschancen zur Verbesserung der **Qualität des eigenen Unterrichts** für die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst sichtbar zu machen. Entsprechend gibt das Entwicklungsgespräch einen Raum zum Reflektieren über den Unterricht sowie über die eigene Profession.

Umsetzung

Den Zeitpunkt des Entwicklungsgesprächs wählt die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in Absprache mit der VBRH-Ausbildungskraft; empfohlen wird das Gespräch ab dem Ende des 1. Hauptsemesters.

Das **Portfolio** bildet die Grundlage des verbindlichen Entwicklungsgesprächs und dokumentiert die Verabredungen bzw. Zielsetzungen, die aus dem Entwicklungsgespräch zwischen der VBRH-Ausbildungskraft und der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst erwachsen. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und die VBRH-Ausbildungskraft übernehmen beide Verantwortung für die Auswahl der im Gespräch zu thematisierenden Schwerpunkte. Hierzu werden z. B. von beiden Gesprächsteilnehmenden

Ausschnitte aus dem Portfolio ausgewählt, wobei die VBRH-Ausbildungskraft lediglich jene Abschnitte zugrunde legen kann, die ihr bereits zugänglich sind.

Am Entwicklungsgespräch zwischen Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und VBRH-Ausbildungskraft können weitere an der Ausbildung Beteiligte (z. B. Ausbildungskräfte, Peers und Mentorinnen und Mentoren oder Lehrkräfte als Inhaber einer entsprechenden Funktionsstelle, Schulleitungen, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) teilnehmen. Das Entwicklungsgespräch führt zu einer im Portfolio dokumentierten und für die Ausbildungskräfte zugänglichen Zielvereinbarung, so dass zu einem späteren Zeitpunkt des pädagogischen Vorbereitungsdienstes Bezug zum Entwicklungsgespräch hergestellt werden kann (z. B. durch erneutes Aufgreifen der Zielsetzung).

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird im Rahmen des Entwicklungsgesprächs dazu angehalten, ihre Entwicklung beispielsweise in Form einer Zwischenbilanz im Portfolio darzulegen. Die Darlegung der eigenen Entwicklung kann bereits im Entwicklungsgespräch zum Gegenstand gemacht werden.

3 Beschreibung der Ausbildungsveranstaltung VBRH im Kerncurriculum

Ausbildungsveranstaltung nach § 45 Abs. 2 Nr. 3 der Durchführungsverordnung zum Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst entwickeln durch die Bearbeitung von komplexen beruflichen Handlungssituationen vor dem Hintergrund der fortlaufenden Verbesserung der Qualität des eigenen Unterrichts ihre professionelle Kompetenz (professionelle Handlungs- und Reflexionskompetenz) kontinuierlich weiter.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst reflektieren zu Beginn des pädagogischen Vorbereitungsdienstes ihre bisherige fortlaufende Portfolioarbeit. Sie formulieren Ziele im Hinblick auf die weitere fortlaufende Portfolioarbeit ausgehend von der zu Beginn des pädagogischen Vorbereitungsdienstes vorgenommenen Selbstreflexion.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bearbeiten die identifizierten und analysierten, zunehmend komplexeren beruflichen Handlungssituationen, die in erster Linie auf den eigenen Unterricht bezogen sind, insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Handlungsfelder.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst stellen fortlaufend ihre Entwicklung im Hinblick auf die professionelle Kompetenz (professionelle Handlungs- und Reflexionskompetenz) unter Einbeziehung des fortlaufenden Portfolios dar. Sie entwickeln somit zunehmend die Fähigkeit, komplexe pädagogische Fragestellungen zu erörtern und im Hinblick auf die Berufspraxis zu reflektieren.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst reflektieren den Anspruch der fortlaufenden Reflexion von Unterricht sowie der eigenen Reflexionen vor dem Hintergrund des Erfordernisses der lebenslangen Professionalisierung. Lehrkräfte im Vorbereitungs-

dienst reflektieren auf einer Metaebene ihre eigene professionelle Reflexionskompetenz anhand der Standards der professionellen Reflexionskompetenz und ziehen hieraus Schlussfolgerungen für die Entwicklung der eigenen professionellen Reflexionskompetenz.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst wenden Methoden und Verfahren der Entwicklungsprozessbegleitung, insbesondere Individualfeedback, an. Sie ziehen aus der Selbst- und Fremdrelexion Erkenntnisse bezogen auf die Verbesserung der Qualität des eigenen Unterrichts.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst praktizieren kollegiale Beratung, beispielsweise als Unterstützung zur Unterrichtsentwicklung.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst nutzen Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten und fordern sie ein, um zum Beispiel Arbeitsentlastung im Unterrichtsalltag zu schaffen.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst reflektieren fortlaufend vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Portfolioarbeit dessen Nutzung und ziehen hieraus entsprechende entwicklungsförderliche Konsequenzen.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst entwickeln Ideen, wie sie nach dem pädagogischen Vorbereitungsdienst das fortlaufende Portfolio zur fortlaufenden Professionalisierung nutzen können.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst entwickeln Ideen, wie sie nach dem pädagogischen Vorbereitungsdienst vor dem Hintergrund des Erfordernisses der lebenslangen Professionalisierung ihre professionelle Reflexionskompetenz weiterentwickeln können.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst reflektieren die entwickelten Kompetenzen in Bezug darauf, inwiefern sie für den Berufseinstieg und die dritte Phase der Lehrkräftebildung förderlich sind.

Literaturverzeichnis

Aufschnaiter, C. von, Fraij, A., Kost, D. (2019a): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2, S. 144 – 159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>.

Aufschnaiter, C. von, Hofmann, C., Geisler, M., Kirschner, S. (2019b): Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung der Reflexivität in der Lehrerbildung. In: BAK (Hrsg.): Lehrkräftebildung nachhaltiger gestalten. Seminar 1/2019, S. 49 – 60.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung und Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker, T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21 – 45.

Junghans, C. (2022): Leistungsbewertung als Lernfeld im Vorbereitungsdienst, Friedrich Jahresheft 2022, S. 52 – 56.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrtätigkeit, Hamburg: EB-Verlag.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften [The Development of Teachers' Professional Competence]. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 55 – 68.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2020): Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung. Hamburg.

Lenhard, H. (2004): Reflektieren lernen. Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminausbildung. In: BAK (Hrsg.): Unterrichtsreflexion, Seminar 3/2004, S. 9 – 39.

Meyer, H., Junghans, C., Kelter, M. (2016): Vorüberlegungen zu einer Theorie reflexionsorientierter Lehrerbildung. In: BAK (Hrsg.): Reflektieren und Beraten, Seminar 1/2016, S. 10 – 31.

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster.

Roters, B. (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In: BAK (Hrsg.) Reflektieren und Beraten, Seminar 1/2016, S. 46 – 57.

Winter, F. (2013): Das Portfolio in der Hochschulbildung. Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, J. Störtländer

(Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn, S. 15 – 40.

Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften, Münster.