TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

DRESDEN concept

3. TUD-Sylber-Konferenz

Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung

Dresden, 17. November 2018

Moderation: Michael Wendt

SYLBER

Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Programm

9:00 Eröffnung

9:15 **Grußworte**
Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser, Prorektor für Bildung und Internationales der TU Dresden
Petra Zeller, Sächsisches Staatsministerium für Kultus

9.45 **„Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung?“**
Prof. Dr. Axel Gehrmann

10:00 **„Wie machen es die anderen? Lehrerbildung in Japan und der Schweiz“**
Prof. Dr. Kenji Maehara (Tokio)
Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider (PH Zürich)

10:45 Kaffeepause

11:15 **Workshop-Phase 1**

12:45 Imbiss und Postersession

13:30 **Workshop-Phase 2**

15:30 **Fazit und Ausblick:**
Kommentare aus den Workshops

Moderation: Michael Wendt

WORKSHOP 1
Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?
Leitung: Prof. Marcus Schütte, Prof. Manuela Niethammer

WORKSHOP 2
Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie?
Wissenschaftliche Praxisausbildung im Lehramtsstudium
Leitung: Dr. Frank Beier

WORKSHOP 3
Was im Studium gerne hinten runter fällt, aber zum Unterrichtsalltag gehört:
Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen
Leitung: Prof. Hermann Körndle

WORKSHOP 4
Fachidioten oder Methodenkasper?
Lehrerbildung zwischen fachlichen und didaktischen Perspektiven
Leitung: Prof. Anja Besand, Prof. Dorothee Wieser

WORKSHOP 5
Lehrerbildung jenseits der traditionellen Phasen:
Seiteneinstieg in den Lehrerberuf
Leitung: Prof. Axel Gehrmann

Chor der Laborschule Dresden

Leitung: Hans Hoch
Klavier: Jörg Kandl

Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser

Prorektor für Bildung und Internationales der TU Dresden

Petra Zeller

Staatsministerium für Kultus

Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung

Prof. Dr. Axel Gehrmann
Projektleiter TUD-Sylber

„Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst (...).

Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen.

Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf“.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014), S. 4.

1. TUD-Sylber-Konferenz 2016
„Synergetische Lehrerbildung“

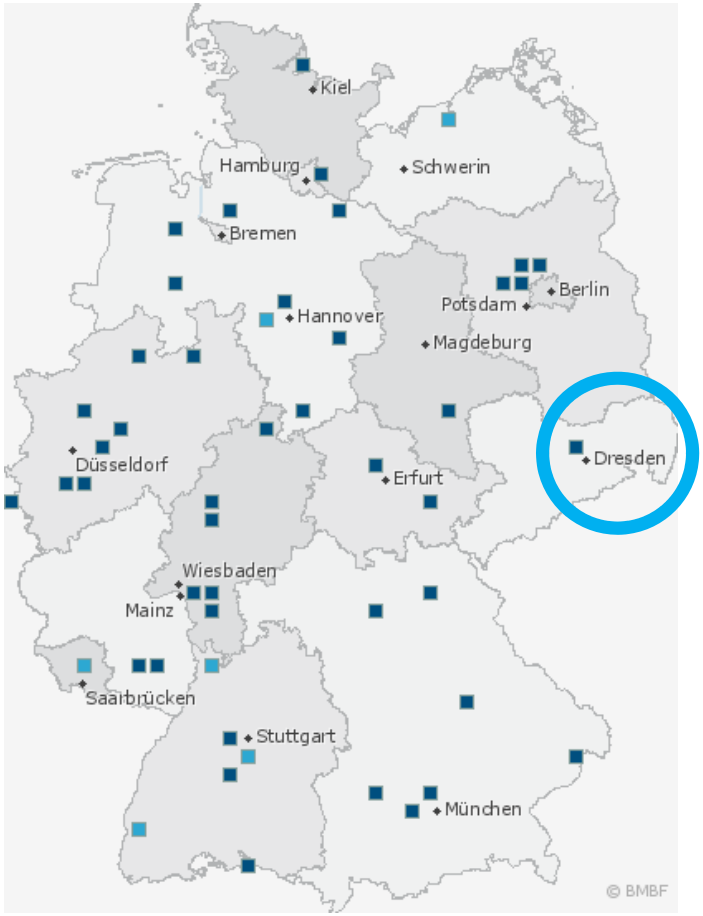
3. TUD-Sylber-Konferenz 2017
„Regionale Vernetzung in der Lehrerbildung“

3. TUD-Sylber-Konferenz 2018
„Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung“

Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung



Weiterförderung in der zweiten Förderphase von 2019 bis 2023

→ TUD-Sylber²

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER
Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Wie machen es die anderen?
Lehrerbildung in Japan und der Schweiz

Prof. Dr. Kenji Maehara (Tokio)
Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider (Zürich)

Wie machen es die anderen?
Lehrerbildung in Japan und der Schweiz

Prof. Manuela Keller-Schneider

- Schweiz
- Pädagogische Hochschule Zürich

Wie machen es die anderen?

Lehrerbildung in Japan und der Schweiz

Prof. Kenji Maehara

- Japan
- Tokyo Gakugei University

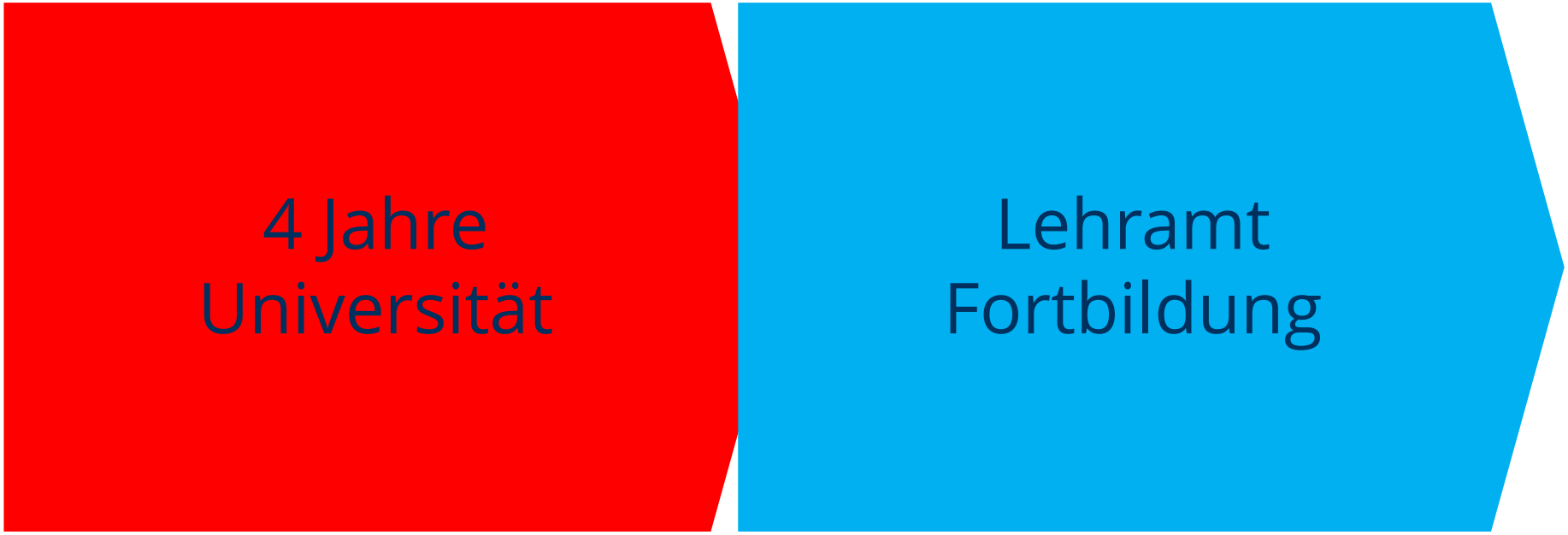
Frage:

In Deutschland ist die Lehrerbildung in drei Phasen unterteilt: dem Lehramtsstudium an der Hochschule, dem anschließenden Vorbereitungsdienst und der Fortbildung während des gesamten Berufslebens.

Inwiefern unterscheidet sich die Lehrerbildung in Japan bzw. in der Schweiz von diesem Phasenaufbau?

2 Phasen von Lehrerbildung

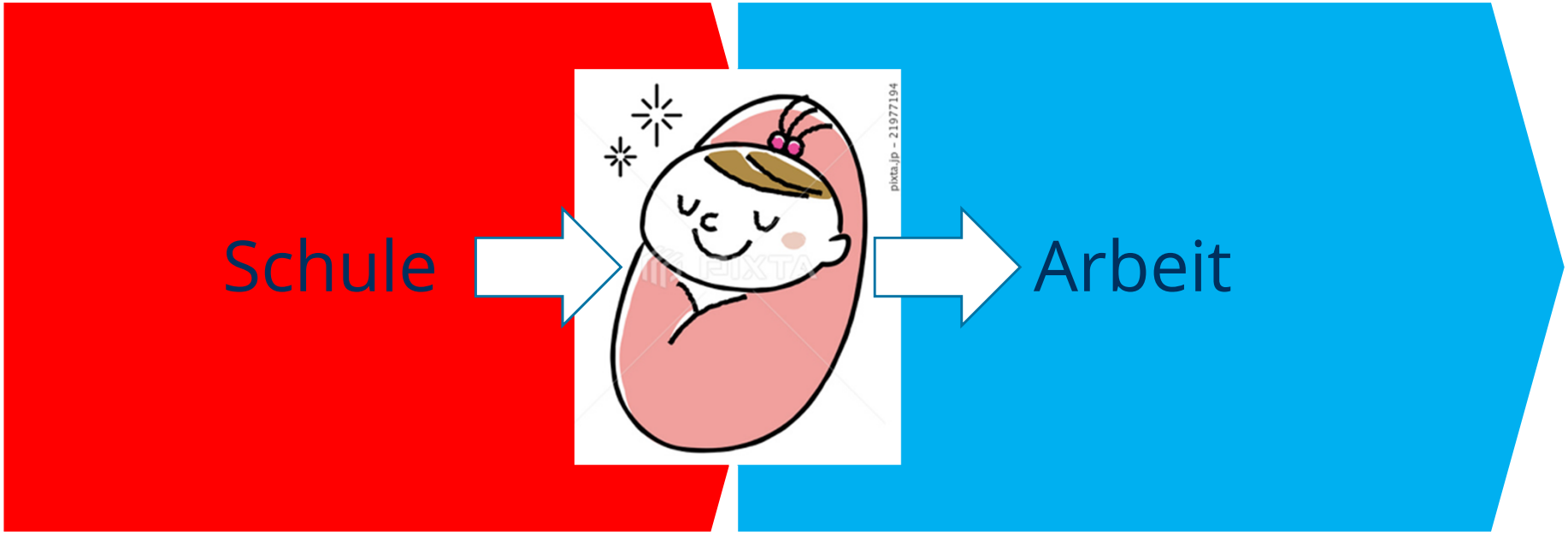
31. März



1. April

“Baby-Liefer” System

31. März



1. April

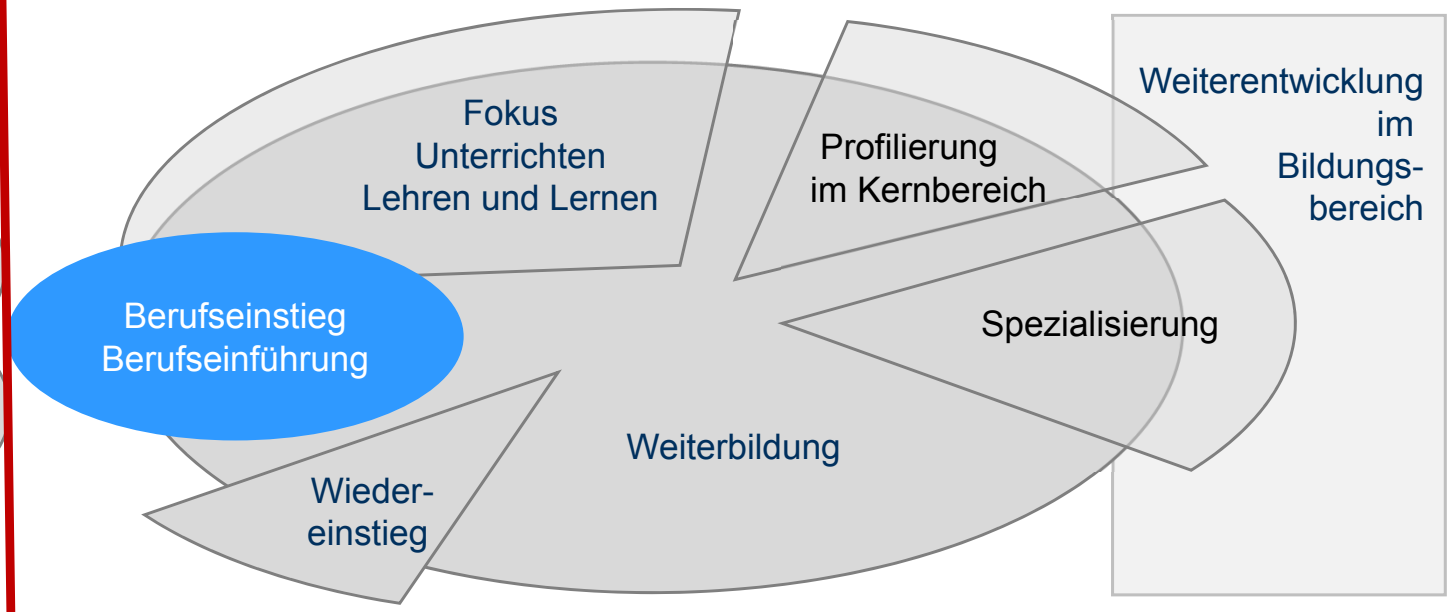
"Gesundheit", "Lernfähigkeit" , "Motivation"

Schweiz

Aus- und Weiterbildung

Ausbildung (einphasig)

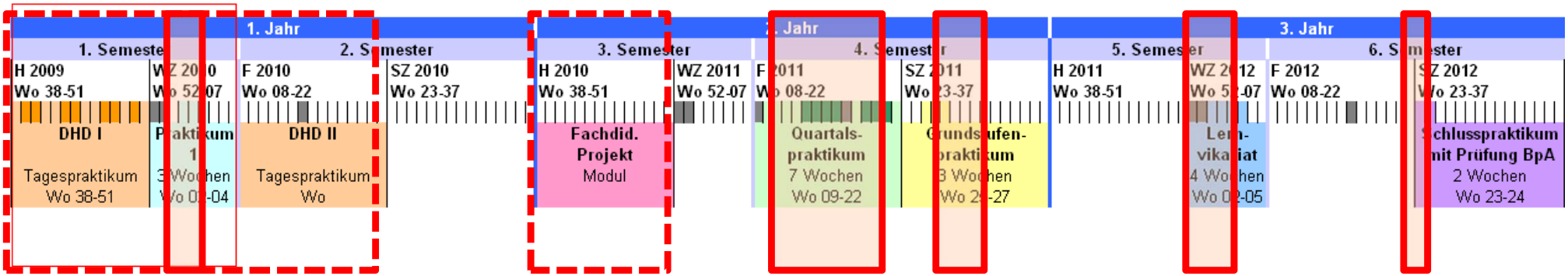
Berufseinstieg → Weiterbildung



M. Keller-Schneider

Einphasige Ausbildung mit integrierten Praktika

1. Jahr 2. Jahr 3. Jahr



Tagespraktika

Wochenpraktika

M. Keller-Schneider

Frage:

Wie würden Sie das Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis in der Lehrerbildung in Japan und in der Schweiz beschreiben?

Welche Rolle spielt die Schulpraxis im Studium?

Welche Rolle spielt Wissenschaft in der weiteren Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Ihrem Land?

Wie werden Wissenschaft und Schulpraxis verknüpft bzw. aufeinander bezogen?

Japan

Schulpraxis

Wissenschaft

Theorie und Praxis – allgemeines und spezifisches Wissen

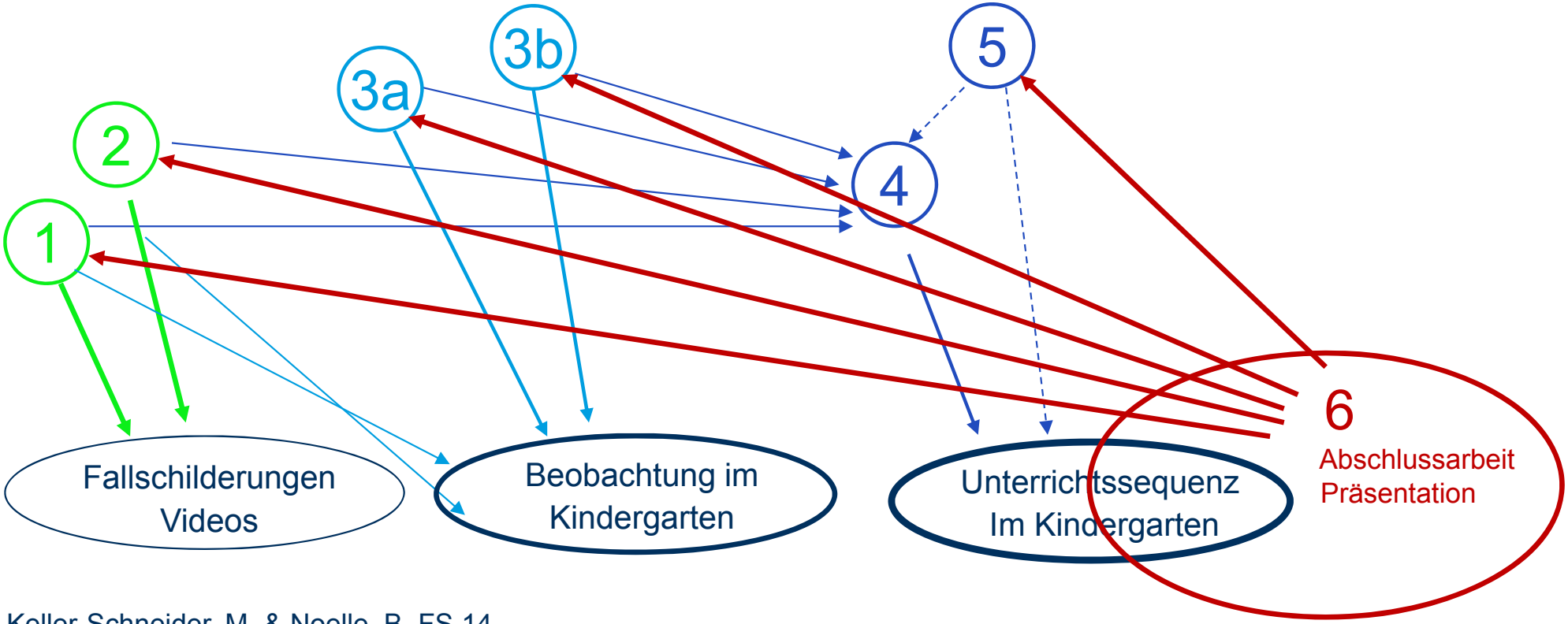
Professionswissen
als subjektiv verankertes Wissen
für die Berufstätigkeit
Wissen für die Praxis

Intuitiv erworbenes
biografisches Wissen
Aus der Praxis
Wissen aus der Praxis

Propositionales Wissen
als objektives Wissen
Über die Praxis
Wissen über die Praxis

Keller-Schneider, 2010

1 Lernstrategien kennen und in Situationen erkennen
2 Lehrer/innenhandlungen als prozessunterstützende Handlungen erkennen und verstehen
3a Strategiespezifische Prozessbegleitung in einer konkreten Situation erkennen
3b im fachdidaktischen Kontext
4 Lernsequenz entwickeln und durchführen, in welcher die Lernprozessbegleitung der Kindergärtnerin erprobt wird
5 Literaturstudium zu Mathematikdidaktik, Lern- und Entwicklungspsychologie
6 Erkenntnisse (aus 1-5) an einem Ausschnitt der Unterrichtssequenz aufzeigen

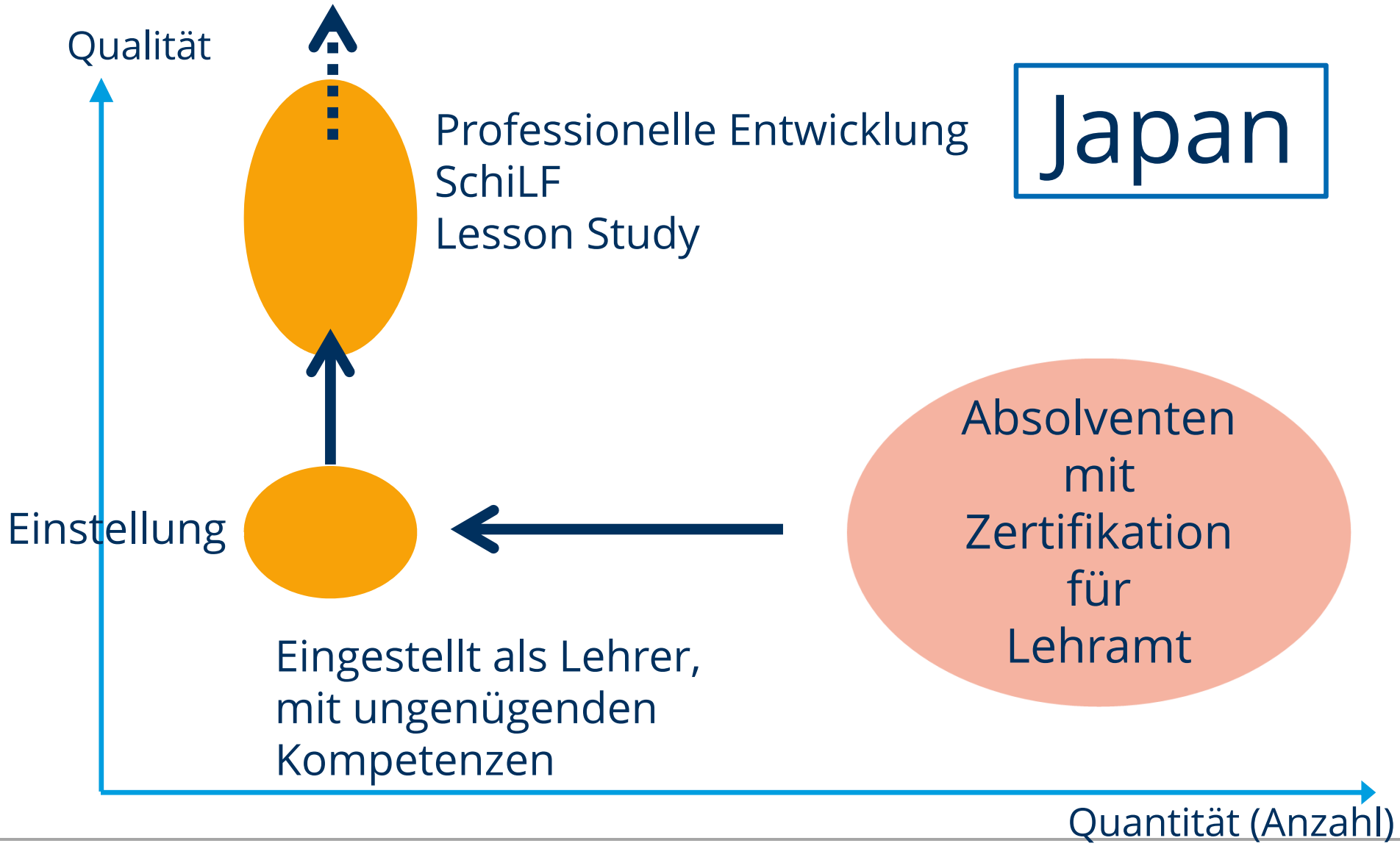


Keller-Schneider, M. & Noelle, B. FS 14

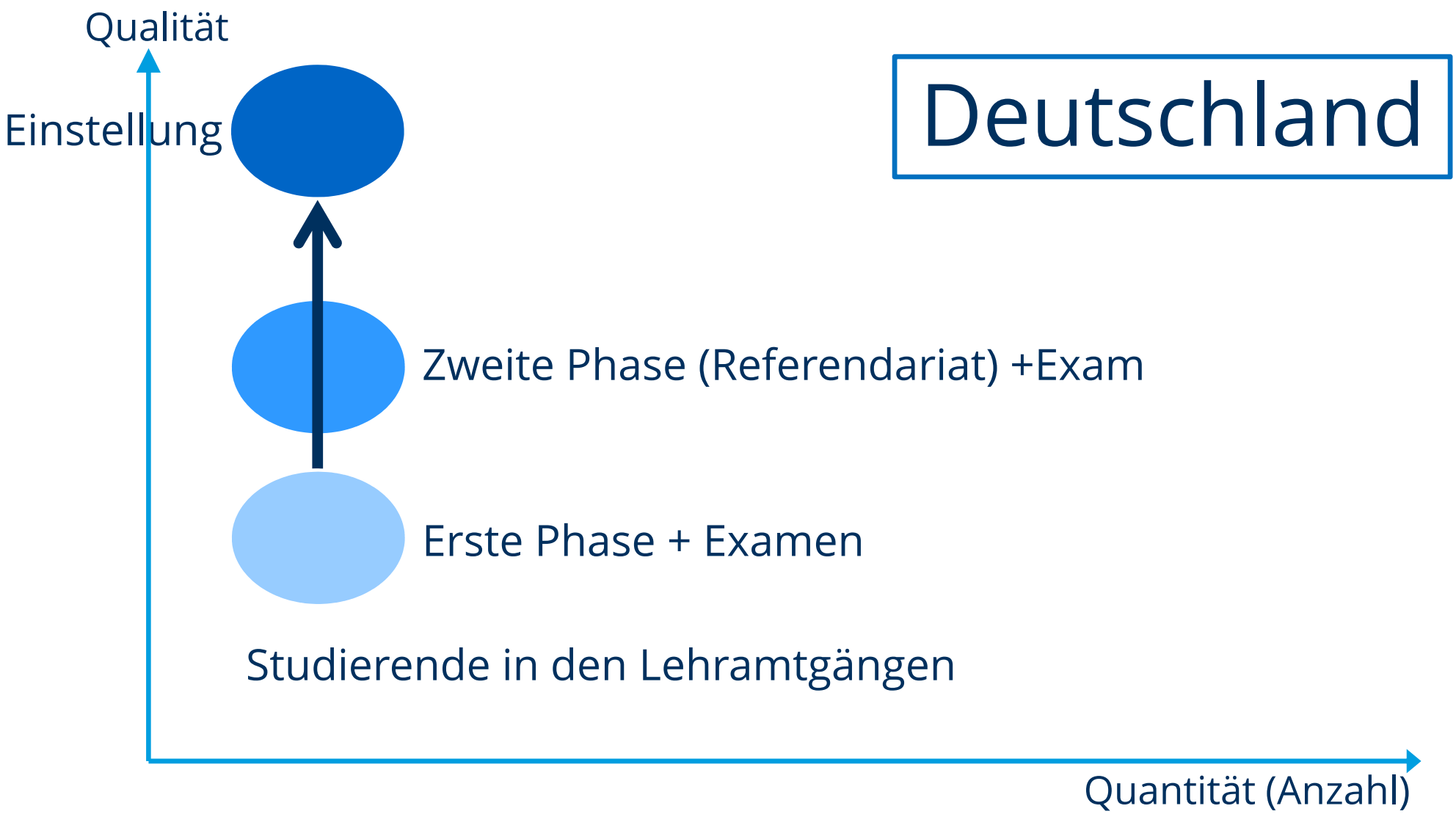
Frage:

Wenn Sie auf die Lehrerbildung in Ihrem Land blicken, wie zufrieden sind Sie mit dem Ausbildungssystem und welche Elemente darin halten Sie für besonders vorteilhaft – vielleicht auch im Vergleich zur deutschen Lehrerbildung?

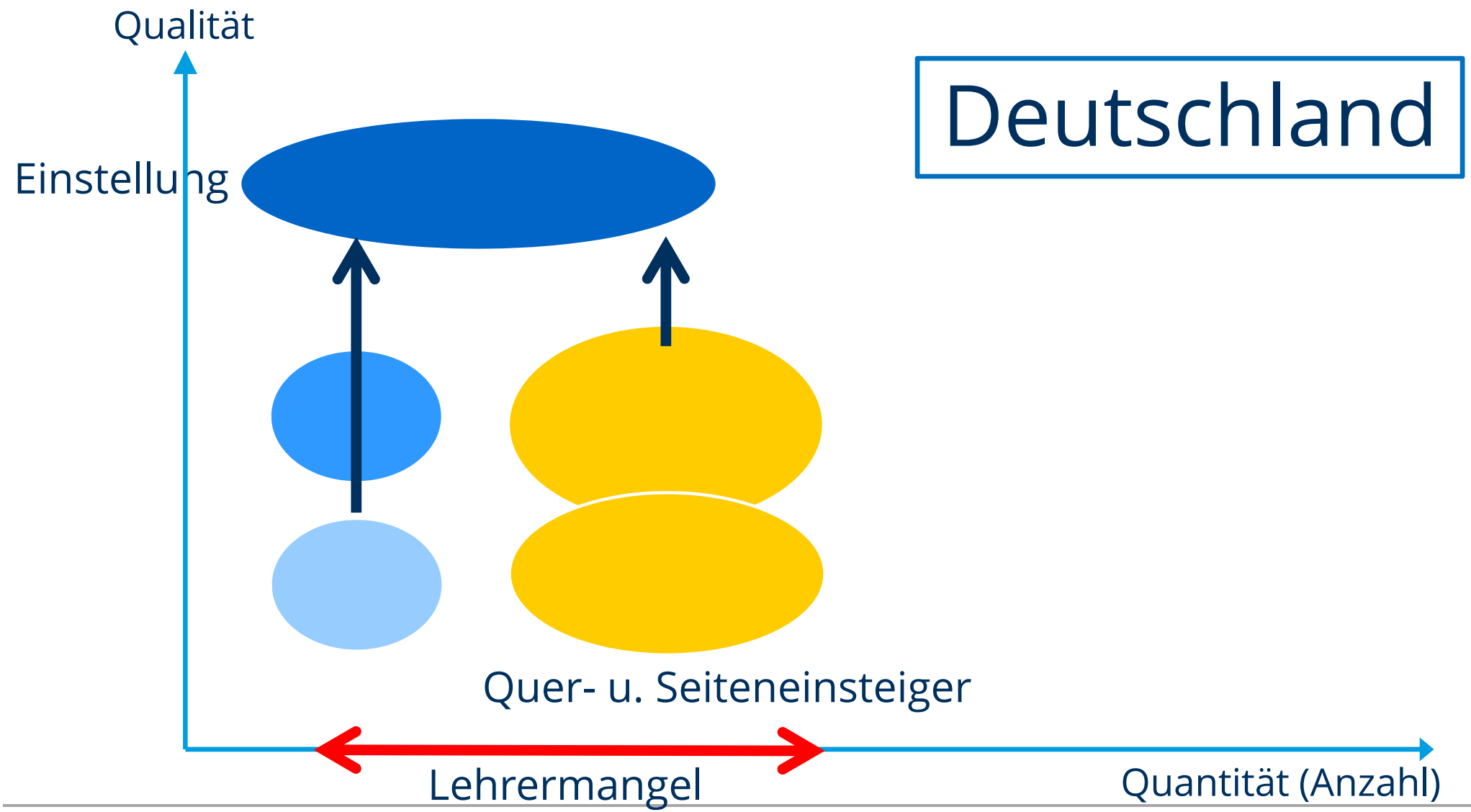
Qualität und Quantität

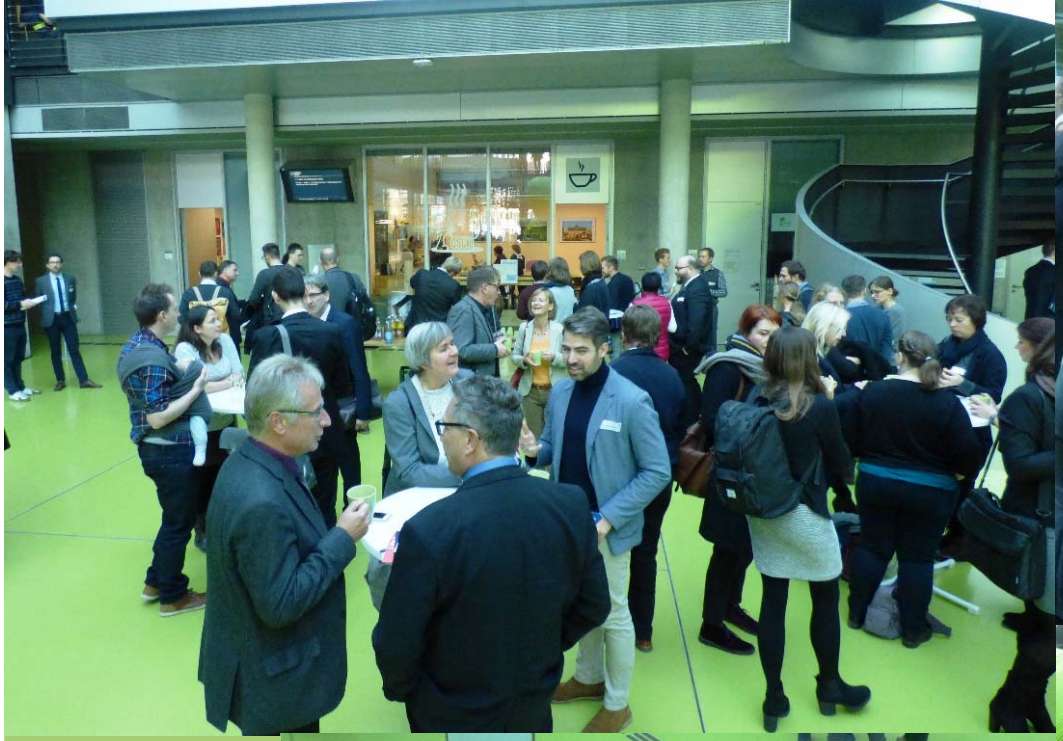


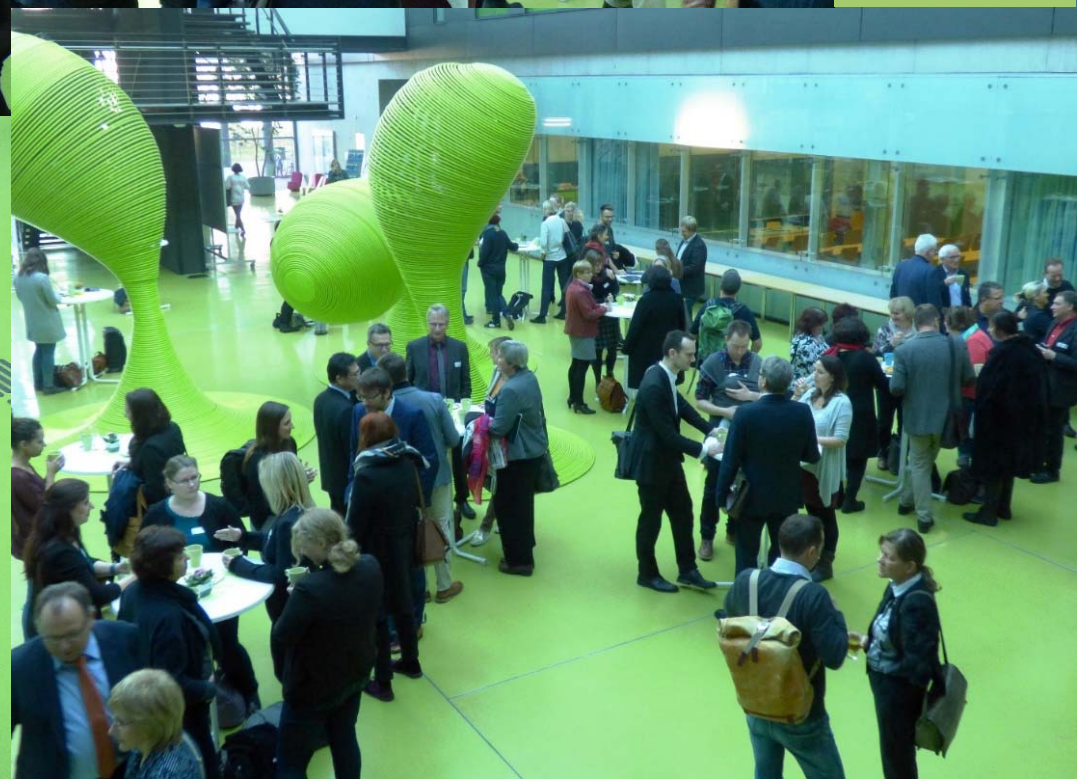
Qualität und Quantität



Qualität und Quantität







TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Workshop 1
Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?

Leitung:
Prof. Dr. Manuela Niethammer, Prof. Dr. Marcus Schütte

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen stellt besondere Anforderungen an Lehrpersonen. Um in diesem Feld eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zu ermöglichen, braucht es eine phasenübergreifende Strategie. Aufbauend auf einem Erfahrungs- und Wissensaustausch zur Realisierung einer inklusiven Schule wird gemeinsam erörtert, wie eine Lehramtsausbildung ausgestaltet sein sollte, die für eine inklusive Schule umfassend vorbereitet. Im zweiten Teil des Workshops werden in Arbeitsgruppen phasenübergreifende Strategien der Lehramtsausbildung für die Schularten Grundschule und Berufsbildende Schule diskutiert.

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

DRESDEN concept

Arbeitskreis 4 „Heterogenität und Inklusion im Studium und in der Schule“

Workshop 1:
Heterogenität in der Lehrer*innenbildung – Bin ich zuständig?

3. TUD-Sylber Konferenz „Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung“

Dresden, 17.11.2018

SYLBER Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Fahrplan – Was haben wir heute vor?

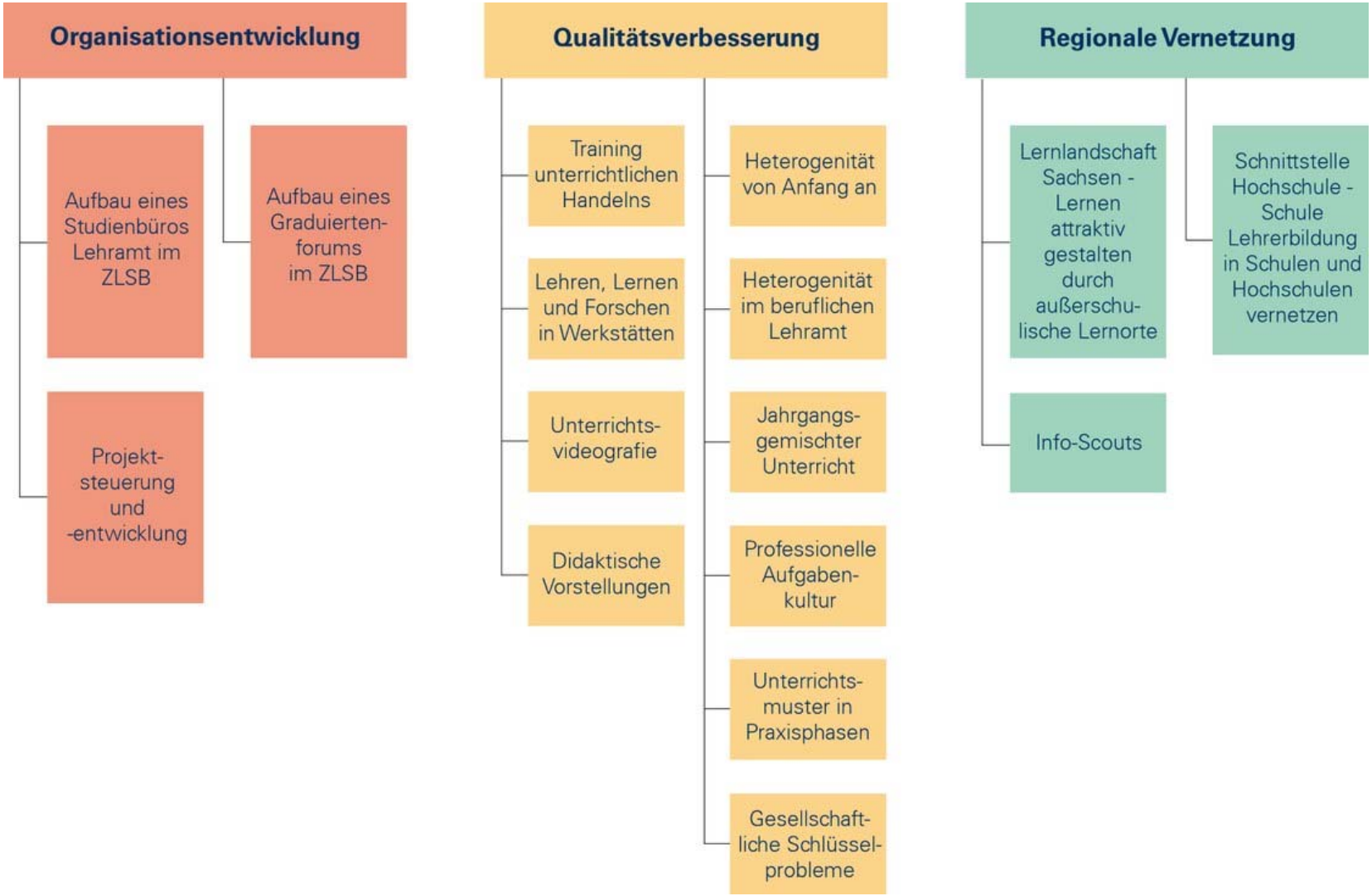
1. **Einstieg** – Vorgehensweise und Erwartungen
2. **Heterogenität andenken** – Erfahrungsbasierte Heterogenitätsfacetten
3. **Lehrer*innenbildung** – Umgang mit Heterogenität
4. **Zuständigkeiten** – Phasenübergreifend?
5. **Schulartspezifische Workshops- und Austauschphase** – Welche Angebote, Konzepte und Gedanken gibt es?

Wer sind wir? – Wir möchten uns Ihnen gern kurz vorstellen.

..., denn es ist immer angenehm zu wissen, aus welchem Kontext Menschen kommen.

Wer sind wir?

TUD-SYLBER - Arbeitskreis „Heterogenität und Inklusion“



Wer sind wir?

TUD-SYLBER - Arbeitskreis „Heterogenität und Inklusion“

Welche Zugänge kommen im Arbeitskreis „Heterogenität und Inklusion“ zusammen?

Wer sind wir?

TUD-SYLBER - Arbeitskreis „Heterogenität und Inklusion“

4.1

Heterogenität in der Lehrerbildung von Anfang an (HeLeA)

Elisa Bitterlich
&
Ann-Kristin Tewes

Leitung:
Prof. Dr. Marcus Schütte
Prof. Dr. Hermann Körndle
Prof. Dr. Friedrich Funke

4.2

Umgang mit Heterogenität im beruflichen Lehramt

Tina Hölzel
&
Tobias Geisler

Leitung:
Prof. Dr. Anja Besand
Prof. Dr. Manuela Niethammer

4.3

Gemeinsames Lernen im jahrgangsgemischten Grundschulmathematikunterricht (JAMU)

Rachel-Ann Friesen
&
Peter Ludes-Adamy

Leitung:
Prof. Dr. Marcus Schütte

Und wer sind Sie? – Wir möchten gern kurz etwas über Sie erfahren.

Aus welchem Bereich kommen Sie? Welche Erwartungen und Fragen haben Sie?

Heterogenität andenken
– Erfahrungsbasierte Heterogenitäts-facetten

Sie finden auf ihren Stühlen bunte Zettel. Bitte nehmen Sie sich 3 Minuten Zeit, um aus ihren eigenen Erfahrungen heraus in den Themenbereich Heterogenität einzusteigen.

Die erste Frage ist: Welche Rollen haben sie alltäglich und welche vielfältigen Eigenschaften beschreiben Sie?

Die zweite Frage dabei ist: Mit welchen vielfältigen Menschen arbeiten Sie zusammen? Entlang welche Merkmale würden Sie diese Menschen beschreiben?

Heterogenitätsfacetten zusammentragen

Welche verschiedenen Beschreibungen haben Sie aus ihrer Erfahrung beschrieben?

Heterogenität gewichten
– Sich ein Bild machen vom Einfluss

Lassen Sie uns nun gemeinsam ein Bild machen von dem Einfluss und der Gewichtung der jeweiligen Heterogenitätsmerkmale.

Dieses Bild wollen wir mit in unsere Workshops nehmen und immer wieder darauf zurückkommen.

Stimmen Sie mittels der Bälle ab:

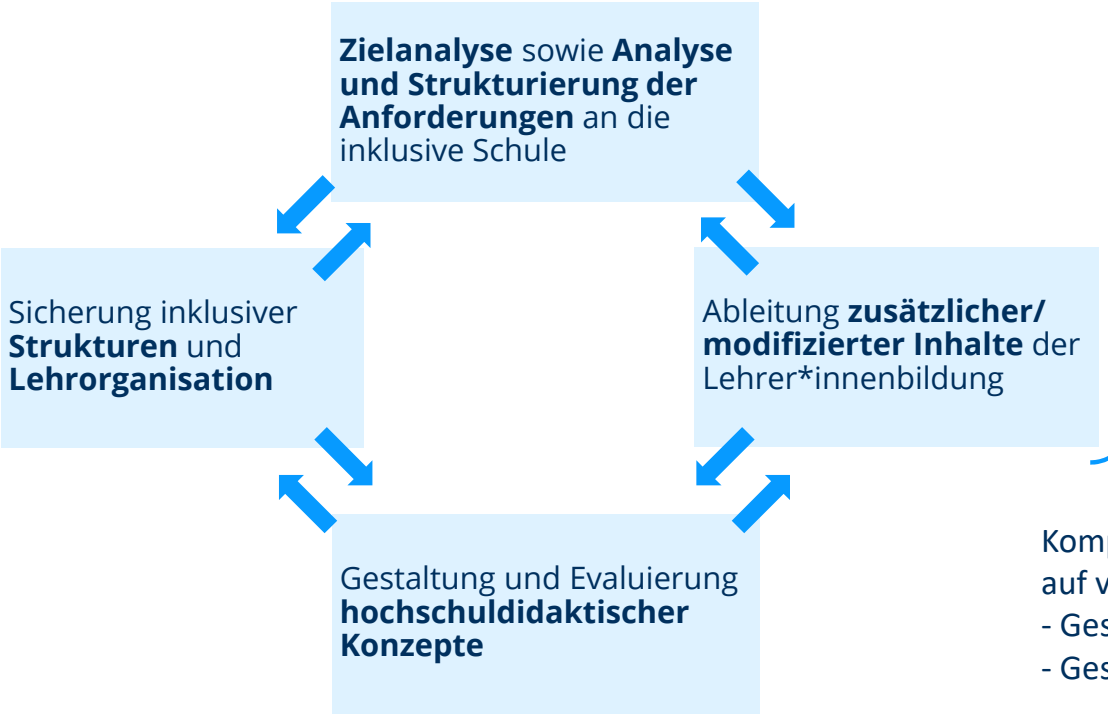
Welche Heterogenitätsfacetten haben den größten Einfluss auf ihren Alltag?

Fahrplan – Was haben wir heute vor?

1. **Einstieg** – Vorgehensweise und Erwartungen
2. **Heterogenität andenken** – Erfahrungsbasierte Heterogenitätsfacetten
3. **Lehrer*innenbildung** – Umgang mit Heterogenität
4. **Zuständigkeiten** – Phasenübergreifend?
5. **Schulartspezifische Workshops- und Austauschphase** – Welche Angebote, Konzepte und Gedanken gibt es?

3. Lehrer*innenbildung – Umgang mit Heterogenität

Gestaltung einer Lehrer*innenausbildung für eine inklusive Schule: Handlungsfelder und Bezugspunkte



- Grundlage sind **theoriegeleiteter und empirischer Zugänge** (Interviews von Lehrenden und Studierenden)
- **Bezugspunkte** sind ...
  - die **Kompetenzbereiche**, die die Lehrenden, gemäß den Standards für die Lehrer*innenbildung beherrschen müssen (vgl. KMK 2004) sowie
  - die **Gestaltungsaufgaben**, die sich gemäß Index für Inklusion ergeben (vgl. Boban & Hinz 2003).

Kompetenzbereiche und Gestaltungsaufgaben beziehen sich auf verschiedene Handlungsebenen, wie z. B.
- Gestaltung institutioneller Bedingungen (Mesoebene) oder
- Gestaltung der Lehr- und Lernsettings (Mikroebene).

Kompetenzbereiche:

Gestaltungsaufgaben (Index für Inklusion):

Bezugs-punkte:	**Unterrichten** (Diagnostizieren & Fördern) Wie gestalte ich den Unterricht?	**Beurteilen** Lehrer*innen beraten und beurteilen Schüler*innen und Eltern	**Erziehen**	**Innovieren** (etwas überdenken und Erneuerungen vornehmen)
Inklusive Kulturen	Förderung von inklusiven **Haltungen**, genereller **Wertschätzung** und **Reflexion** eigener differenzbildender Praktiken			
	z. B. Sensibilisierung Aller			
Inklusive Strukturen	Inklusionsbezogene **Organisationsentwicklung:** Gewährleistung, dass **alle Zugänge und Übergänge offen** sind			
	z. B. Jahrgangsgemischter Unterricht	z. B. Transparente Beratungsstrukturen	z. B. Gemeinsam, transparente Verhaltensregeln bestimmen	z. B. Schulentwicklung, an der alle beteiligt sind
Inklusive Praktiken	Die jeweils bedeutsamen **Tätigkeitsfelder/Situationen** werden so umgesetzt, dass alle **Beteiligten teilhaben** können.			
	z. B. Differenzierte Lehr-Lern-Settings, Adaptives Lehren	z. B. Alternative Beurteilung → Kompetenzraster	z. B. Kollegiale Fallberatung	z. B. Entwicklung von Curricula, die zieldifferentes Lernen ermöglichen

Verantwortlichkeiten in der ersten Phase	Inhalte für die Lehrer*innenbildung	Kooperationen mit der zweiten Phase?
Politische Bildung als ein verpflichtendes Modul für alle Lehramtsstudierenden	**Werte und Haltungen**	
Bildungswissenschaften (Allgemeine bzw. Berufliche Didaktik, Inklusionspädagogik, Psychologie) • Grundlagen Inklusiver Bildung sowie • Ermöglichung erster reflektierter Erfahrungen in Praktika	**Begriffe, Rechtliche Grundlagen, Fördermerkmale**	
	Schulentwicklung, Arbeit in multiprofessionellen Teams	
Fachdidaktiken/Berufliche Didaktiken • LV in Kooperation von Inklusionspädagogik & einzelnen Fachdidaktiken /Beruflichen Didaktiken (im **Ergänzungsbereich)** • LV in den Fachdidaktiken/Beruflichen Didaktiken, die die Grundlagen zur Inklusiven Bildung aufgreifen und **fachdidaktisch spezifizieren** • Fachspezifische Praktika, in denen heterogenitätssensibler Unterricht aus fach- bzw. berufsdidaktischer Perspektive vorbereitet und reflektiert wird	**Individuelle Entwicklungsprozesse, Inklusive Unterrichtsgestaltung Inklusive Diagnostik und Förderung, Barrierefreie Kommunikation und Mediennutzung**	
	Inhaltsspezifische inklusive Lehr-Lern-Settings, Fachbezogene Interaktion, Lernprozessbegleitende Diagnostik, Mediennutzung im inklusiven Unterricht	

Was muss geleistet werden?

Von welchen Professionen:

- Politische Bildung (weiß)
- Bildungswissenschaften (grün)
- Fachdidaktiken (gelb)

Punktabfrage

Welche Aspekte im Ebenenmodell werden bereits in den einzelnen Phasen bearbeitet? (rot)

An welchen Aspekten wird möglicherweise schon phasenübergreifend gearbeitet? (grün)

4. Zuständigkeiten – Phasenübergreifend?

Impulsfragen

Bearbeitung in den einzelnen Phasen

- Wie kann ein Austausch verschiedener Akteure innerhalb einer Phase gelingen?
- Wie können wir den Austausch über Inhalte/Aufgaben phasenübergreifend anregen?
- In welchen Aspekten können wir phasenübergreifend stärker kooperieren bzw. Synergien nutzen?

Phasenübergreifende Kooperation

- Wie können wir diese Kooperation(en) weiter ausbauen?

Handlungsbedarf

- Welche Aspekte bedürfen (noch) einer Bearbeitung?
- Wie können die Akteure einzelner Phasen ihre Inhalte/Aufgaben den Anderen transparent machen?

5. Schulartspezifische Workshops- und Austauschphase –

Welche Angebote, Konzepte und Gedanken gibt es?

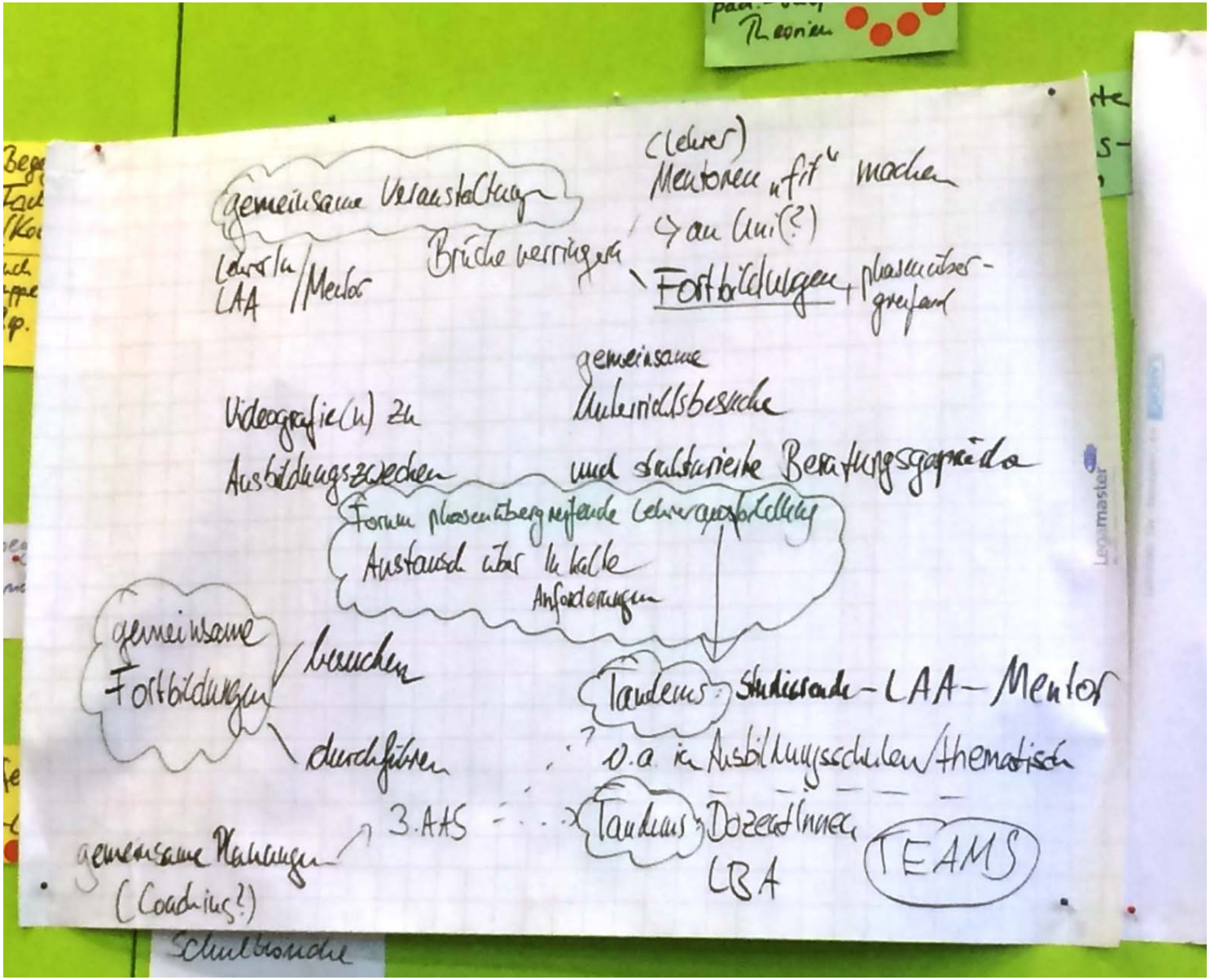
Gruppenarbeitsphase

- Wo stehen wir vor Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt?
- Welche wichtigen Aspekte werden noch von keiner Phase oder zu gering aufgegriffen, sodass Zusammenarbeit sinnvoll wäre?
- Welche Aspekte werden von mehreren Phasen aufgegriffen, sodass Synergien genutzt werden können?

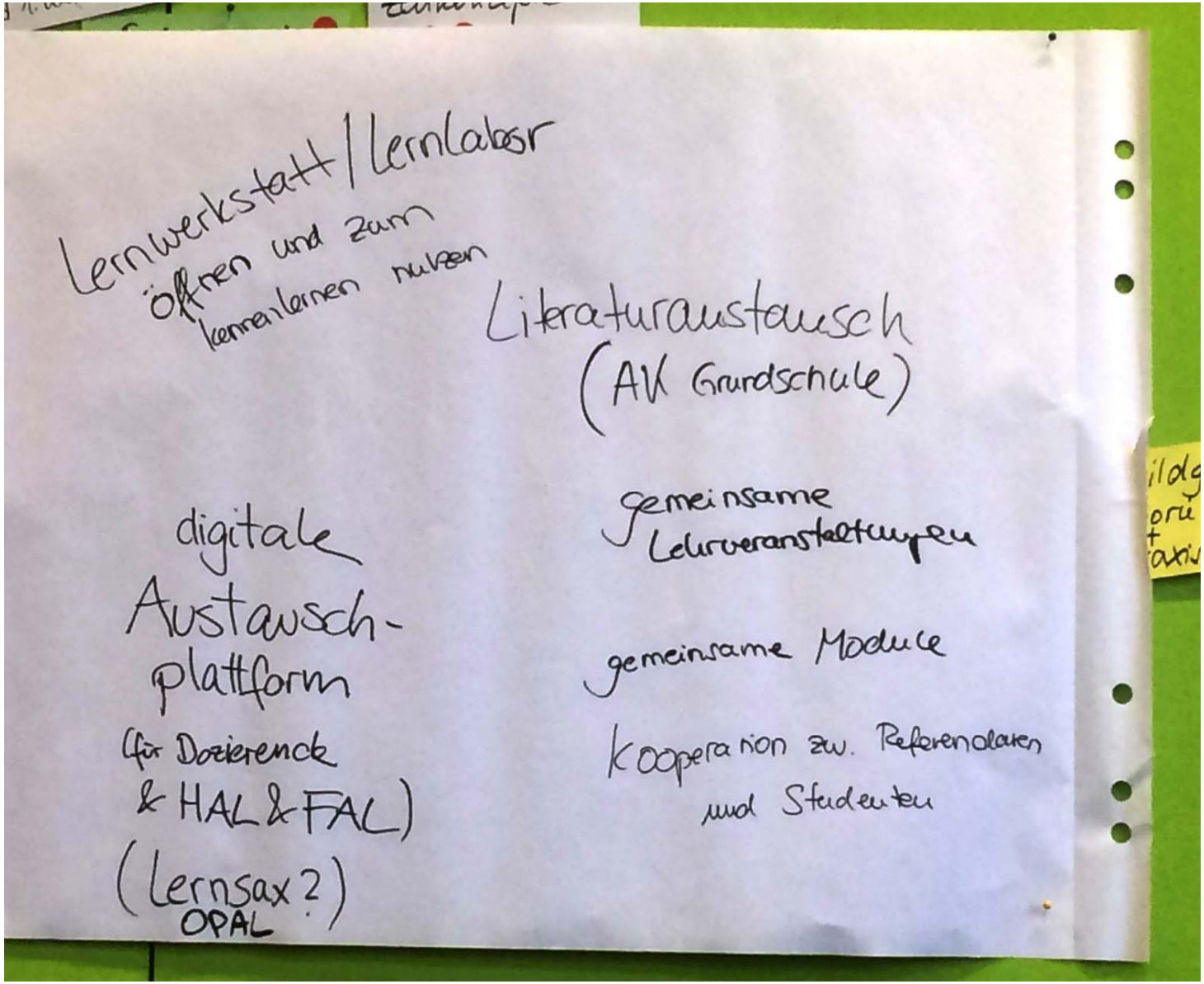
Workshop 1: Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?

Prof. Marcus Schütte Tina Hölzel

Workshop 1: Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?
GRUPPE GRUNDSCHULE



Workshop 1: Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?
GRUPPE GRUNDSCHULE



Workshop 1: Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?
GRUPPE GRUNDSCHULE

Verändertes Lehrangebot in der beruflichen Lehrerbildung für Bau-Holz-Farbe (integratives Modell)

Modul „Berufsarbeit“ // 1. und 2. Fachsemester, 5 SWS

→ NEU insbesondere Reflexion des Professionsverständnisses von Lehrpersonen (kontrastierende Fälle aus den o.g. Interviews); Identifizieren der Schnittmengen und Abgrenzungen professioneller Lehrer*innenarbeit

Modul „Berufliche Didaktik – Grundlagen/naturwiss. Aspekte“ // 4. Fachsemester, 4 SWS

→ NEU insbesondere den Lernprozess als subjektiven Prozess sowie als Bezugspunkt berufsdidaktischen Handelns begreifen; Durchführung von Rollenspielen (heterogene Lernende), wodurch Differenzierung als Notwendigkeit bei der Unterrichtsplanung erfahrbar wird

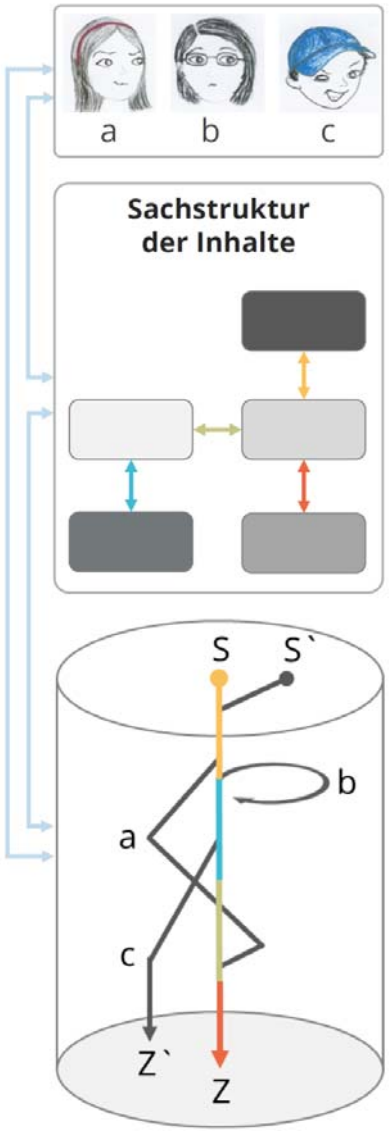
Modul „Berufliche Didaktik – Technische Aspekte“ // 7. Fachsemester, 4 SWS

→ NEU insbesondere fallbasierte Unterrichtsplanung, -durchführung und Reflexion von Unterrichtskonzepten vor dem Hintergrund eines/r Lerners/Lernerin mit gegebenen, spezifischem Förderbedarf

Modul „Berufliche Didaktik – Lernen im Arbeitsaufgabenbezug“ // 8. Fachsemester, 4 SWS

→ NEU insbesondere fallbasiertes Unterrichtsplanung, -durchführung und Reflexion von Unterrichtskonzepten bei denen Schüler*innen „sichtbar aussteigen“/exkludiert werden

Workshop 1: Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?
GRUPPE BERUFSBILDENDE SCHULEN



Inklusives Lehr-Lern–Arrangement

S/S` Startpunkt(e) (Vorwissen & sozioökonomischer Status der Ln, räumliche Bedingungen usw.)

Z/Z` Lehrziel bzw. mögliche hiervon differente Ziele

a, b, c inhaltlich-methodische Variationen im Sinne von „Schemata, die sich wechsel-seitig ablösen, ergänzen, modifizieren können“ (Luhmann 2002, 45f.) und den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, Lernwege selbst zu wählen

Personalisierte Lernwege

„Roter Faden“, im Sinne eines inhalts-bezogenen, vorgedachten, aber nicht dogmatischen Lehr-Lern–Arrangements

inhaltlich-methodischer Gestaltungs- spielraum (nicht beliebig, sondern *durch den Inhalt determiniert*)
Hypothese: Dieser kann umso subjektbezogener genutzt/variiert werden, wie der/die Lehrende über didaktisch-methodisches Know-how verfügt und Lernwege antizipieren kann.

Abbildung (von oben): Abb.1 - Anke Kratzing, Abb. 2 +3 - Marcel Schweder

Workshop 1: Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig?
GRUPPE BERUFSBILDENDE SCHULEN

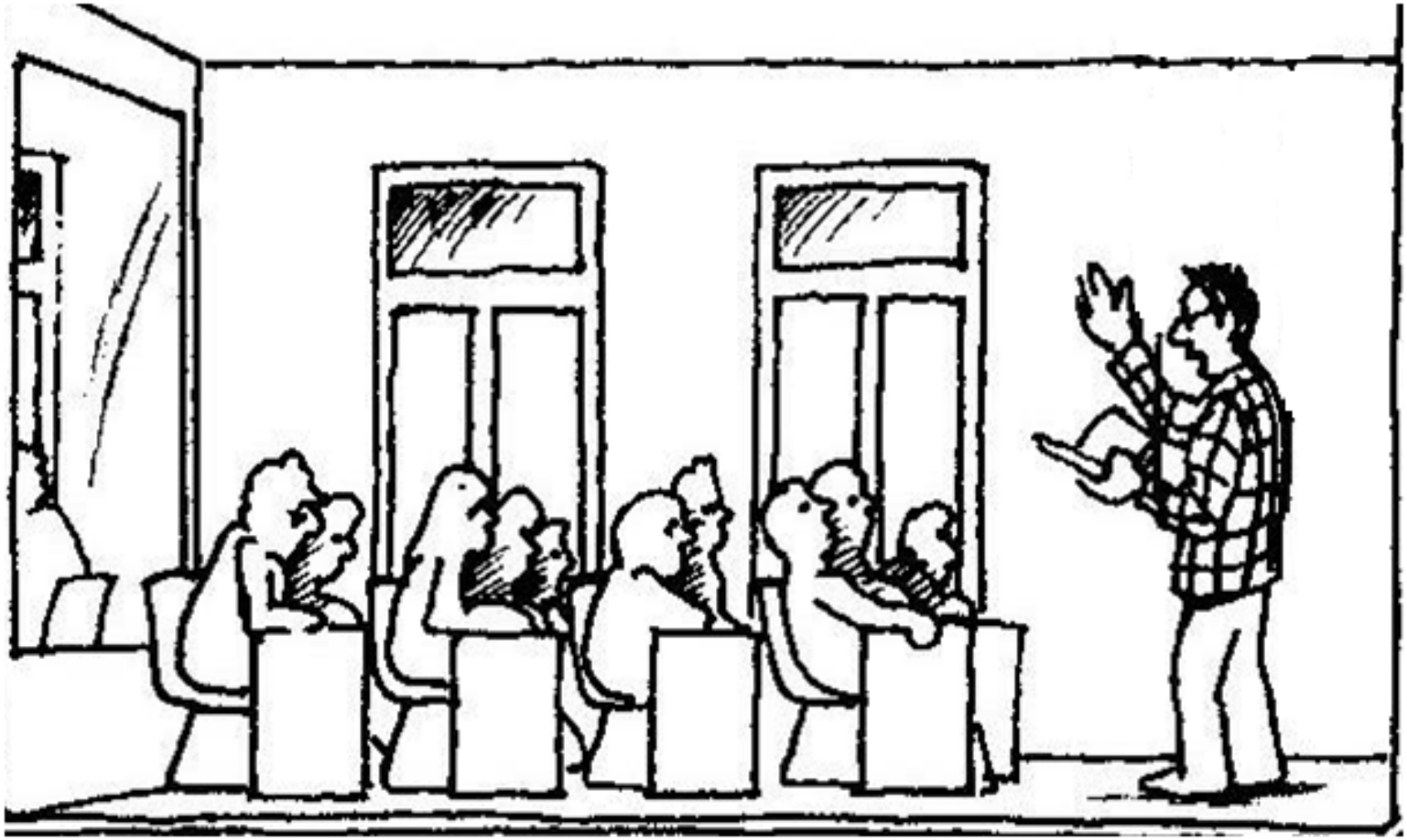
Workshop 2
Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie? Wissenschaftliche Praxisausbildung im Lehramtsstudium

Leitung:
Dr. Frank Beier

Wie „praktisch“ soll das Lehramtsstudium sein und was unterscheidet das Lehramtsstudium von einer Berufsausbildung?
Im Workshop wird das Verhältnis von Bildungswissenschaften und Lehrerberuf diskutiert und es sollen Möglichkeiten eruiert werden, wie das Lehramtsstudium besser auf die berufspraktischen Herausforderungen vorbereiten könnte.

Thomas Kipper
Landesamt für Schule und Bildung, Ausbildungsstätte Höheres Lehramt an Gymnasien in Dresden

Der Referendar als Praktiker



(Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, S. 139)

Herausfordernde Aspekte der Planung und Gestaltung von Unterricht aus Referendarsicht

langfristige Unterrichtsplanung

zielgerichtete Auswahl von Lerninhalten

sachlogische Strukturierung einer Unterrichtsstunde

Methodeneinsatz

Beachtung der Altersspezifik in der Planung

Unterrichtseinstiege

Balance von Nähe und Distanz

schülergerechtes Aufbereiten von Fachinhalten

Ausfüllen der Lehrerolle

Strukturierung von Unterricht

Gesprächsführung

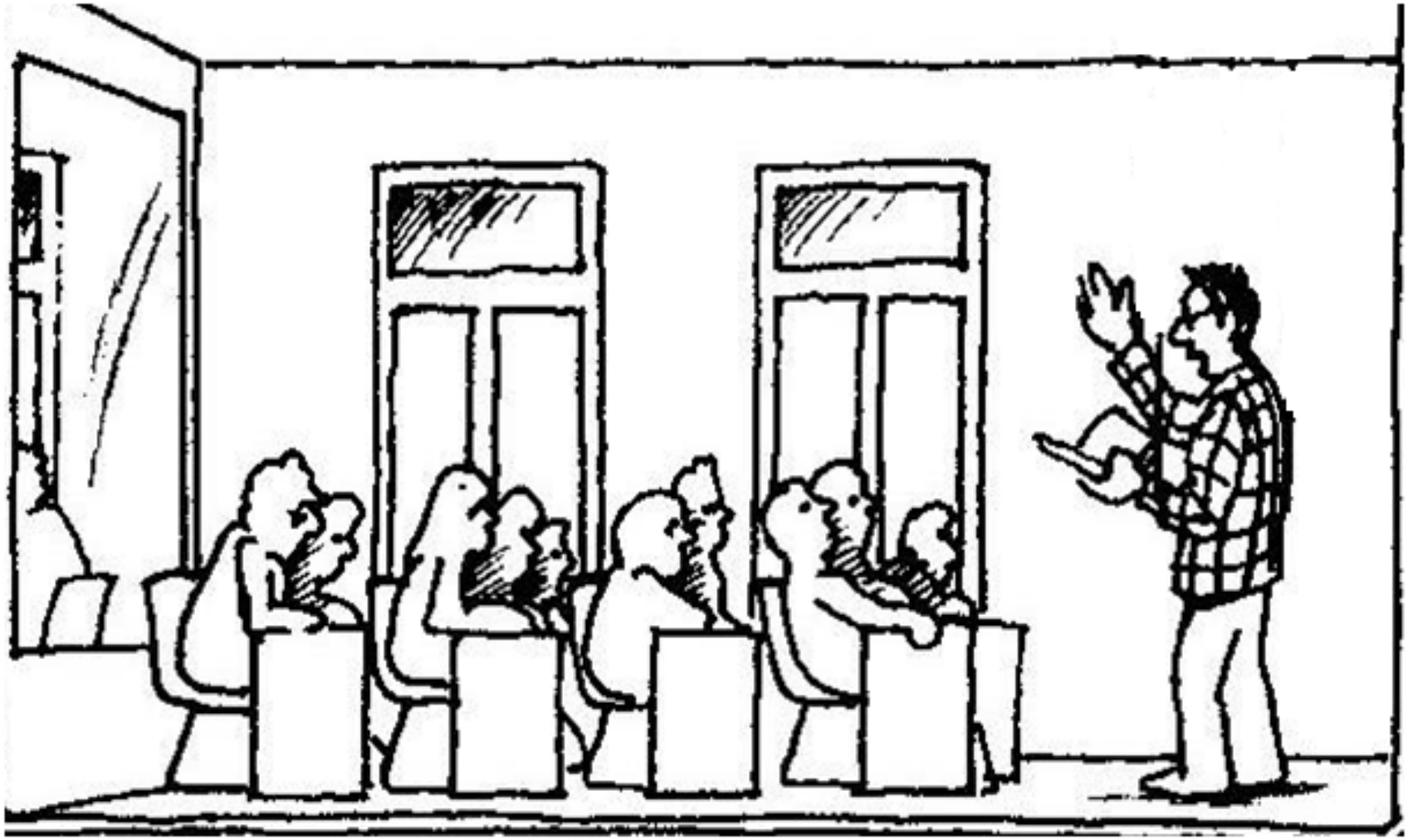
Körpersprache

Stimmeinsatz

Aktivierung der Schüler

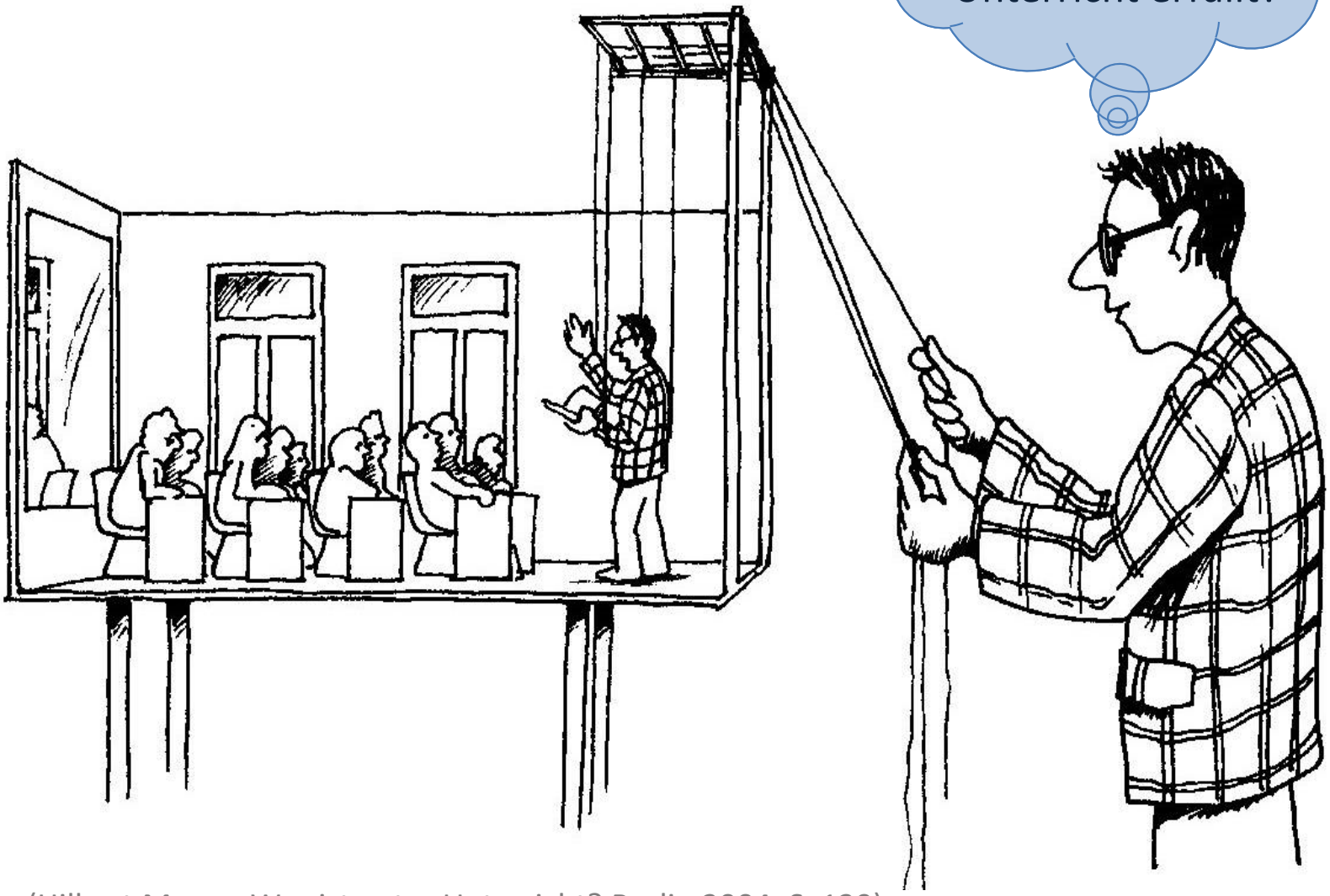
Umgang mit Unterrichtsstörungen

Der Referendar als reflektierender Praktiker



(Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, S. 139)

Der Referendar als reflektierender Praktiker



(Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, S. 139)

Der Referendar als reflektierender Praktiker

„Nach meiner Vorstellung ist ein reflektierender Praktiker ein Lehrer mit Forscherhaltung, der die Auswirkungen seines Handelns auf die Schüler evaluiert und aktiv nach Möglichkeiten zur Verbesserung und Professionalisierung seines Handelns sucht. Er ist bereit, seine durch Routinen verdichteten Wissensstrukturen aufzubrechen und neu zu reflektieren.“

(Gert Lohmann: Mit Schülern klarkommen, Berlin 2009, S. 51)

Anforderungen an universitäre Lehrerausbildung aus Studentensicht

- *„gleich zu Beginn des Studiums den Studenten die Komplexität des Lehrerberufs bewusst machen“*
- *„Theorie mit Beispielen aus Unterricht verknüpfen“*
- *„Dozenten sollten Schulerfahrungen haben – die meisten kommen nur mit bloßem Theoriewissen.“*
- *„Seminarinhalte stärker lehrplanorientiert“*
- *„mehr Einbeziehung von Themenschwerpunkten aus Lehrplan im jeweiligen Fach“*
- *„In den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Seminaren werden 1-2 mal Unterrichtsstundenplanungen erstellt. Dabei wird auf längerfristige Planung nie eingegangen. Das ist aber unbedingt nötig.“*

(exemplarische Aussagen von Studenten eines Seminars zu Unterrichtsstörungen)

Anforderungen an universitäre Lehrerausbildung aus Studentensicht

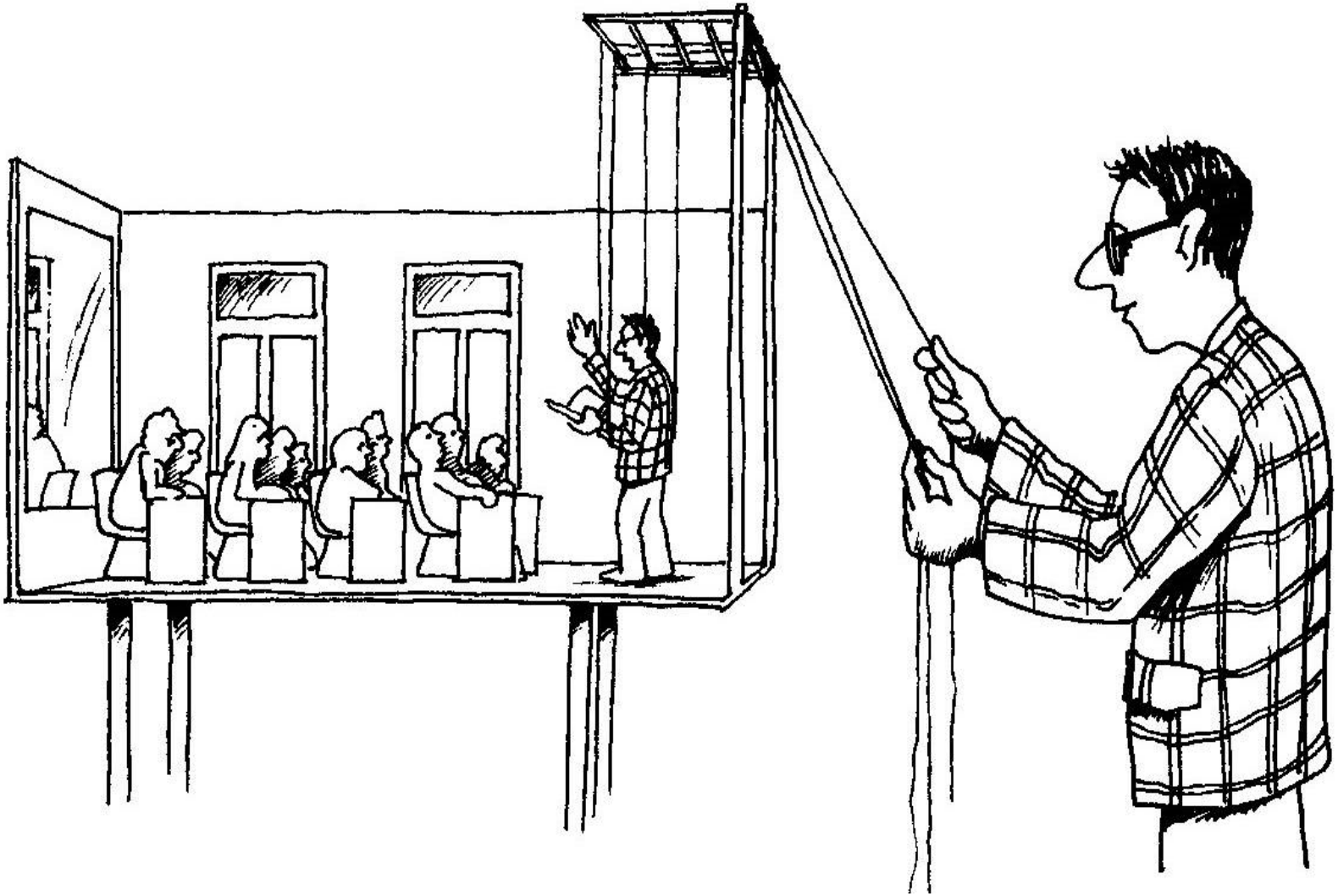
- *„Methodenvielfalt, lerneraktiver Unterricht und Lebensweltbezug stehen bei manchen ProfessorInnen (in der Theorien oft gepredigt) ganz weit unten.“*
- *„Ich würde mich über längere, evtl. studienbegleitende Praxisphasen in Schulen freuen. So könnte man das Gelernte schneller ausprobieren und reflektieren.“*
- *„Seminare werden zum Teil ohne praktischen Bezug gehalten: keine Beispiele, keine Möglichkeit der Reflexion von Situationen“*
- *„Ich wünsche mir verpflichtende Seminare zu Handlungswissen für Unterrichtsmanagement, aber auch zur Stundengestaltung und Vorbereitung.“*
- *„spezifische Angebote in den Fachwissenschaften für Lehramtsstudierende “*

(exemplarische Aussagen von Studenten eines Seminars zu Unterrichtsstörungen)

Erfolgsfaktoren universitärer Lehrerausbildung

- **Lerninhalte:**
  - Umsetzung der „Standards für die Lehrerbildung“ und der „Ländergemeinsamen inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ (KMK)
  - zusätzliche Angebote zum Erwerb von Orientierungswissen in Fachwissenschaften
- **Lernprozesse:**
  - Realisierung der Kriterien lernwirksamen Unterrichts durch didaktisch-methodische Gestaltung von Lehrveranstaltungen
  - Nutzung des Potentials von Praktika
- **Lehrpersonal:**
  - Rekrutierung qualifizierten Lehrpersonals
  - Schaffung attraktiver Beschäftigungsverhältnisse

Der Referendar als reflektierender Praktiker



(Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, S. 139)

Lehre ohne Forschung? – Braucht es *mehr* Forschung für eine bessere Praxis?

Dr. Frank Beier
Graduiertenforum im ZLSB

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Thesen zum Lehramtsstudium

These 1

Das Lehramtsstudium hat eine Sonderstellung im akademischen Ausbildungsbetrieb.

These 2

Das Lehramtsstudium ist disziplinlos (oder multidisziplinär).

These 3

Wissenschaft ist Praxis (sui generis).

Befunde und Argumente

Tabelle 1: **Wissensquellen praktizierender Lehrer** (vgl. TERHART et al. 1994, 196)

Sie treffen eine pädagogische Entscheidung, bei der Sie *nicht unter Zeitdruck* stehen (z. B. Anordnung, Vergabe einer Strafe, Festlegung von Umgangsformen, pädagogische Beurteilung, Ausnahmeregelung). Woran orientieren Sie sich dabei?	Oft/fast immer
An eigenen beruflichen Erfahrungen	81,7 %
An Erfahrungen mit eigenen Kindern (oder denen von Verwandten/Bekannten)	44,9 %
Ohne viel Nachdenken an meiner Intuition	36,9 %
An Vorbildern anderer Lehrer bzw. Lehrerinnen	29,4 %
An Überlegungen, die ich gelesen habe	27,4 %
An Fortbildungsveranstaltungen	21,4 %
An Erinnerungen an die eigene Schulzeit	18,9 %
An Erinnerungen an die 2. Ausbildungsphase (Referendariat)	15,5 %
An einer bestimmten pädagogischen Theorie	7,0 %
An Erinnerungen an die 1. Ausbildungsphase (Studium)	6,4 %

Thesen zur Akademisierung der Praxis

„Als wissenschaftliche Berufsausbildung ist die Lehrerbildung institutionell eng mit Forschung verbunden. Dieser Systemvorteil ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden. Die Weiterentwicklung der Bildungs-systeme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betreffen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug“

Thesen zur Akademisierung der Praxis

Inhaltsanalytische Auswertung von Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden, Bildungswissenschaftliche Module

Sommersemester 2018, n =974

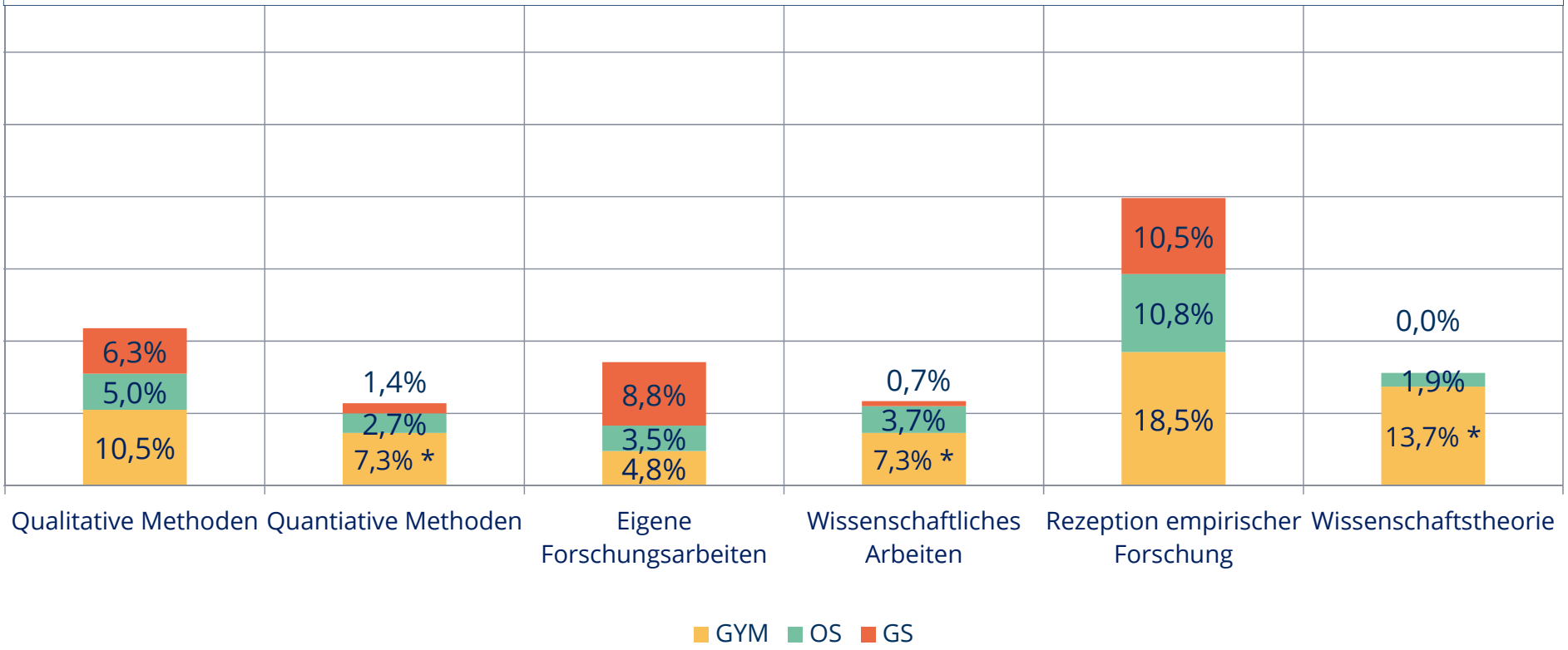


Abbildung 2: Forschungsbezug von Lehrveranstaltungen (Mehrfachnennung möglich). Prozentsatz zur Basis Gesamtzahl der codierten Lehrveranstaltungen des jeweiligen Studiengang. Signifikante Unterschiede (X^2-Test, p= 0,05) sind mit * gekennzeichnet.

Thesen zur Akademisierung der Praxis

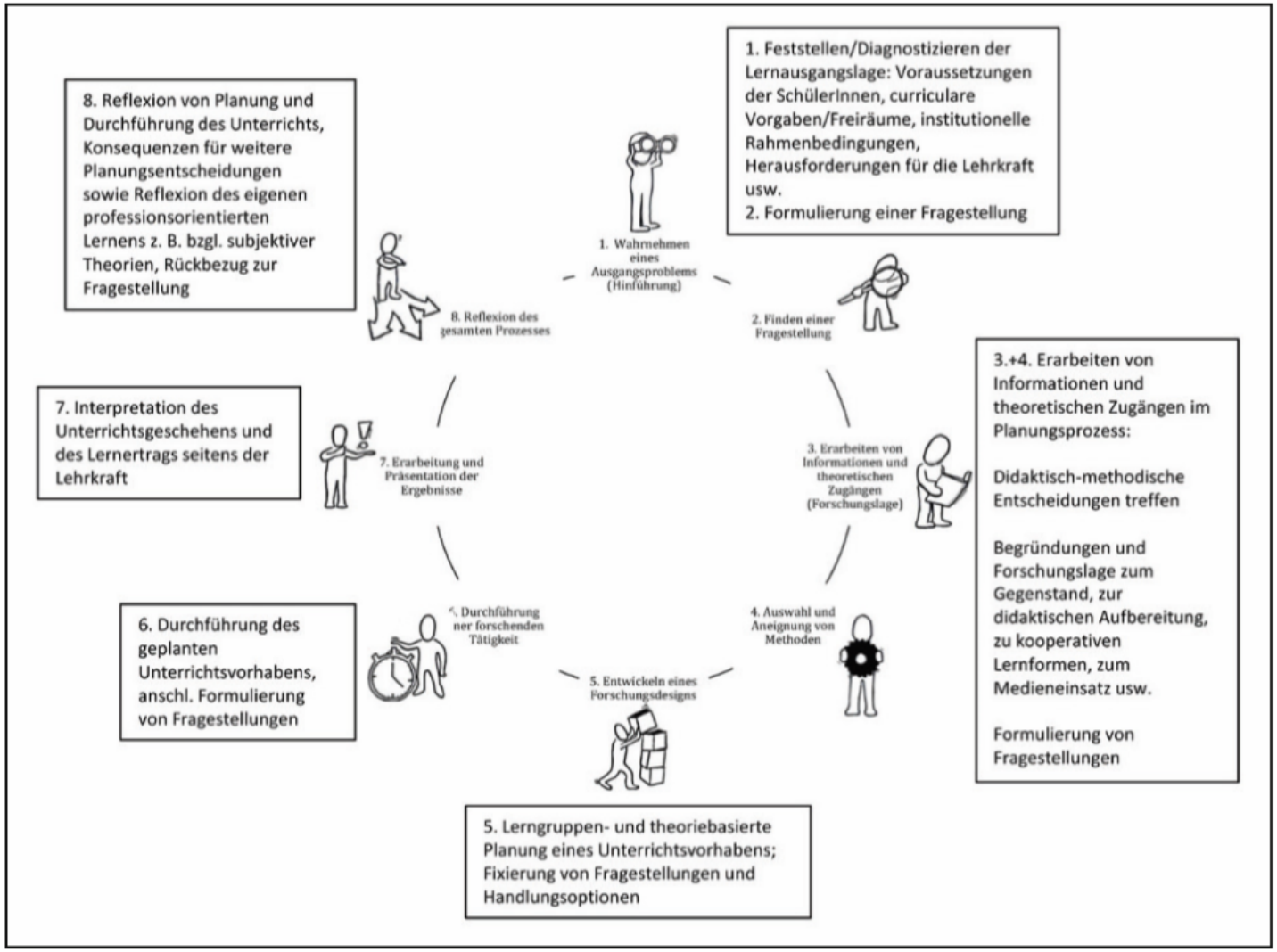


Abbildung 3 Affine Strukturen zwischen Forschendem Lernen und Unterrichtsplanung (eigene Darstellung aufbauend auf Gotzen, Bayerlin und Gels, 2015, nach: Huber, 2015; vgl. zudem Aeppli, 2016, S. 160)

Workshop 3

Was im Studium gerne hinten runter fällt, aber zum Unterrichtsalltag gehört: Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen

Leitung:
Prof. Dr. Hermann Körndle

Aufgaben sind ein fester Bestandteil von Unterricht. Es ist jedoch nicht trivial, Aufgaben zu entwickeln, die von den Lernenden nicht bloß abzuarbeiten sind, sondern produktive Lernprozesse initiieren. Diese Herausforderung stellt sich Lehramtsstudierenden, Lehramtsanwärter-innen und -anwärtern sowie berufstätigen Lehrpersonen gleicher-maßen. Im Workshop soll daher gemeinsam erörtert werden, wie eine professionelle Aufgabenkultur entwickelt werden kann.

Workshop 3:
„Was im Studium gerne hinten runter fällt, aber zum Unterrichtsalltag gehört"

Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen

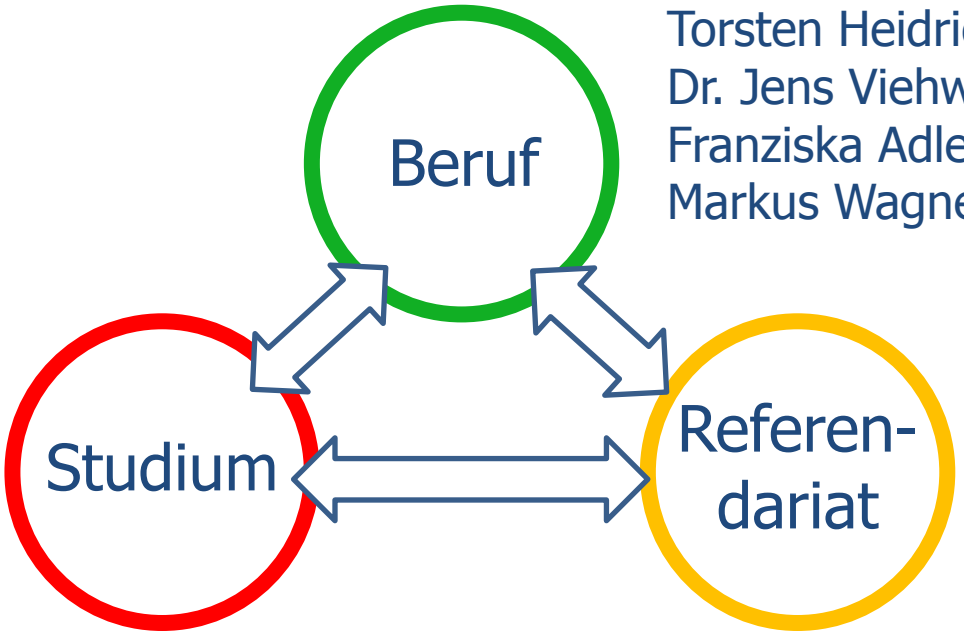
Hermann Körndle, Kerstin Kisielski & Cornelia Naumann

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

BMBF: Qualitätsoffensive Lehrerbildung

- ein Eckpunkt: „…engere Verzahnung von Studium, Referendariat und Weiterbildung“



Torsten Heidrich
Dr. Jens Viehweg
Franziska Adler
Markus Wagner

Prof. B. Fürstenau
Prof. St. Abele
Peggy Schmidt

E. Häusgen

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen

- Unser Ziel:
  - Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven der mehr als bisher zu vernetzenden Akteure und der Unterrichtsfächer
  - Offenlegen von bestehenden „weißen Flächen"
  - konstruktiver Austausch unter den Beteiligten

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen - Aufgaben als Grundelemente ihrer Initiierung und Steuerung

- Obwohl LehrerInnen in ihrer Dienstzeit nach Schätzungen 100.000 bis 250.000 Aufgaben im Unterricht stellen, spielt das Thema „Aufgaben" in vielen Fächern des Lehramtsstudiums eine Nebenrolle (Luthiger et al. 2018).
- Darüber hinaus existiert eine Vielfalt von Einsatzszenarien und Aufgabenformaten.
- Das Thema Aufgabenkultur sollte stärker in den Fokus der Aus- und Weiterbildung gerückt werden.

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Aufgabenkultur aus einer didaktischen Sicht
Perspektiven vieler möglicher Einflussfaktoren

Reusser, 2013

Gegenstand

Stoffkultur
Personale und kulturelle Signifikanz der Inhalte
Aufgabenqualität
Lehrstofforganisation

Lehr-Lernkultur
Qualität der Lernprozesse
Verstehen, Kompetenzaufbau
Kognitive (Ko-)Strukturen
Strukturaufbau
Aufgabenbearbeitung

Lehrperson

Lernende

Lernende

Dialog- und Unterstützungskultur
Kommunikations- und Interaktionsqualität, Lernklima, **Aufgabenunterstützung**

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Aufgabenkultur aus psychologischer Sicht

Psychologie des Lehrens und Lernens

- Ziel: Lernförderlicher Unterricht durch Aufgabenorientierung
- oft beobachtbarer Aufgabeneinsatz:
  - kleinschrittig
  - stark gelenkt durch die Lehrperson
  - Übungs-und Testaufgaben, manchmal nicht kontentvalide
- Ein möglicher Lösungsansatz: „Task Based Learning"
  - „Task" als komplexe prozessorientierte Problemstellung
  - erfordert mehrere Fähigkeiten und Fertigkeiten
  - trägt zur kognitiven Aktivierung bei den „Problemlösern" bei

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Folgen dieser funktionalen Sichtweise

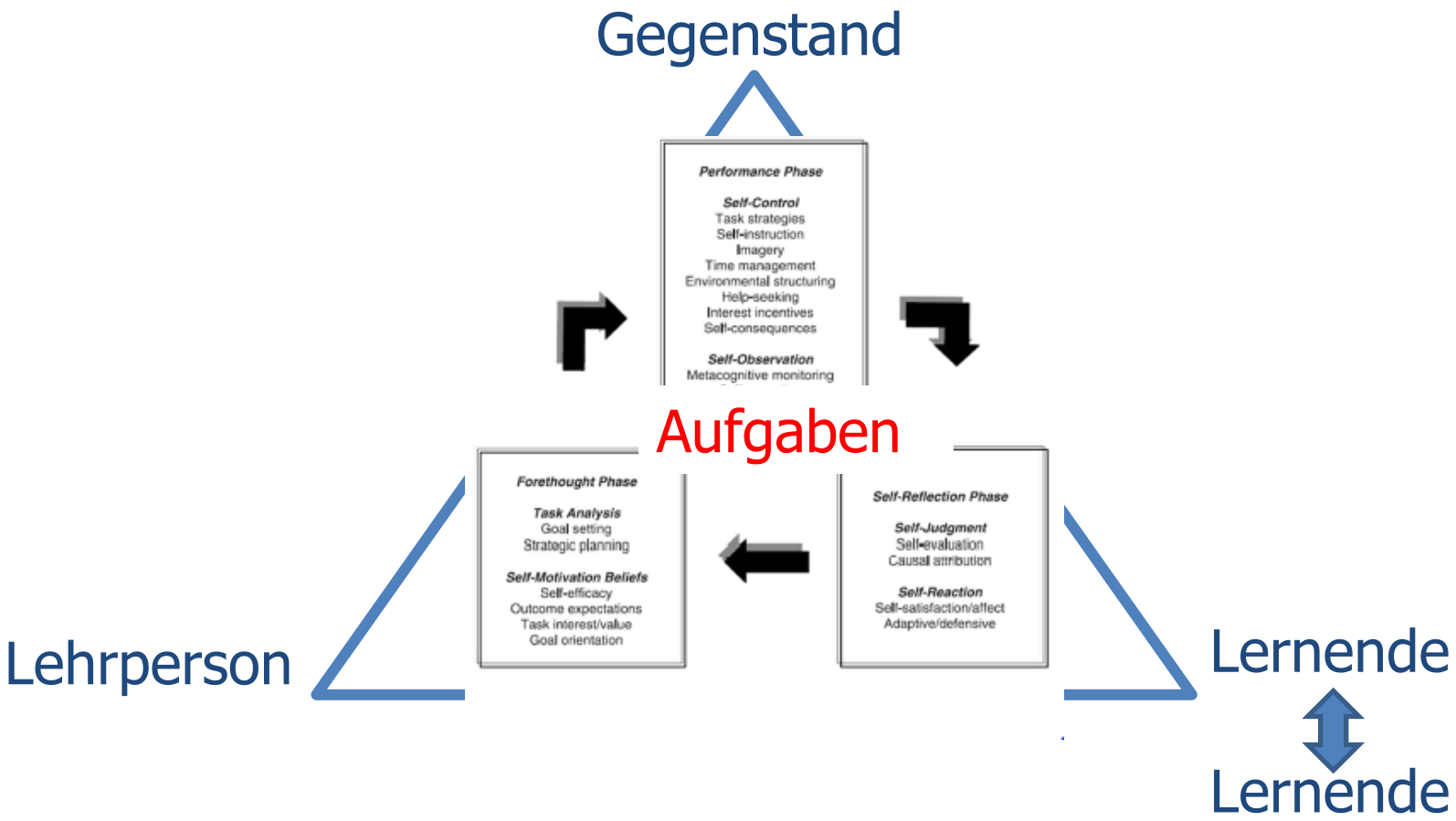
Psychologie des Lehrens und Lernens

Aufgabenbearbeitung als Interaktionsprozess von Lernvoraussetzungen und Anforderungen der Problemstellung

- Lernen und Entwicklung gelingt nur bei einer „Passung" zwischen Voraussetzungen und Anforderungen (Wygotski, 1978)
  1. Grundlage ist sowohl eine Diagnose der Lernvoraussetzungen als auch eine Analyse der Aufgabenanforderungen
  2. Im Lernprozess werden zunehmend mehr qualitative und quantitative Aufgabenanforderungen in die Lösung der Problemstellung integriert
  3. Reflexion von intendierten Zielen und erreichten Lösungen

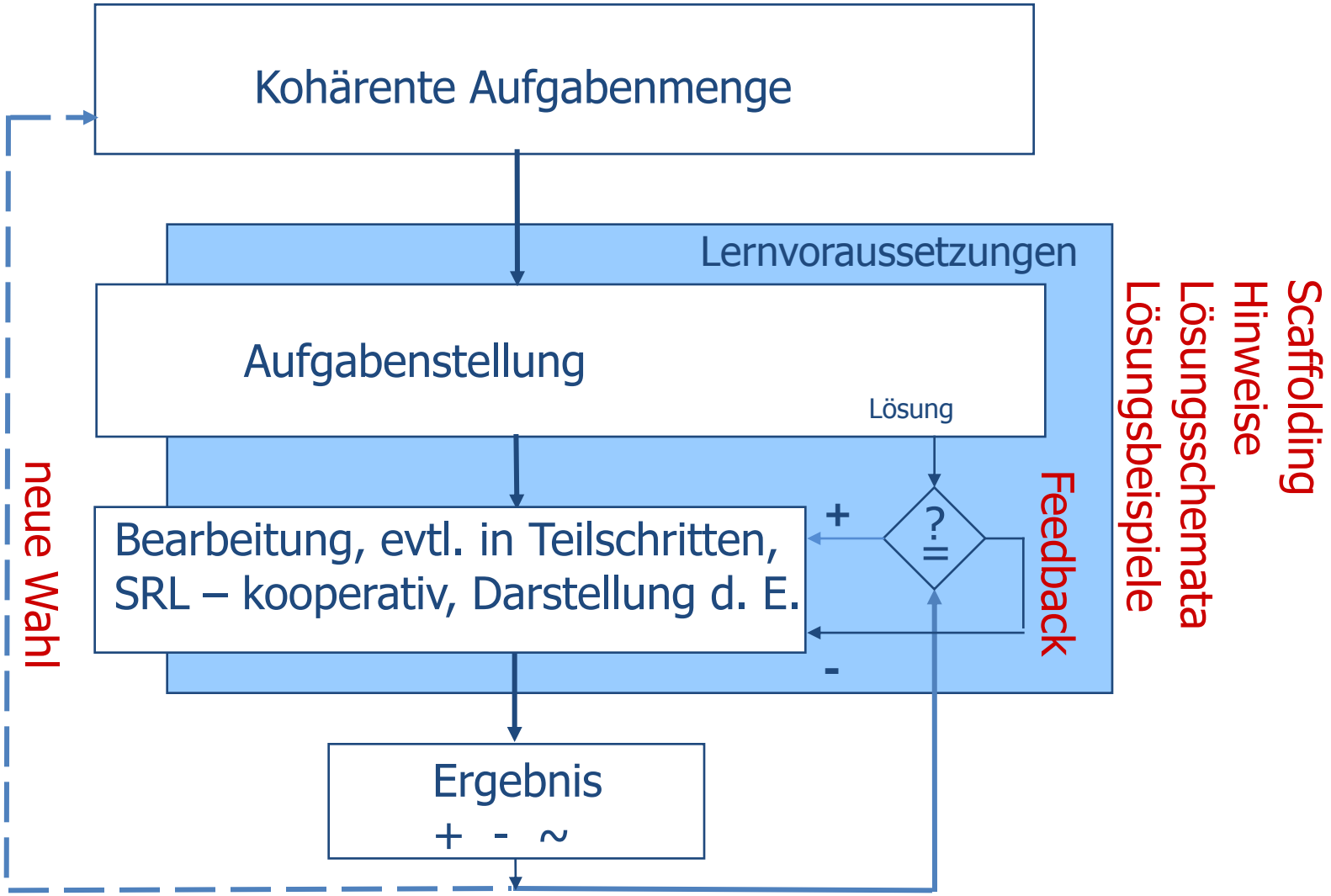
© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Aufgabenkultur aus psychologischer Sicht
Aufgabenbearbeitung als Selbstregulationsprozess

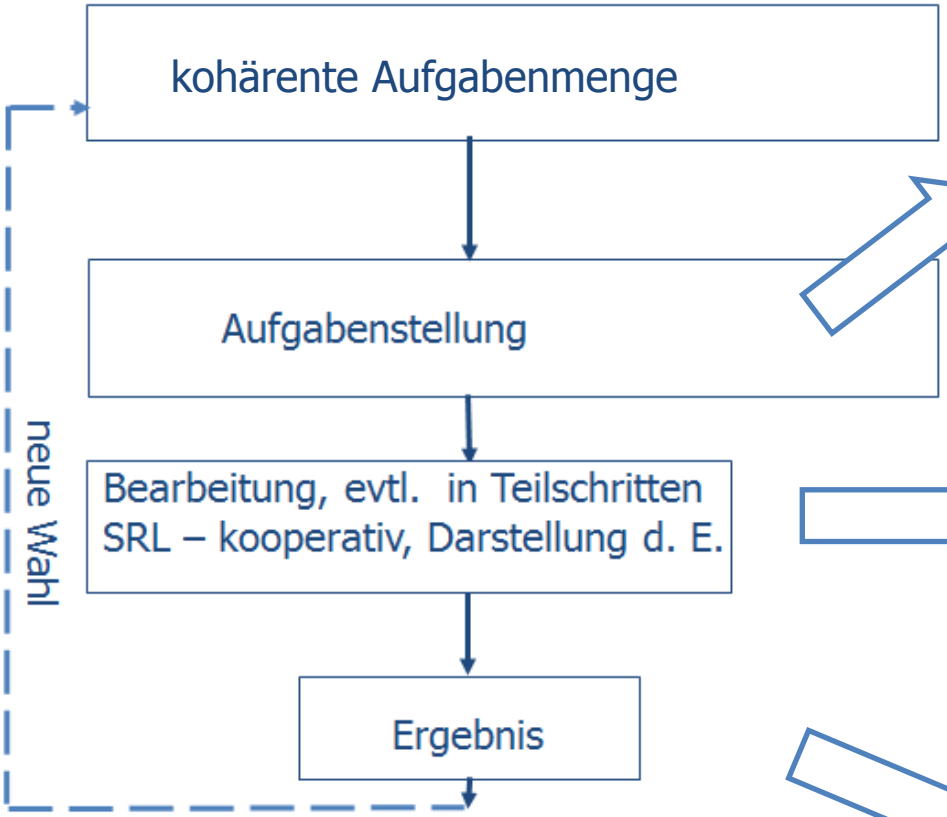


© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Prozessmodell für die Bearbeitung von **Lern**aufgaben



Psychologische und fachspezifische Anforderungen von Aufgaben



Instruktionsverstehen

- Textverstehen
- Bildverstehen
- Symbolverstehen

Fachspezifisches Problemlösen

- formulieren von Argumenten
- herstellen von Beziehungen
- aufdecken impliziter Annahmen
- interpretieren von Daten
- kontrollieren von Einflussgrößen
- …

Lösungen kommunizieren

- Text-u. Bildproduktion
- Erklärungen
- Dialoge

Fachspezifische Anforderungen
z.B. New Generation of Scientific Standards, 2013

Beispiel Science Education:
Styles of Scientific Reasoning

Osborne, Rafanelli & Kind, 2018; J Res Sci Teach; 962-981

1. Mathematical Deduction
2. Experimental Exploration
3. Hypothetical Modeling
4. Categorization and Classification
5. Probabilistic Reasoning
6. Historical-Based Evolutionary Reasoning

- What exist? (the ontic question)
- Why it happens? (the causal question?)
- How do we know? (the epistemic question?)

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Ablauf des Workshops

Psychologie des Lehrens und Lernens

1. **Aufgabenkultur aus psychologischer Perspektive:** H. Körndle
2. **Beispiel: Aufgabenkultur im Englischunterricht:** P. Schmidt
3. **Ist dieser Ansatz auf andere Fächer übertragbar?**
   Physik; Chemie; Wirtschaftspädagogik: J. Viehweg; T. Heidrich; B. Fürstenau; M. Hommel

Mittagspause 12:45 Uhr – 13:30 Uhr

4. **Wie komme ich zu guten Aufgabensets?** St. Abele
5. **Welche Voraussetzungen müssen bei den Schüler*innen gegeben sein?**
   Selbstreguliertes Lernen, F. Adler; Lernatelier, M. Wagner
6. **Anforderungen an das Lehrpersonal:** E. Häusgen, LaSuB
7. **Fazit: Aufgabenkultur und ihre Herausforderungen im Schulalltag**

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

Zeitraster

• 11.15 – 12.45 Uhr = 90 Min	3 Themenblöcke à 30 Min.
Pause	
• 13.30 – 15.30 Uhr = 120 Min.	3 Themenblöcke + Fazit à 30 Min

→ Gesamtdauer 210 Min.

→ 6 Themenblöcke + Fazit, 1 Pause; 210 : 7 = **30** Min. im Durchschnitt

© Psychologie des Lehrens und Lernens – TU Dresden

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

DRESDEN concept

Peggy Schmidt
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung
Grit Lange
Freie Montessorischule Huckepack Dresden

Task Based Language Learning

3. TUD-SYLBER-KONFERENZ

Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung

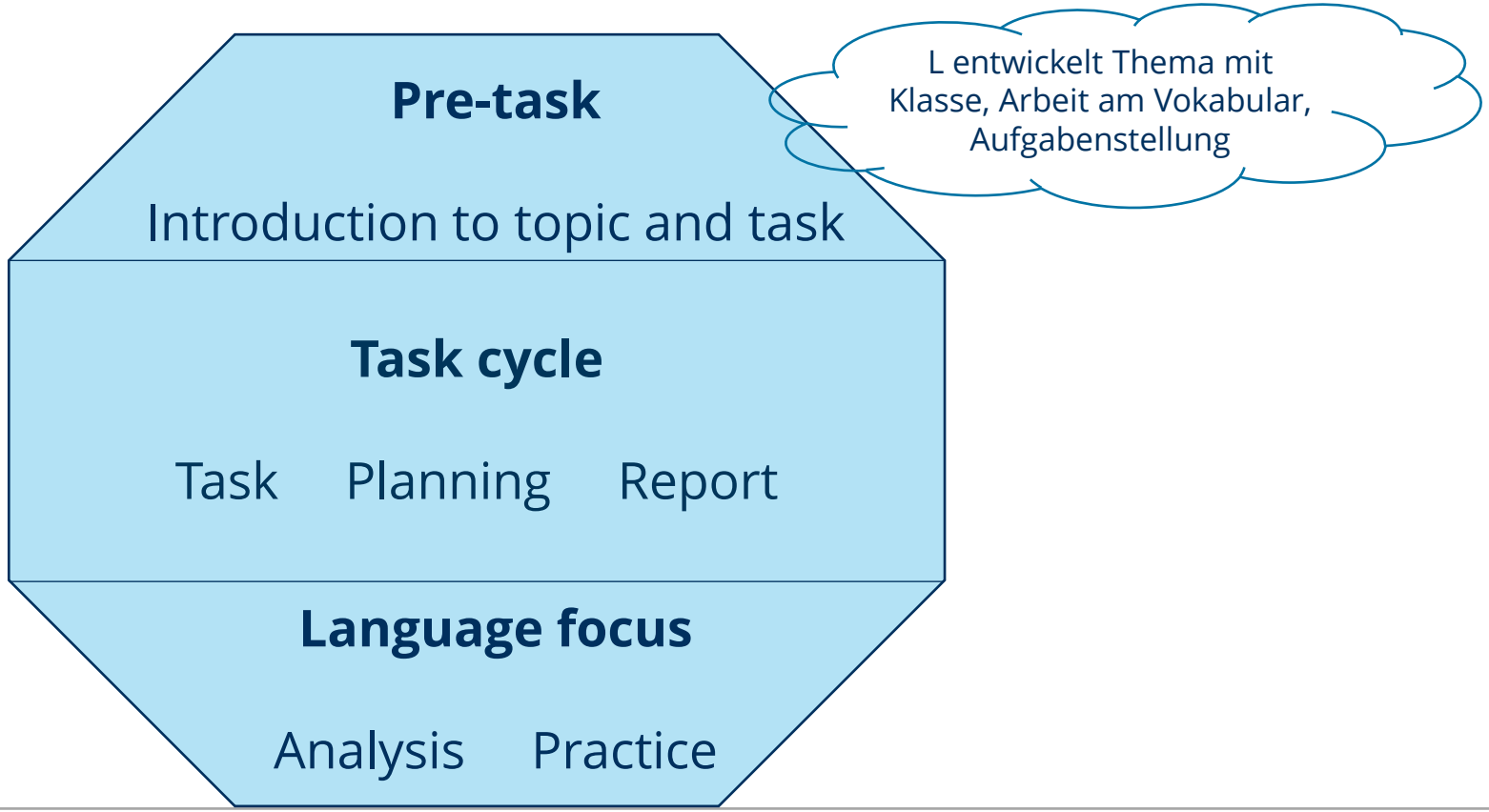
17.11.2018

Kompetenzbereiche der 'Bildungsstandards'

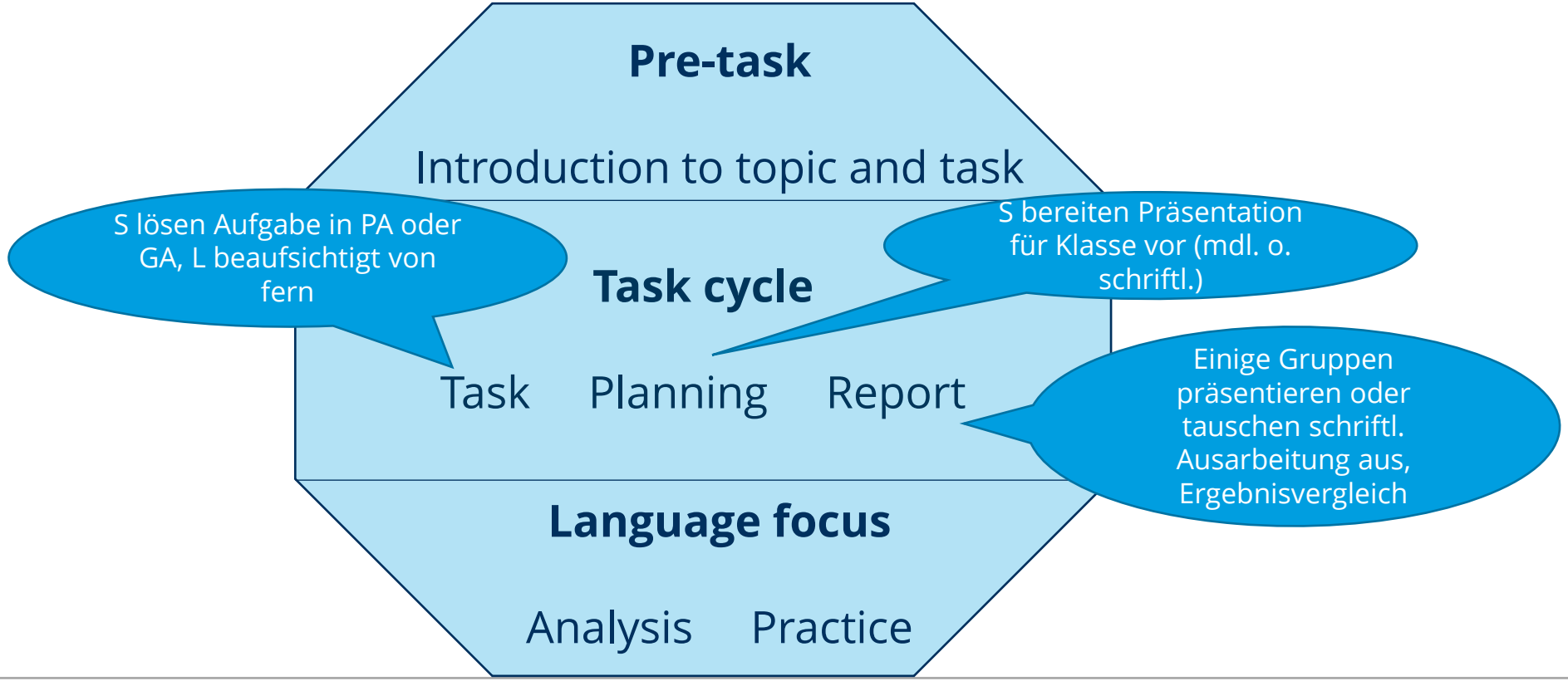
Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	**Verfügung über die sprachlichen Mittel**
• Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung	• Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
• soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Bgegnungssituationen	
Methodische Kompetenzen	
• Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation	

KMK 2003: 10

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- TBL Framework: Willis 1996



Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- TBL Framework: Willis 1996



Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- TBL Framework: Willis 1996

Pre-task

Introduction to topic and task

Task cycle

Task Planning Report

Language focus

Analysis Practice

S untersuchen und diskutieren spezielle Textmerkmale

L leitet Übungsphase zu neuem Vokabular o. Grammatik (während o. nach Analyse)

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/ Tasks

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- Beispiele

Gymnasium Klasse 9 Englisch

Looking critically at media productions – the „Idol Series“ television franchise shows of „Deutschland sucht den Superstar“ (DSDS) and „American Idol“

Fokus:

Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen

6 Unterrichtsstunden

Müller-Hartmann, A. et al. 2013: DVD 3 Bsp. 45

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- TBL Framework: Willis 1996

Pre-task

- ✓ *Term 'franchise'*
- ✓ *DSDS vs. American Idol: similarities, differences?*
- ✓ *American Idol franchises worldwide*
- ✓ *Reality TV (Truman Show)*
- ✓ *Candidates' rights (release form)*

Task cycle

Task Planning Report

In groups of four,discuss whether or not to buy the 'American Idol' franchise for your dream country. Take a final decision and state your reasons.

Language focus

- ✓ vocab (TV, giving an opinion, convincing people)
- ✓ comparison

Project Australia – Leistungsdifferenzierung
Klasse 9 OS und GY

Topic: Language

Group members: A, B, C, D***

Language Focus: Australian English

1. Prepare a ten-minute lesson teaching Australian English to your classmates. Use real things and cover them with labels to make your class understand and learn the words.
2. Present the Australian dialogue given on the worksheet in class (of course, learn it by heart!) and prepare questions and/or right or wrong statements about the basic content for your classmates to answer.
3. **Prepare a scene at an Australian restaurant using Australian English, of course. Be prepared to act it out in class.**

   Ask your classmates questions to check their understanding.

Task

Project Australia – Leistungsdifferenzierung Klasse 9 OS und GY

Topic: Way of life

Group members: A, B, C, D**

Language Focus: vocab

1. Give a report about the Australian way of life and holidays.
2. **Illustrate the Australian way of life in a collage.**
3. Prepare at least six right-or-wrong-statements for your classmates and make them write down the correct facts.

Task

Project Australia – Leistungsdifferenzierung Klasse 9 OS und GY

Topic: Food

Group members: A, B, C, D*/**

Language Focus: vocab

1. Prepare a list of typical Australian food and drinks, explaining some of them.
2. **Make a menu (poster) for an Australian restaurant.**
3. Prepare a crossword puzzle for your classmates, making them find words for the explanations you give (at least 10 terms).

Task

Project Australia – Leistungsdifferenzierung Klasse 9 OS und GY

Topic: Aborigines

Group members: A, B, C, D**

Language Focus: vocab

Task

1. Give a report about the Aborigines' customs and beliefs.
2. **Prepare a picture story to illustrate the procedure of 'initiation'.**
3. Present at least six right-or-wrong-statements to the class and make your classmates take notes about the correct facts.

Project Australia – Leistungsdifferenzierung Klasse 9 OS und GY

Topic: Sports

Group members: A, B, C, D*

Language Focus: vocab

Task

1. **Make a poster advertisement pointing out the importance of sports in Australia and explaining some special rules.**
3. Present at least six right-or-wrong-statements for your classmates and make them write down the correct facts.

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- Merkmale *(Müller-Hartmann, A. et al. 2013: 38-47)*

1. Aufgaben auswählen oder entwickeln, die Schüler/innen motivieren, sich engagiert aus ihre Bearbeitung einzulassen
   - ✓ Inhalte unter Beteiligung der Schüler/innen auswählen, die lebensweltlich relevant sind
   - ✓ Den Schüler/innen den Raum (die Gelegenheit und die Zeit) geben, vorhandene Kompetenzen zu zeigen, sie wahrnehmen, wertschätzen und weiterentwickeln (Inhalt und Form)
   - ✓ Den (funktionalen, kommunikativen) Zweck der Aufgabe klären *(purpose)* und die Adressaten auswählen, an die sich die Mitteilung richtet *(audience)*
   - ✓ *Classroom management* Aufgaben an die Schüler/innen übertragen und sie für den Unterrichtsdiskurs nutzbar machen

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- Merkmale *(Müller-Hartmann, A. et al. 2013: 38-47)*

2. Eine komplexe Aufgabe planen (und die daraus resultierenden Prozesse bewältigen)

- ✓ Einen Rahmen für diverse Aktivitäten anbieten *(rich resources)*, innerhalb dieses Rahmens individuelle Schwerpunktsetzungen und Lösungswege ermöglichen *(choice, individual focus on content and language)*, unterschiedliche Lernerprodukte *(outcomes)* anbieten
- ✓ Einen komplexen Arbeitsauftrag verständlich stellen
- ✓ Eine Möglichkeit vorsehen, die vielfältigen, individuell oder in Gruppen erarbeiteten Redemittel festzuhalten und zu systematisieren
- ✓ Eine Klassenarbeit für alle aus einer komplexen Lernaufgabe entwickeln

Kompetenz entwickelnde Lernaufgaben/Tasks
- Merkmale *(Müller-Hartmann, A. et al. 2013: 38-47)*

3. Einen Formfokus integrieren
4. Zur Arbeit in interaktionalen, problembearbeitenden Formen anleiten, Interaktion ermöglichen
5. Aufgabenanforderungen und Unterstützungsangebote aufeinander abstimmen

TBL: Problemfelder

- Einsatz der Fremdsprache bei Partner-/Gruppenarbeit
- Zeitaufwand bei Auswahl und Aufbereitung des Materials
- Keine vollständige Planbarkeit: unvorhergesehene Themen/Schwierigkeiten

Literatur

- ✓ Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- ✓ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf - 11.10.2018
- ✓ Müller-Hartmann, A.; Schocker, M.; Anand Pant, H. (Hrsg.) (2013). *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Mit zahlreichen Unterrichtsvideos und Materialien.* Braunschweig: Diesterweg.
- ✓ Willis, Jane (2005 (1996)). *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Pearson, 38.

Psychologie des Lehrens und Lernens

Ist der Ansatz des „Task Based Learning“ auf andere Fächer übertragbar?

Bärbel Fürstenau

Mandy Hommel

Torsten Heidrich

Jens Viehweg

SYLBER-Workshop 17.11.2018

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

Ist der Ansatz des „Task Based Learning“ auf andere Fächer übertragbar?

Psychologie des Lehrens und Lernens

1. Lernaufgaben im Wirtschaftsunterricht – B. Fürstenau & M. Hommel

2. Physik in der Mittelschule – T. Heidrich

   Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion“

3. Chemie in Sankt Afra – J. Viehweg

   Einsatz computergestützter Lernaufgaben

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

WIPÄD Professur für Wirtschafts-pädagogik

Prof. Dr. Bärbel Fürstenau & Dr. Mandy Hommel
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik

Lernaufgaben im Wirtschaftsunterricht

Prozessorientiertes Lernhandeln in ERP-Software

1 Relevanz

- Lernaufgaben im Kontext der Digitalisierung
  - „The creation and design of the learning task was and still is the most significant role of the teacher … and will be even more so in the future learning spaces with computer technology.“ (Hertz-Lazarowitz, 2008, S. 46)

- „Task“ als komplexe prozessorientierte Problemstellung (Körndle)
  - Komplexe Aufgaben im Wirtschaftsunterricht
    - z. B. im Kontext des Erlernens integrierter Unternehmenssoftware (ERP)
    - inhaltlich-fachliche Orientierung am zu steuernden Geschäftsprozess, Komplexitätsaufbau im Sinne einer elementenhaft-synthetischen Sequenzierung sowohl auf konkreter als auch auf abstrakter Ebene
    - Verbindung von Wissen und Tun im Zuge vollständiger Lernhandlungen

Abb.: Geschäftsprozess (Unterstützungsprozess) Recruiting

2 Handlungsorientiertes Lernen

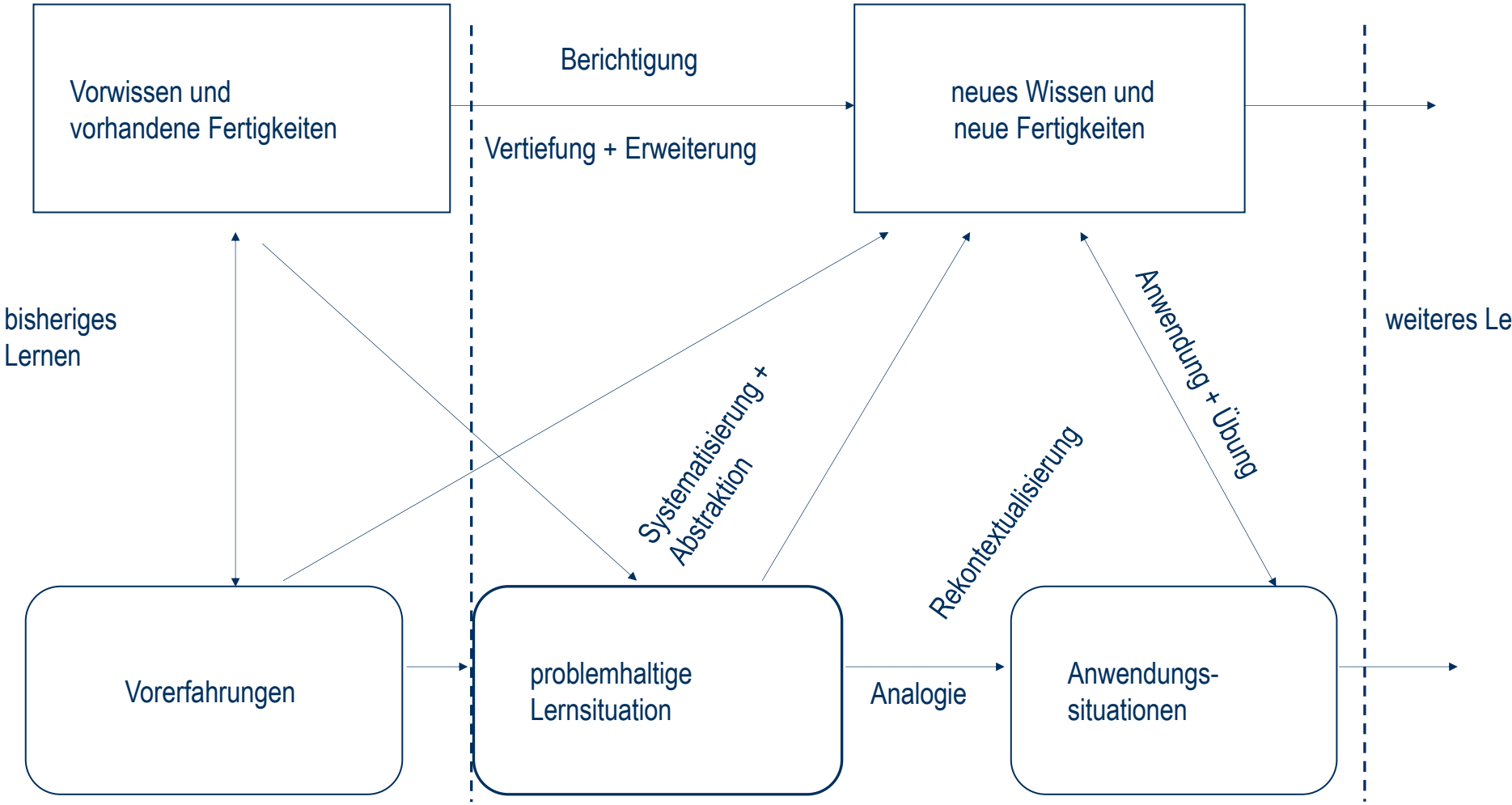
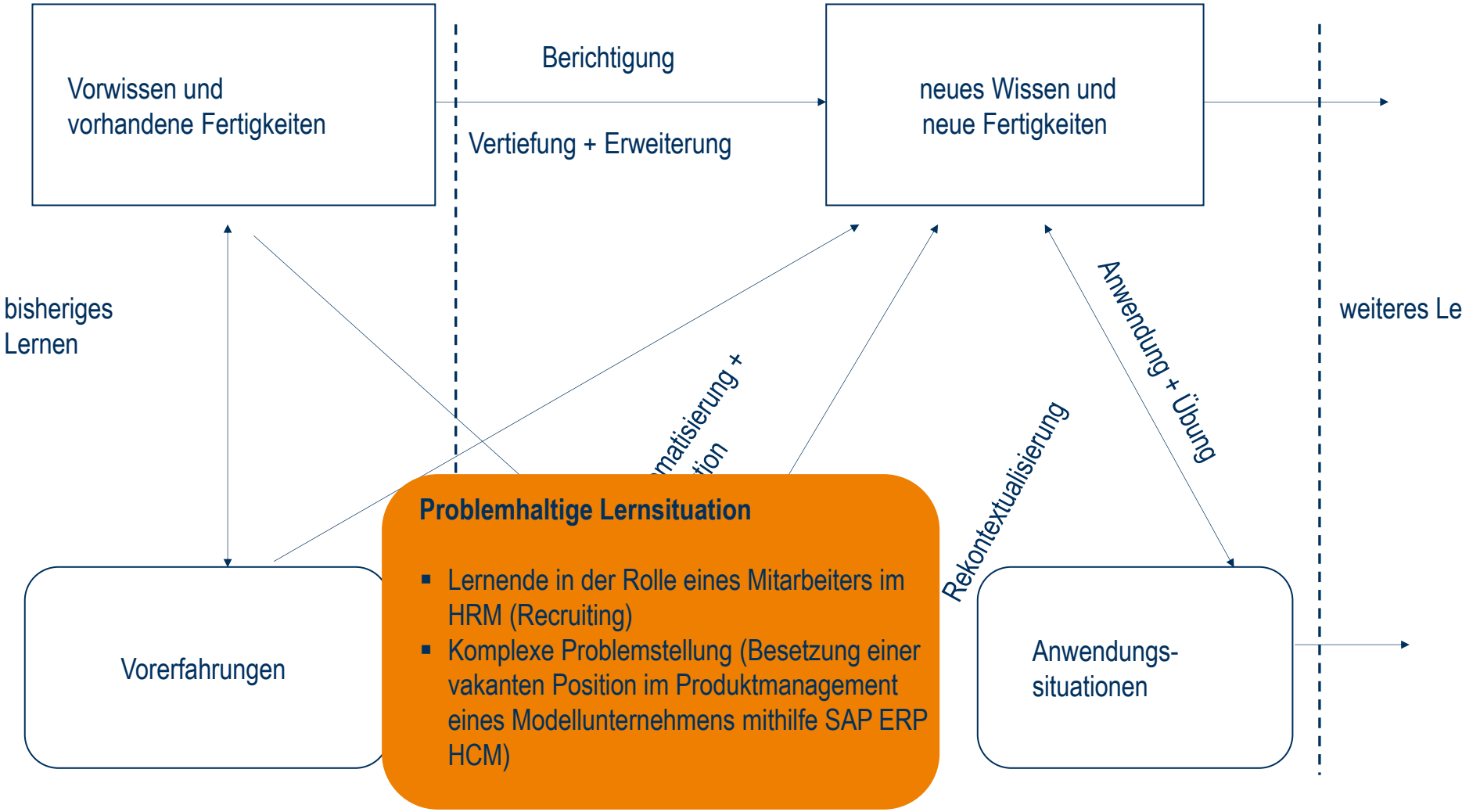
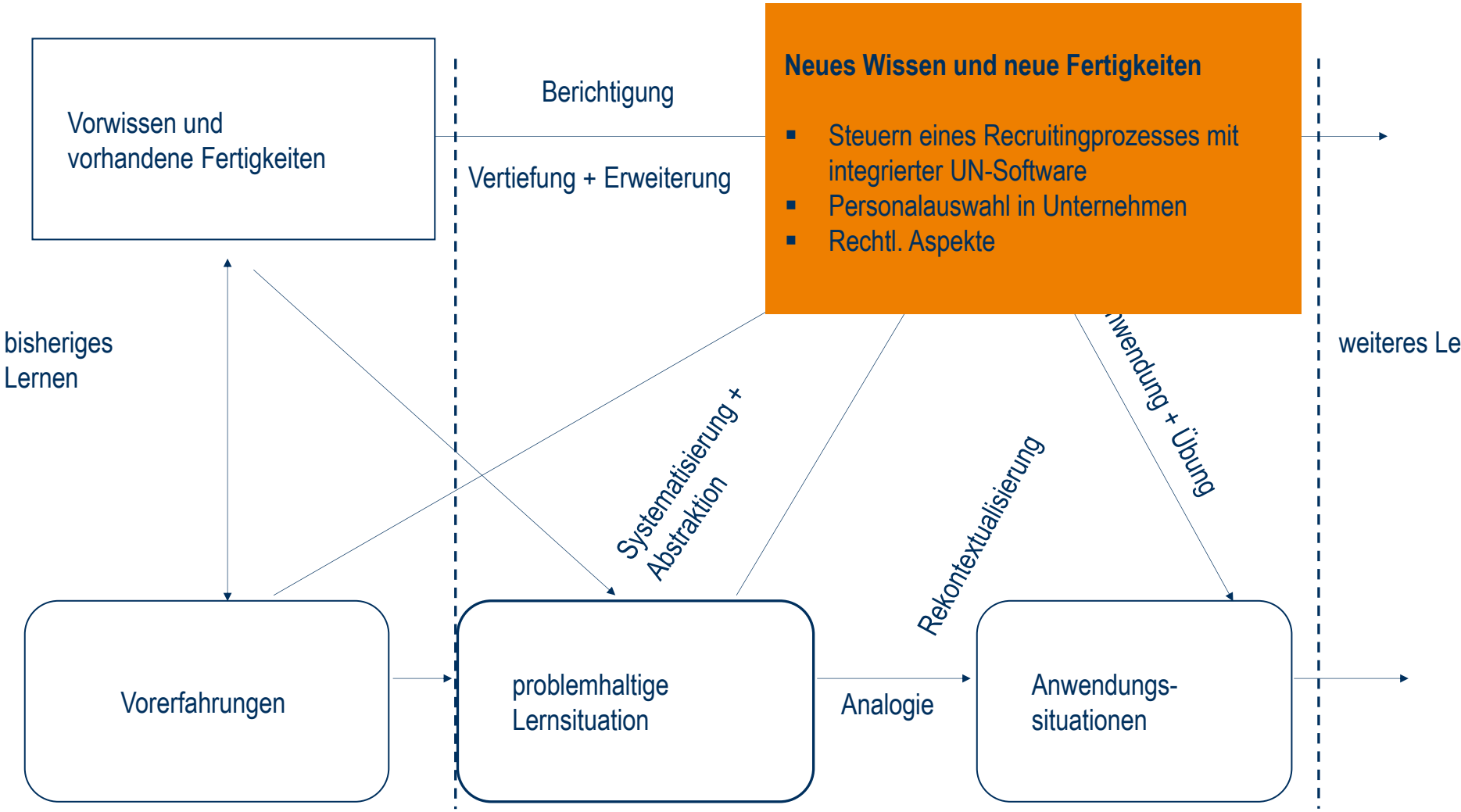


Abb. Handlungsorientiertes Lernen (in Anlehnung an Preiß, 1995, o. S.)

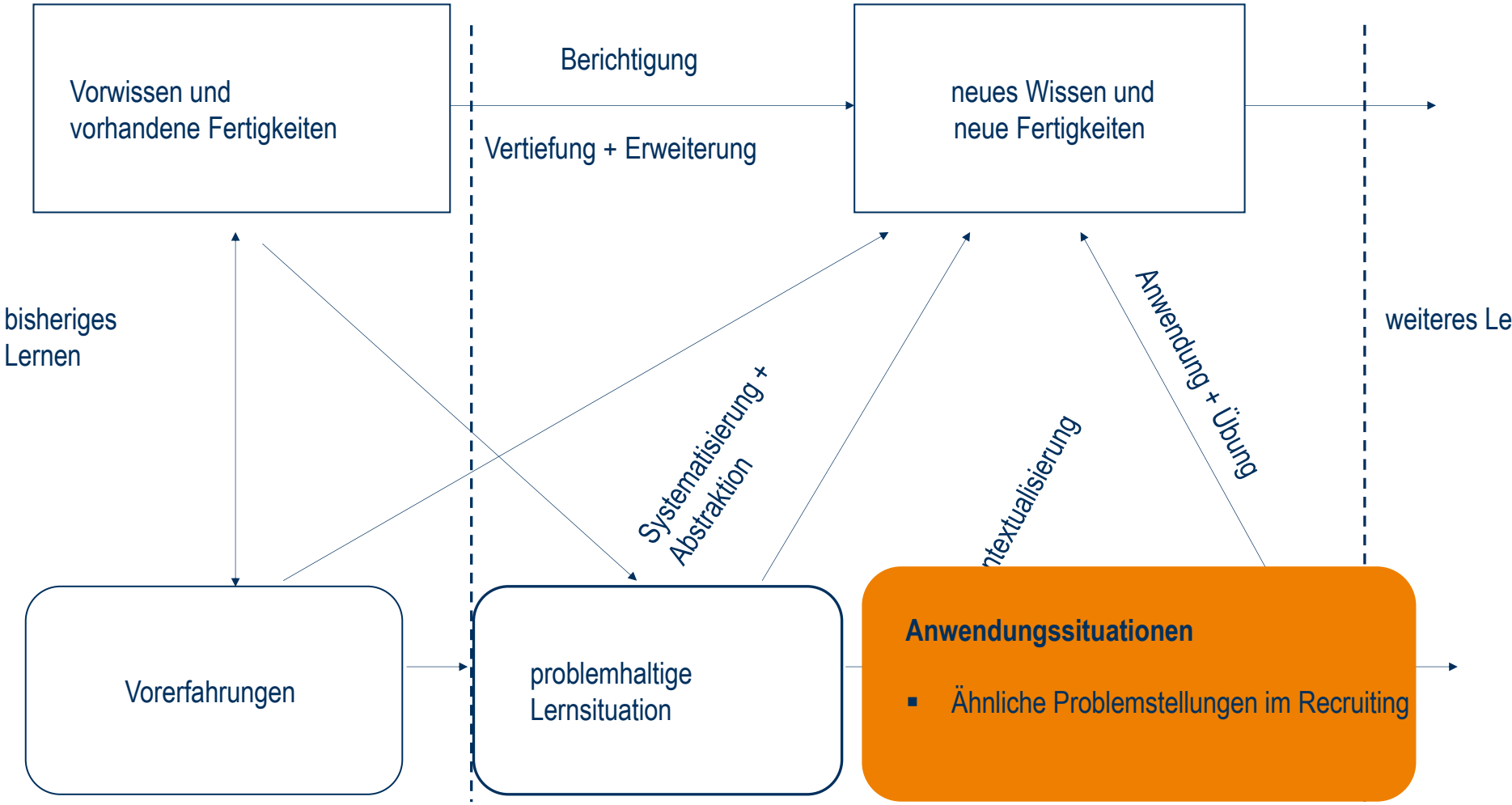
2 Handlungsorientiertes Lernen



2 Handlungsorientiertes Lernen



2 Handlungsorientiertes Lernen



3 Gestaltungskriterien

Problemorientierung und Realitätsbezug

- Auseinandersetzen mit Problemstellungen beruflichen Handelns
- realitätsnahe Aufgabenstellung orientiert am Geschäftsprozess Recruiting ermöglicht arbeitsanaloges Handeln im Modellunternehmen (Preiß, 1995; Arndt, 2006; Scholz & Böhme, 2007)

Situationsorientierung und Handlungsbezug

- Rollenübernahme und Funktionsausübung für Recruiting im Modellunternehmen über die problembasierte Simulation von Geschäftsprozessen (Rebmann, Tenfelde & Schlömer, 2011)

Ganzheitlichkeit

- Lernende erfassen die Ausgangssituation, klären die Ziele, planen ihr Vorgehen, führen den Recruitingprozess durch, reflektieren und bewerten ihr Handeln (Preiß, 2015; Riedl & Schelten, 2006; Tramm & Rebmann, 1997)

Sozialer Kontext

- Vergleichbar zur erforderlichen Kommunikation in Geschäftsprozessen ermöglicht dyadisches Lernhandeln z. B. den Austausch über Bewerberunterlagen und die Entscheidungsfindung

Literatur

Arndt, H. (2006). Modellierung und Simulation im Wirtschaftsunterricht zur Förderung systemischen und prozessorientierten Denkens am Beispiel unternehmensübergreifender Kooperation in Wertschöpfungsketten. In T. Tramm & F. Gramlinger (Hrsg.), Lernfirmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Nr. 10). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe10/arndt_bwpat10.pdf [18.09.2017]

Hertz-Lazarowitz, R. (2008). Beyond the Classroom into the Community: The Role of Teacher in Expanding the Pedagogy of Cooperation. In R. M. Gillies, A. Ashman & J. Terwel (Hrsg.), The Teacher‘s Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom (S. 38–55). New York: Springer.

Preiß, P. (1995). *Methodenfreiheit oder Handlungsorientierung?* Vortrag auf der Bezirksversammlung des VLWN-Bezirksverbandes Göttingen am 09.05.1995 in Northeim. Verfügbar unter http://www.wipaed.wiso.unigoettingen.de/~ppreiss/methodenfreiheit.html [06.07.2007]

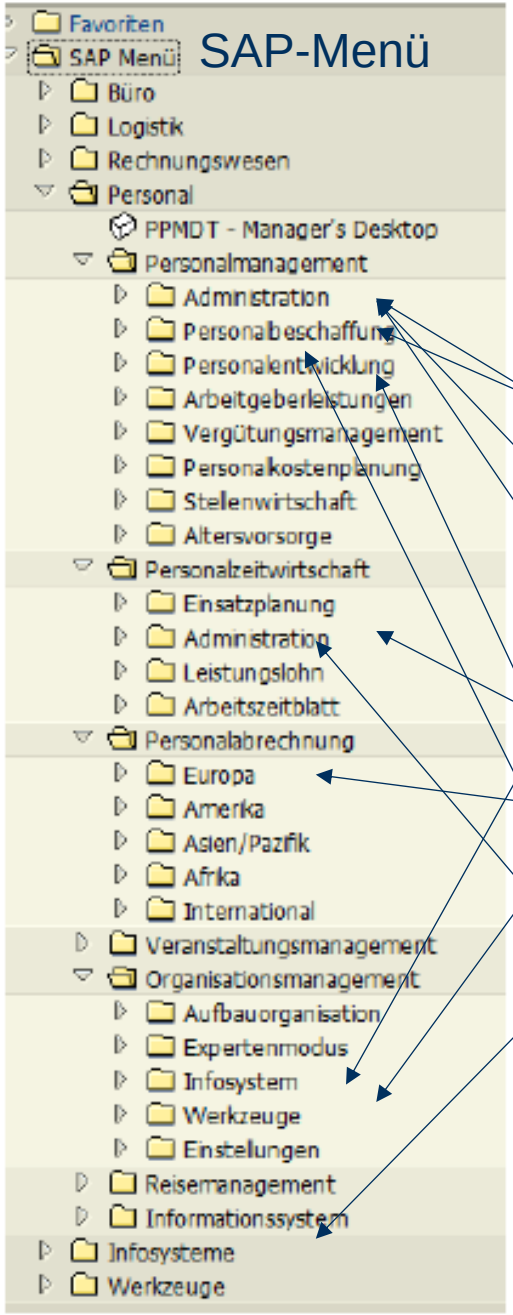
Preiß, P. (2015). Kaufmännische Steuerung und Kontrolle als Kernqualifikation kaufmännischer Ausbildung – von der Dokumentation zur Steuerung der Geschäftsvorfälle als Arbeitsprozesse im Rahmen von Geschäftsprozessen. In F. Kaiser (Hrsg.), *Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektive* (S. 189–205). Bielefeld: Bertelsmann.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Riedl, A. & Schelten, A. (2006). *Handlungsorientiertes Lernen. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht*. München: TUM Lehrstuhl für Pädagogik Verfügbar unter http://www.bpaed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/publikationen/riedl/2006lfhuriedlschelten.pdf [28.03.2018]

Scholz, J. & Böhme, W. (2007). Prozessorientierung und ERP-Integration – Modellunternehmen für die kaufmännische Berufsfachschule. In M. Ehrke & V. Meister (Hrsg.), *Prozessorientierung in der Berufsbildung*. Neue Leitbilder-Neue Praxisprojekte (S. 61–70). Frankfurt a. M.: IGM.

Lernhandeln in SAP ERP HCM



Lernaufgaben: Aufbau komplex + prozessorientiert

(orientiert an HR-Prozessabläufen in UN; Simulation von Arbeitsprozessen, Arbeitsanaloge Lernaufgaben (Dehnbostel, 2002, S. 43)

I Recruiting – komplexe Problemstellung
Planstelle anlegen, Stellenausschreibung erfassen,
Bewerbungen sichten, erfassen, Einstellung vornehmen oder Ablehnung versenden

II Recruiting – ähnliche Problemstellungen
Planstelle vakant setzen, Einstellung ohne vorherige Datenerfassung

III Administration, Zeitwirtschaft, Auswertung, Abrechnung
Urlaub erfassen, Adressänderung, Umzugskostenpauschale
Krankheit erfassen, Arbeitszeitregelung ermitteln, Geburtstagsliste erstellen, Gehaltsabrechnung aufrufen

IV Personalentwicklung
Anforderungsprofil anlegen, Qualifikationsprofil anlegen
zusätzliche Anwesenheit pflegen, Nachfolgeplanung, Trainingsmaßnahmen ermitteln, Team qualifikationsorientiert zusammenstellen

Ist der Ansatz des „Task Based Learning" auf andere Fächer übertragbar?

Psychologie des Lehrens und Lernens

2. Physik - Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion"

1. 6. Klasse Mittelschule
2. Doppelstunde von 90 Minuten
    1. 45 Minuten Experimentieren
    2. 45 Minuten Auswertung & Analyse der Ergebnisse
3. Stunde knüpft an das vorher behandelte Thema Schatten an.

Physik in der Mittelschule

Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion"

Psychologie des Lehrens und Lernens

Problemstellung & Vorwissen aktivieren

Schüler*innen experimentieren selbstständig in Paaren

Schüler*innen verbalisieren das Problem und ihre Lösung dazu

45'

Schüler*innen betrachten die Lösung genau & formulieren Vermutungen

Messdaten werden in der Klasse verglichen & Schüler*innen erkennen physikalische Gesetzmäßigkeiten

Physik in der Mittelschule

Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion"

Psychologie des Lehrens und Lernens

Problemstellung & Vorwissen aktivieren

45'

CHNISCHE
IVERSITÄT
ESDEN

Physik in der Mittelschule

Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion"

Psychologie des Lehrens und Lernens

Problemstellung & Vorwissen aktivieren

Schüler*innen experimentieren selbstständig in Paaren

45'

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

Physik in der Mittelschule

Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion"

Psychologie des Lehrens und Lernens

Problemstellung & Vorwissen aktivieren

L: *„Welche Situation hatten wir denn in der Höhle?"*
S: *„Wir wollten den Schatz anleuchten. Aber der Schatz war hinter dem Felsen im Schatten. Der Spiegel hat uns geholfen das Licht zum Schatz zu bringen."*
L: *„Was macht der Spiegel?"*
S: *„Der Spiegel reflektiert."*
L: *„Und was ist Reflexion?"*
S: *„Etwas wird zurückgeworfen."*
L: *„Und was war das in unserer Situation?*
S: *„Das Licht."*

Schüler*innen experimentieren selbstständig in Paaren

Schüler*innen verbalisieren das Problem und ihre Lösung dazu

45'

Physik in der Mittelschule

Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion“

Psychologie des Lehrens und Lernens

Problemstellung & Vorwissen aktivieren

Schüler*innen experimentieren selbstständig in Paaren

Schüler*innen verbalisieren das Problem und ihre Lösung dazu

Schüler*innen betrachten die Lösung genau & formulieren Vermutungen

45‘

Physik in der Mittelschule

Ein Unterrichtsbeispiel zu „Licht, Schatten, Reflexion“

Psychologie des Lehrens und Lernens

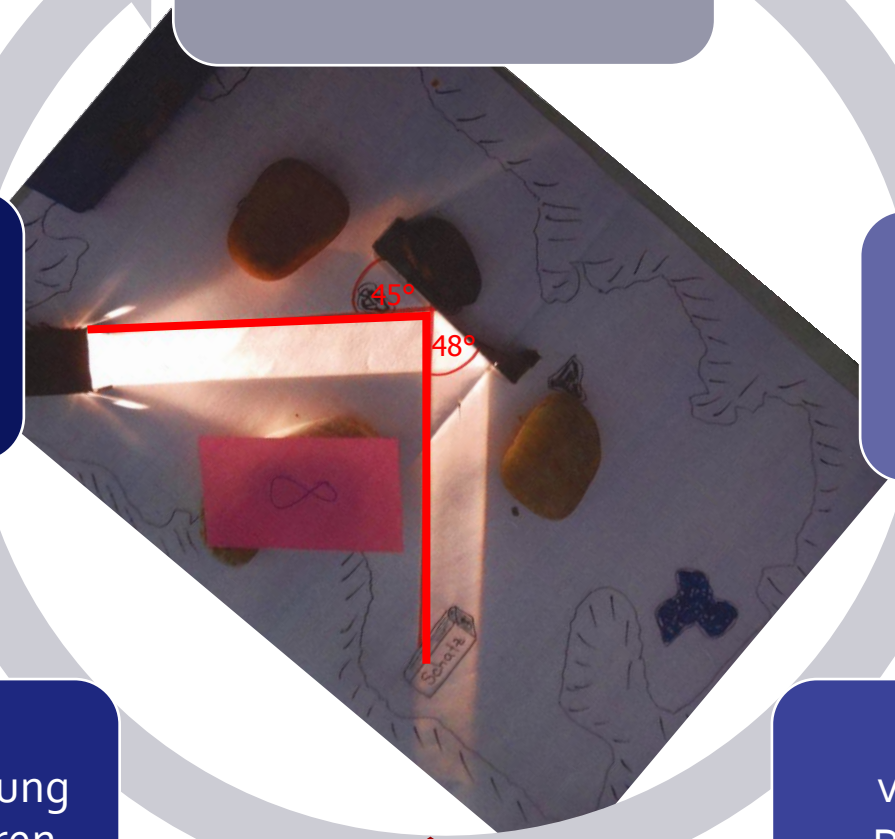
Problemstellung & Vorwissen aktivieren

Schüler*innen experimentieren selbstständig in Paaren

Schüler*innen verbalisieren das Problem und ihre Lösung dazu

Schüler*innen betrachten die Lösung genau & formulieren Vermutungen

Messdaten werden in der Klasse verglichen & Schüler*innen erkennen physikalische Gesetzmäßigkeiten



45‘

Ist der Ansatz des „Task Based Learning“ auf andere Fächer übertragbar?

Psychologie des Lehrens und Lernens

3. Chemie – Einsatz computergestützter Lernaufgaben

Unterstützung zielgerichteten Experimentierens durch ausgewählte Aufgaben bzw. Aufgabensets

Schüler*Innen bearbeiten Aufgaben

fehlerfrei

- Unterricht kann planmäßig fortgeführt werden
- Aufbauende Aufgabensets können von den Schülern bearbeitet werden

fehlerhaft

- Diagnose häufig vorkommender Fehler
- Adaptive Anpassung der Aufgaben bzw. des Unterricht an die Kompetenzen der Schüler*Innen

Ist der Ansatz des „Task Based Learning“ auf andere Fächer übertragbar?

Psychologie des Lehrens und Lernens

3. Chemie – Einsatz computergestützter Lernaufgaben

Unterstützung zielgerichteten Experimentierens durch ausgewählte Aufgaben bzw. Aufgabensets

Schüler*Innen bearbeiten Aufgaben

fehlerfrei

- Unterricht kann planmäßig fortgeführt werden
- Aufbauende Aufgabensets können von den Schülern bearbeitet werden

fehlerhaft

- Di[illegible]fig vorkommender Fehler[illegible]
- Adaptive A[illegible] Aufgaben bzw. des Unterr[illegible] Kompetenzen der Sch[illegible]nen

Computergestützte Aufgaben – ef-editor

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

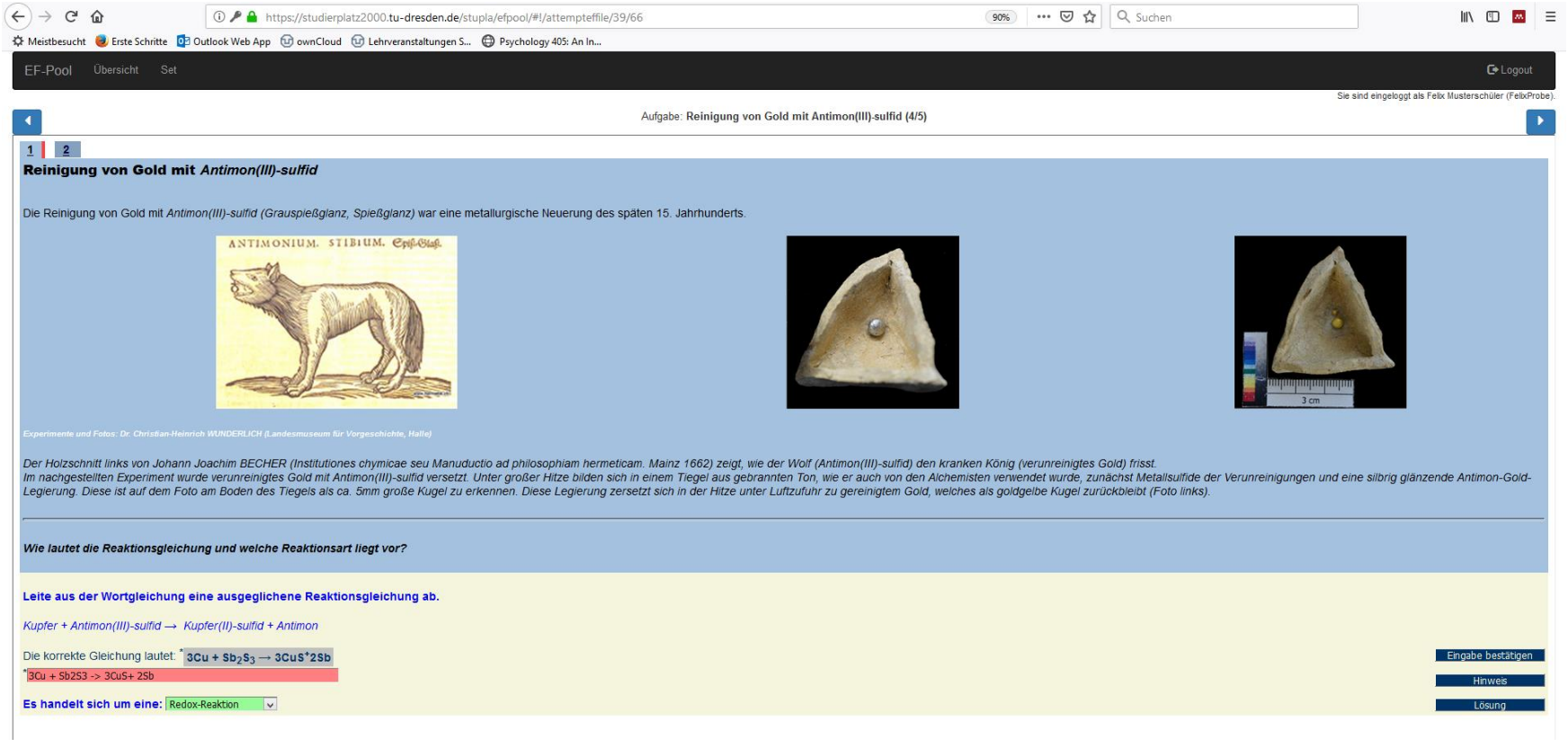
Ist der Ansatz des „Task Based Learning“ auf andere Fächer übertragbar?

Psychologie des Lehrens und Lernens

3. Chemie – Einsatz computergestützter Lernaufgaben

- Ein kleiner Rundgang durch den ef-editor

https://studierplatz2000.tu-dresden.de/stupla/efpool/#!/login



Haftungsausschluss bei Nutzung und Verbreitung durch Dritte

Psychologie des Lehrens und Lernens

Diese Lehrmaterialien sind Bestandteil einer Lehrveranstaltung und nicht losgelöst von dieser zu betrachten. Der Autor/die Autorin/die AutorInnen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, Akkuratesse oder Ausführlichkeit des Inhaltes. Es wird keine Verantwortung für die Konsequenzen der Verwendung dieser Materialien übernommen. Der Autor/die Autorin/die AutorInnen behalten sich alle geistigen Eigentumsrechte dieser Materialien vor. Jede Art der Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung, Einspeicherung und der Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des jeweiligen Rechteinhabers.

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

DRESDEN concept

Wie komme ich zu guten Aufgabensets?

Stephan Abele
Professur für Berufspädagogik, TU Dresden

3. TUD-Sylber-Konferenz
Dresden, 17.11.2018

Problemaufriss

- Inhalts-Anforderungs-Problem
- Sequenzierungsproblem
- Unterstützungsproblem
- Evaluationsproblem

Vorgehen

1. (Kurze) Entfaltung der Probleme
   - Inhalts-Anforderungs-Problem
   - Sequenzierungsproblem
   - Unterstützungsproblem

2. Ansatz zur Entwicklung von Aufgabensets:
   4 C/ID (four-component instructional design)

3. Beispiel eines Aufgabensets

4. Diskussion

(Kurze) Entfaltung der Probleme

Inhalts-Anforderungs-Problem

- Welche Inhalte und welche Anforderungen?

- Lehrziel
  - SuS können das Ohm‘sche Gesetz (U=R*I) anwenden.
  - SuS können mathematische Gleichungen lösen.
  - SuS können elektrische Schaltungen aufbauen.

- Beispiele für Lernaufgaben
  - Berechne den Widerstand des Verbrauchers in der folgenden elektrischen Schaltung.
  - Löse die folgende Gleichung (bestimme x): 5=4x+1.
  - Baue die Schaltung einer einfachen Taschenlampe auf.

Inhalts-Anforderungs-Problem

- Sollen Lernaufgaben (immer) die gesamte Anforderung oder (mitunter) Teilanforderungen stellen?

- Gesamte Anforderung
  - Berechne elektrische Größen in einer elektrischen Schaltung.
  - Löse mathematische Gleichungen.
  - Baue elektrische Schaltungen auf.

- Teilanforderung
  - Schreibe das Ohm‘sche Gesetz auf.
  - Forme das Ohm‘sche Gesetz um (z.B. U=R*I nach R=U/I).
  - Berechne den Widerstand einer Komponente in einem Schaltkreis.

Sequenzierungsproblem

- In welcher Reihenfolge sollen die SuS die Lernaufgaben bearbeiten?

- Gesamte Anforderung: Sequenzierungsprinzipien
  - Variabilität (z.B. kontextuelle Einbettung)
  - Komplexität (z.B. Wissensumfang, Teilschritte)
  - etc.

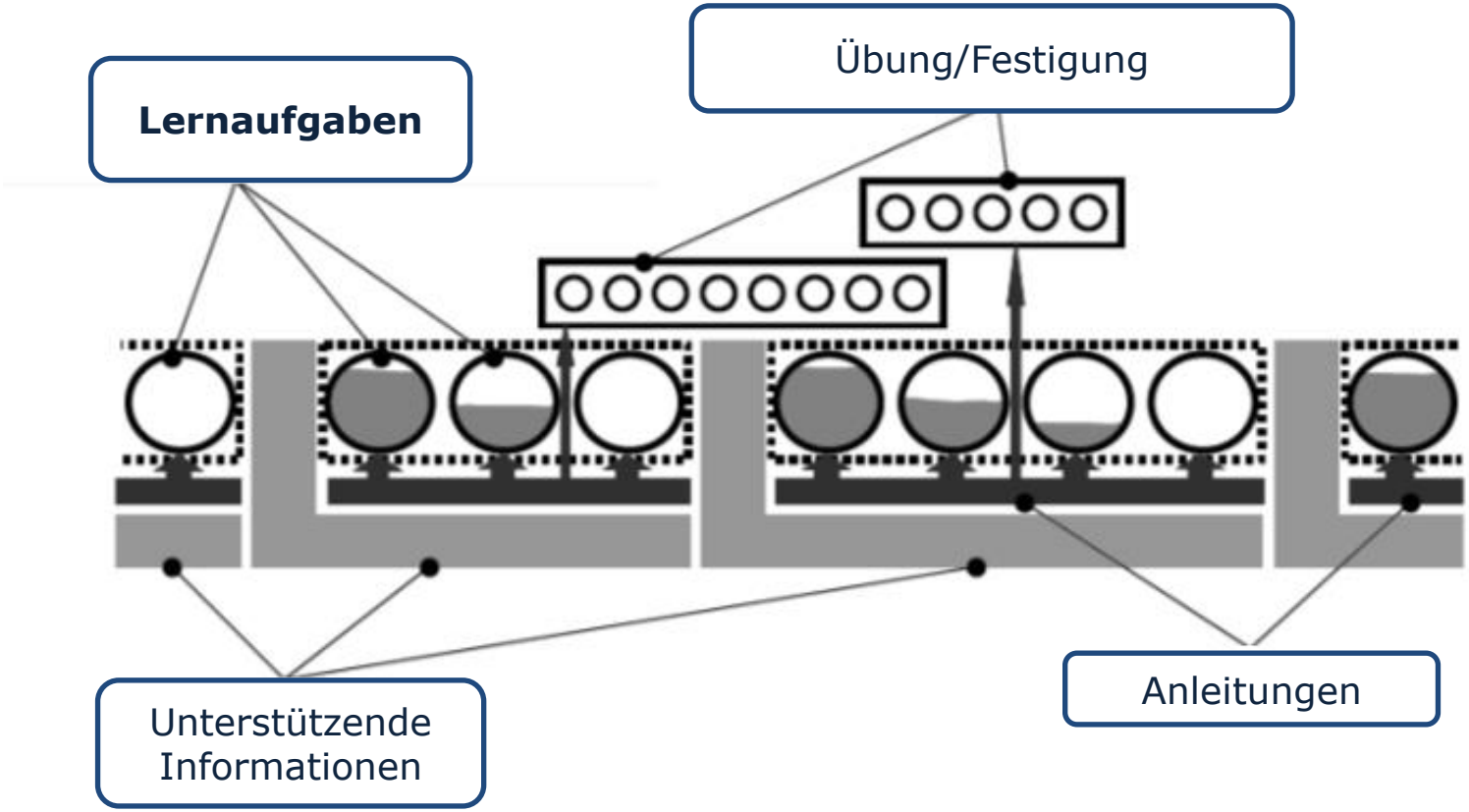
- Teilanforderung: Sequenzierungsprinzipien
  - Analytisch/deduktiv (vom Ganzen zum Besonderen)
  - Synthetisch/induktiv (vom Besonderen zum Ganzen)
  - etc.

Unterstützungsproblem

- (Wie) Sollen die SuS bei der Bearbeitung unterstützt werden?
- Unterstützende Informationen (z.B. Strategie, Infomaterialien, Feedback)
- Anleitungen (z.B. Umformungsregeln)
- Übungssequenzen zur Festigung
- Etc.

Ansatz zur Entwicklung von Aufgabensets: 4 C/ID

Ansatz zur Entwicklung von Aufgabensets: Four-component instructional design model (4C/ID)



(in Anlehnung an van Merriënboer & Kirschner, 2018, S. 13)

Wie kommt man zu Lernaufgaben?

- Sammlung realer Aufgaben

- Bestimmung des Lehrziels: zu erwerbende Kompetenz (Fähigkeit/Fertigkeit, Wissen und Haltung/Einstellung)

- Entwicklung einer Kompetenzhierarchie
  - Bestimmung von Subkompetenzen
  - Bestimmung des Verhältnisses der Subkompetenzen

Wie kommt man zur Aufgabensequenz?

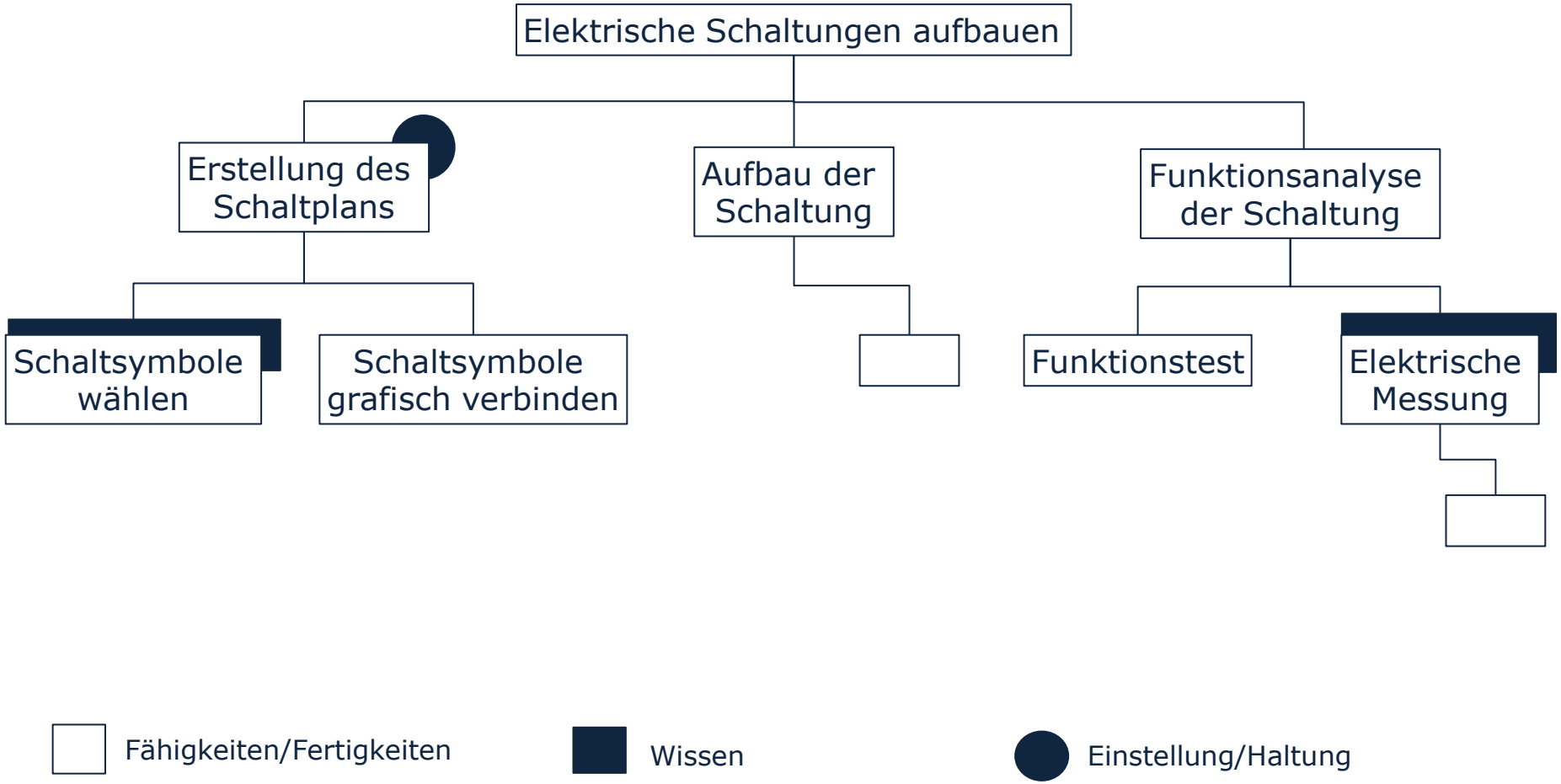
- Aufgabensequenzierung
  - mehrere Lernklassen
  - Aufgaben einer Lernklasse:
    variierende Anforderungen ähnlicher Komplexität
  - Aufgaben unterschiedlicher Lernklassen:
    unterschiedliche Komplexität

- Komplexität: Elemente und deren Vernetzungsgrad

- Variabilität: Oberflächen- und Strukturmerkmale

Beispiel eines Aufgabensets: Elektrische Schaltungen aufbauen

Beispiel eines Aufgabensets: Kompetenzhierarchie (Skizze)



Beispiel eines Aufgabensets: Lernklassen

- Lernklasse 1: 3 Lernaufgaben
- Lernklasse 2: 5 Lernaufgaben
- Lernklasse 3: 4 Lernaufgaben
- Lernzeit: 210 min

Beispiel eines Aufgabensets: Lernklassen

- Lernklasse: Unterschiedliche Aufgaben ähnlicher Komplexität
  - Beispiele: Schreibtisch- und Taschenlampe
  - Gemeinsamkeiten:
    - Anforderungen: Erstellung Schaltplan, Aufbau Schaltung & Funktionsanalyse
    - Wissensgrundlage: Spannungserzeugung, Verbraucher etc.
  - Unterschiede: z.B. kontextuelle Einbettung, Schaltelemente etc.

Beispiel eines Aufgabensets: Lernklassen

- zwischen Lernklassen: Unterschiedliche Komplexität
  - Beispiele: Schreibtischlampe (Lernklasse 2) und Reihenschaltung (Lernklasse 3)
  - Gemeinsamkeiten
    - Erstellung Schaltplan, Aufbau Schaltung & Funktionsanalyse
  - Unterschiede: Komplexität
    - Funktionsanalyse: Test vs. Messung (Spannung & Strom)
    - Wissensgrundlage: Auswirkungen von Widerständen

Beispiel eines Aufgabensets: Schreibtischlampe (Lernklasse 1)

Editiermodus einschalten

Aufgabenstatus: Aktiv

1 Problemstellung

2 Erstellung des Schaltplans

3 Aufbau der Schaltung

4 Auswertung der Schaltung

ED2.1_Schreibtischlampe

(1-5Custom-Custom)

Kategorie: Analyse

Beschreibung

Sie bekommen den Auftrag, anhand der abgebildeten Skizze den Schaltkreis einer Schreibtischlampe aufzubauen.

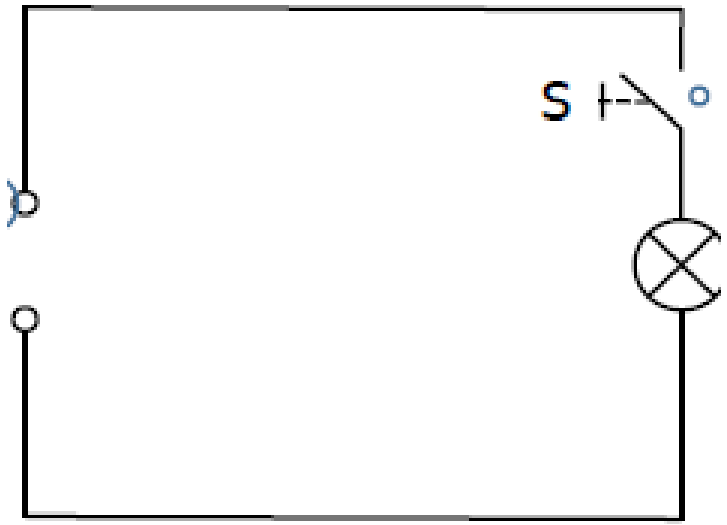
Protokollbögen

Zeichnungen

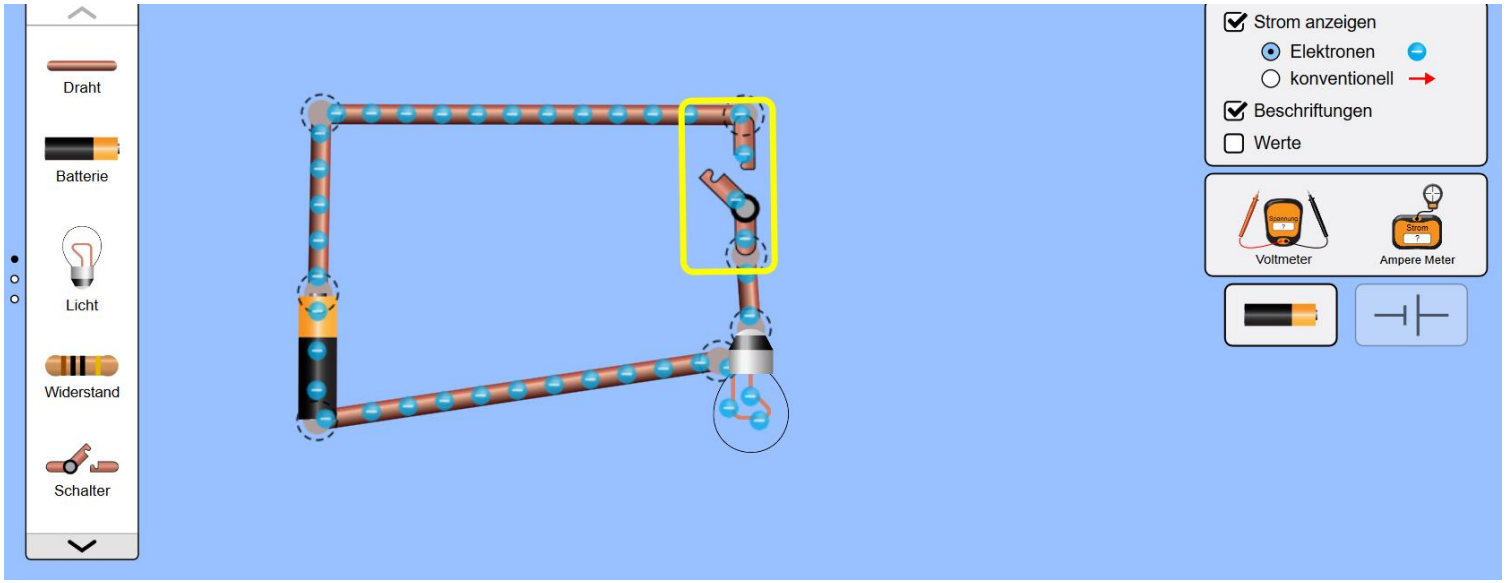
Verfügbare Hilfethemen

zur Übersicht

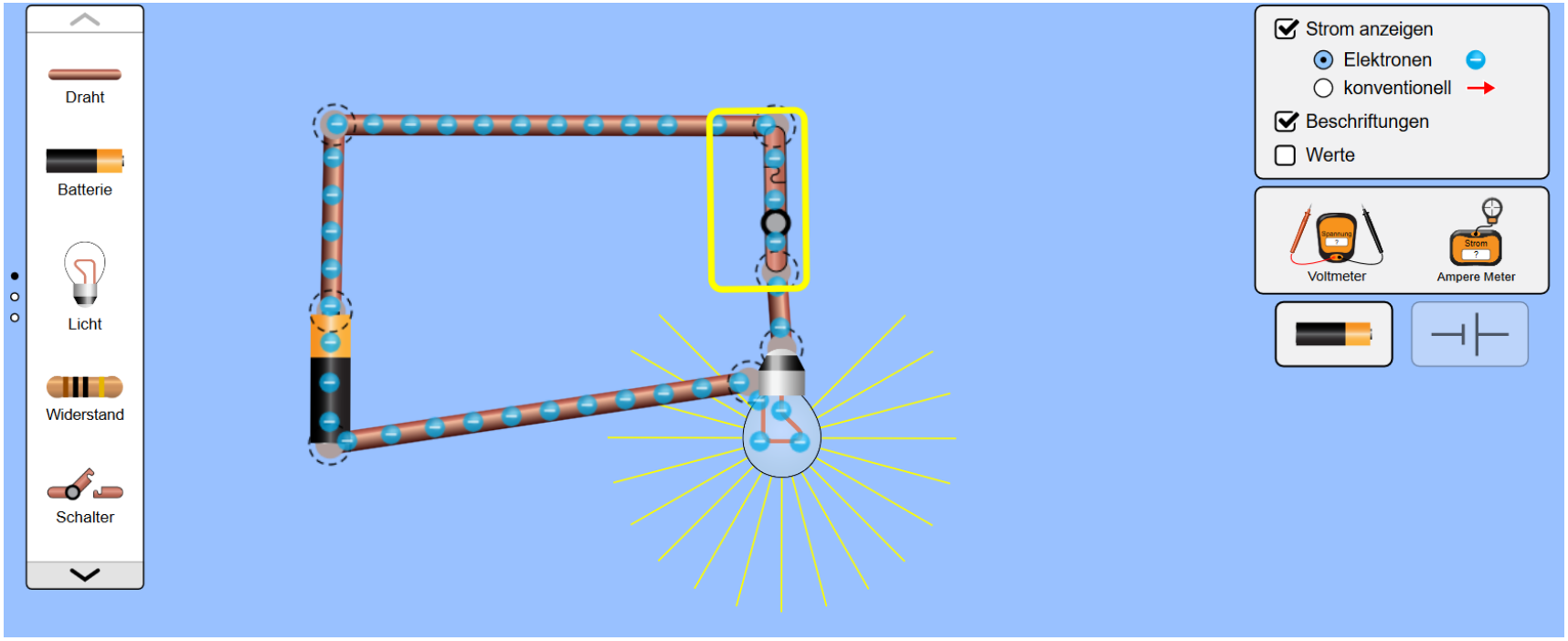
Beispiel eines Aufgabensets: Schreibtischlampe (Lernklasse 2)



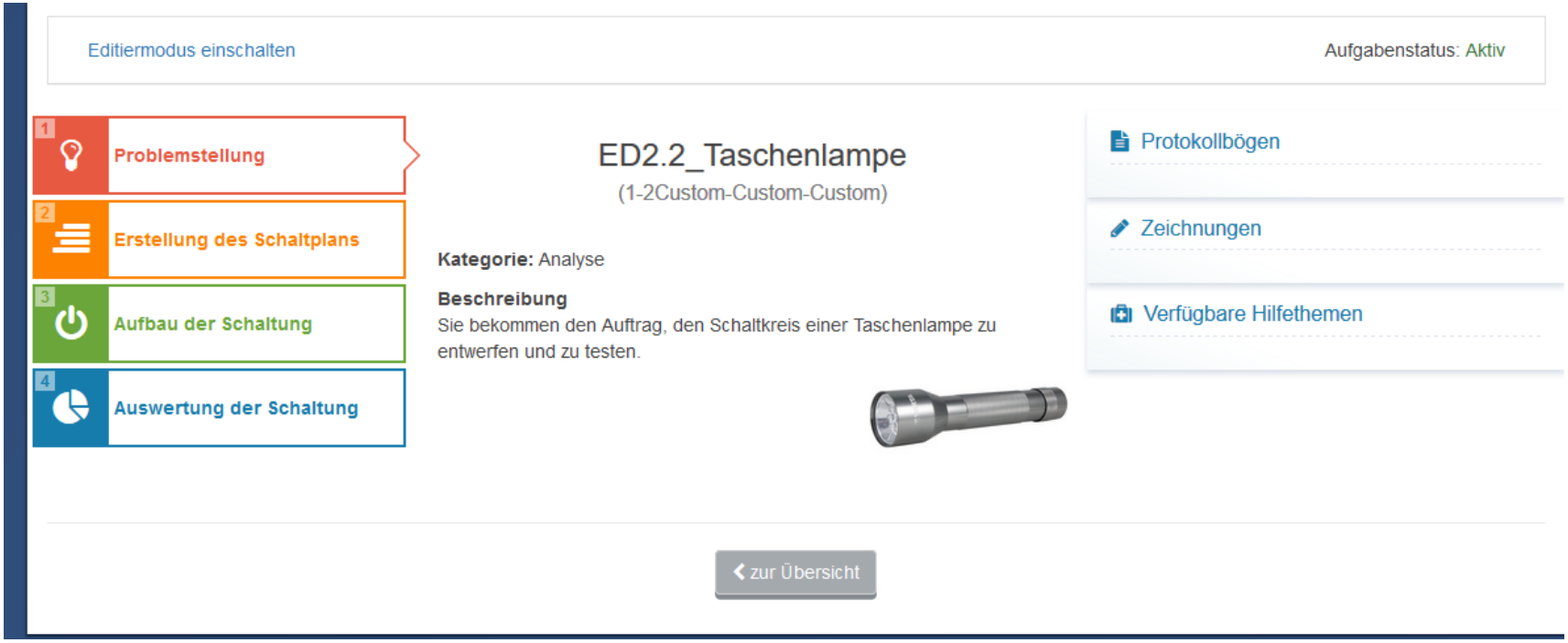
Beispiel eines Aufgabensets: Schreibtischlampe (Lernklasse 2)



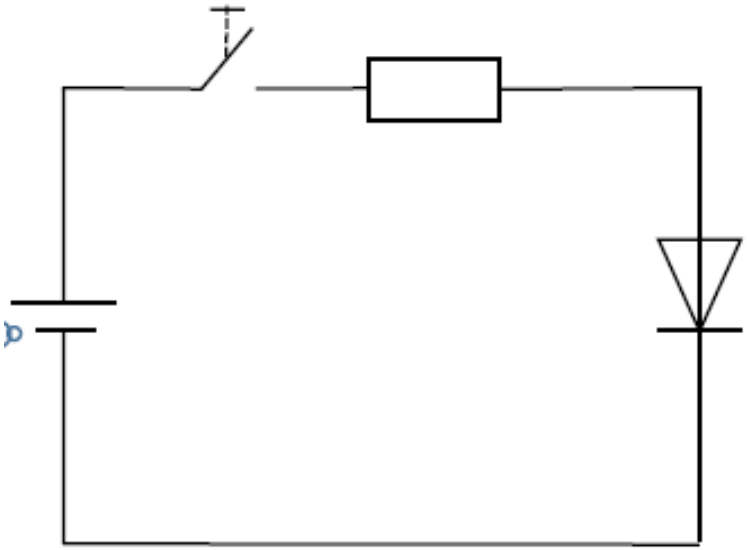
Beispiel eines Aufgabensets: Schreibtischlampe (Lernklasse 2)

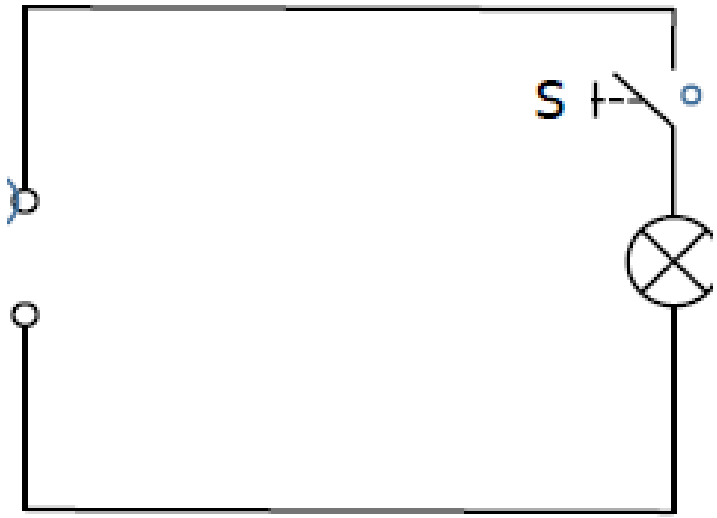


Beispiel eines Aufgabensets: Taschenlampe (Lernklasse 2)



Beispiel eines Aufgabensets: Taschenlampe (Lernklasse 2)





Beispiel eines Aufgabensets: Reihenschaltung (Lernklasse 3)

Editiermodus einschalten

Aufgabenstatus: Aktiv

1 Problemstellung

2 Erstellung des Schaltplans

3 Aufbau der Schaltung

4 Auswertung der Schaltung

ED3.2_Parallelschaltung

(1-5Custom-Custom)

Kategorie: Analyse

Beschreibung

An einer Parallelschaltung liegt eine Spannung U=48V an. Sie besteht aus drei parallel geschalteten Widerständen

- R1 = 80Ω
- R2 = 200Ω
- R3 = 50Ω

Erstellen Sie den Schaltplan und bauen Sie die Schaltung in der Simulation auf.

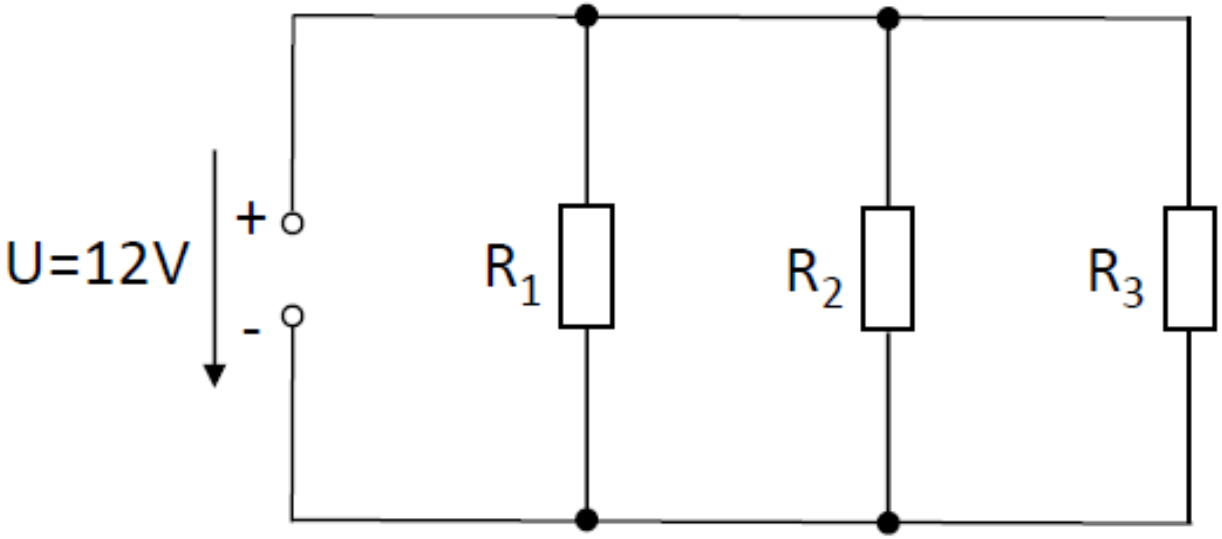
Protokollbögen

Zeichnungen

Verfügbare Hilfethemen

zur Übersicht

Beispiel eines Aufgabensets: Reihenschaltung (Lernklasse 3)



Beispiel eines Aufgabensets: Reihenschaltung (Lernklasse 3)

Editiermodus einschalten

Aufgabenstatus: Aktiv

1 Problemstellung

2 Erstellung des Schaltplans

3 Aufbau der Schaltung

4 Auswertung der Schal...

ED3.2_Parallelschaltung

(1-5Custom-Custom)

Kategorie: Nachbereitung

Beschreibung

Erfassen Sie U_1, U_2, U_3 und U_{Ges} sowie I_1, I_2, I_3 und I_{Ges}. Tragen Sie die Messergebnisse bei geschlossenem Stromkreis in die Tabelle ein.

Wenn Sie das Lernproblem gelöst haben können Sie Ihre Ergebnisse nun mit der Musterlösung vergleichen. Arbeiten Sie erst weiter, wenn Sie keine offenen Fragen mehr haben.

Protokollbögen

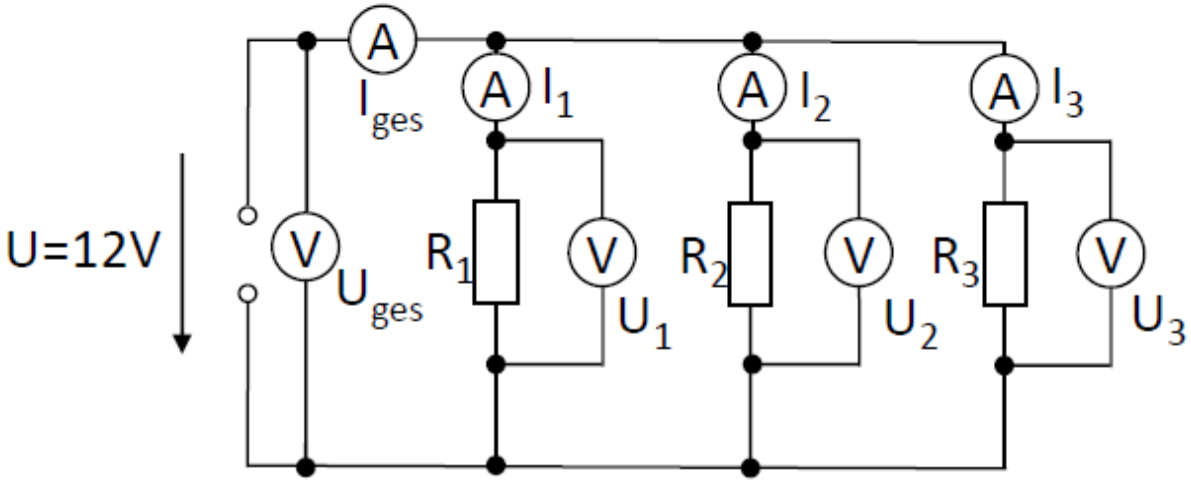
Zeichnungen

Verfügbare Hilfethemen

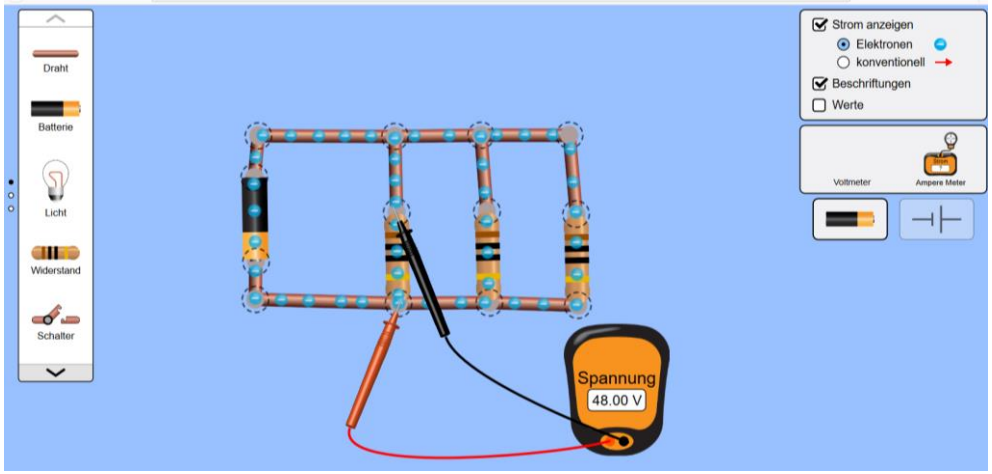
zur Übersicht

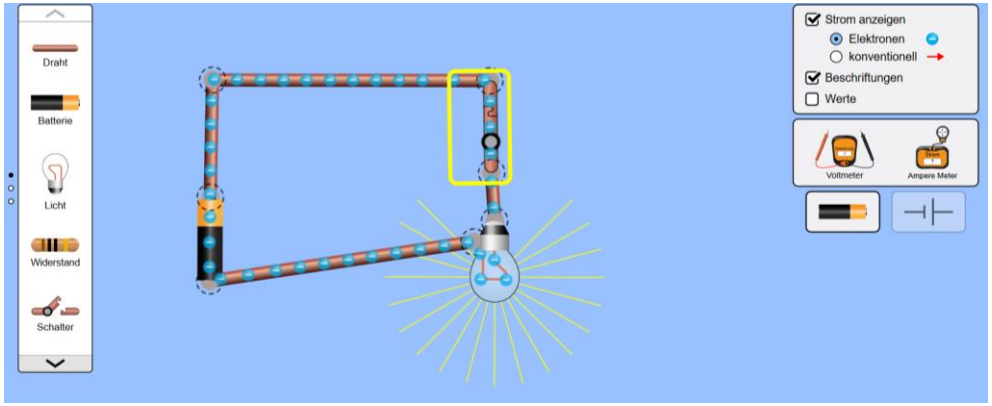
Beispiel eines Aufgabensets: Reihenschaltung (Lernklasse 3)

2. Schritt: Schaltplan mit Messstellen



Beispiel eines Aufgabensets: Reihenschaltung (Lernklasse 3)





Beispiel eines Aufgabensets: Computerbasierte Lernumgebung

https://mls.mobil-lernen.com/task/pool

Diskussion

- Wie kommt man zu guten Aufgabensets?

- Antwort aus Sicht des 4C/ID Ansatzes
  1. Sammlung realer Aufgaben
  2. Bestimmung des Lehrziels
  3. Entwicklung einer Kompetenzhierarchie
  4. Gruppierung unterschiedlicher Lernaufgaben ähnlicher Komplexität
  5. Darbietung der Lernklassen in aufsteigender Komplexität

- Unterstützungsproblem und **Evaluationsproblem**

Zusammenfassung

- **Potential und Grenzen des 4C/ID Ansatzes im (alltäglichen) Unterricht?**

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

DRESDEN concept

Vielen Dank für Ihr Interesse!

Stephan Abele
Professur für Berufspädagogik, TU Dresden

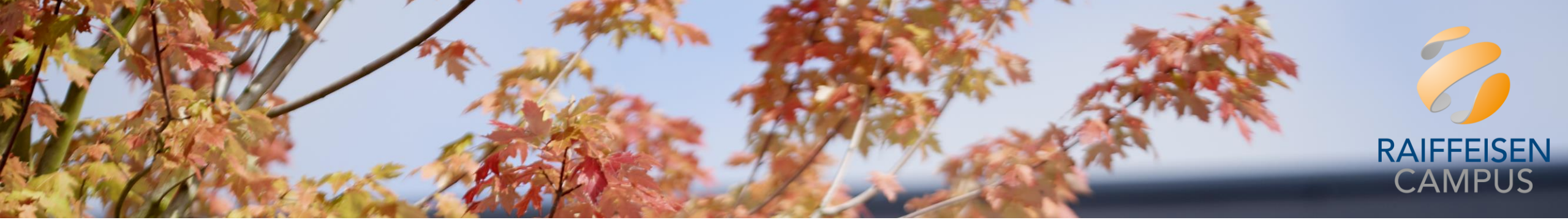
3. TUD-Sylber-Konferenz
Dresden, 17.11.2018

Literatur

Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. London: Routledge.

RAIFFEISEN CAMPUS

Lernateliers am Raiffeisen-Campus



Lernatelier

sinnstiftende fächerunabhängige Lernumgebung zum individuellen selbstgesteuertem Kompetenzerwerb

Organisation

Ein Drittel der Woche findet nicht im Fachunterricht statt. Lehrer unterschiedlicher Fächer erstellen und begleiten die aller 10 bis 14 Tage thematisch wechselnden Lernumgebungen.

Vorbereitung

Fachkonferenzen bestimmen den zeitlichen Anteil ihres Faches im Lernatelier und die damit verbundenen Kompetenzen. Fachgemischte Teams erstellen die Lernumgebungen in Heftform oder im LMS.

Umsetzung

5er: sehr linear und kleinschrittig, viel struktureller Support

6er: linear, kleinschrittig, Freiheitsgrade in der Aufgaben- und Sozialwahl

7er: LMS-basiert, teilweise linear, selbstorganisiert

8/9er: (in Planung) LMS-basiert, selbstwirksam und sozial verantwortlich, service learning

Voraussetzungen

Lehrer:
aus einem Kollegium wird ein echtes Team
Lehrer sind keine Dealer, sondern pädagogische Experten für Prozessteuerung

Schüler:
„einfach anfangen“

Vorteile:

- Erwerb von Handlungskompetenz
- Lernen mit Sinn, Relevanz für persönliche Zielstellungen
- Vorbereitung auf die Problemstellungen der Zukunft
- Transparenz des Lernprozesses und damit steuerbar, differenziert individuell und persönlich begleitbar

„Nachteile“:

- fachinhaltliche Defizite (die aber bewusst werden und damit beherrschbar)
- Lernform für einige Kinder nicht günstig
- Hohes Aufkommen an Elternarbeit
- Belastung der Lehrer in der Anfangsphase
- stark veränderter organisatorischer Aufwand

RAIFFEISEN CAMPUS

Herzlich Willkommen zu Hospitationen und Fortbildungen

Selbstreguliertes Lernen

GYMNASIUM TOLKEWITZ

Selbstreguliertes Lernen

1. Schuljahr 2017/18
2. SrL im Schuljahr 2018/19
   - allgemein
   - Einführung SrL mittels Kalli Klug
   - Vorstellung des Lernjournals

Schuljahr 2017/18

- Schulgründung
  - fünf 5. Klassen (ca. 120 Schüler)
  - 9 Lehrer
  - Interimsstandort (zwei Etagen)
- Vision der Schulleitung
  - selbständige, verantwortungsbewusste Schüler
  - Orientierung an skandinavischen Schulsystemen
- Einführung SrL in Klasse 5

SrL im Schuljahr 2018/19

- zweites Schuljahr
  - sechs 5. Klassen, fünf 6. Klassen (ca. 300 Schüler)
  - 18 Lehrer
  - eigener Standort (1 Etage mit Lernateliers, Ruheräumen und Freilernfläche)
- schrittweise Realisierung der Vision der Schulleitung und von SrL
- Einführung SrL für das Kollegium
- Einführung SrL in Klasse 5
- Weiterführung SrL in Klasse 6

Vision

Definition 1:

Selbstreguliertes Lernen, ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, bei dem der Lernende sich Ziele für sein Lernen selbst setzt und zudem seine Kognition, seine Motivation und sein Verhalten in Abhängigkeit von diesen Zielen und den gegebenen äußeren Umständen beobachtet, reguliert und kontrolliert.

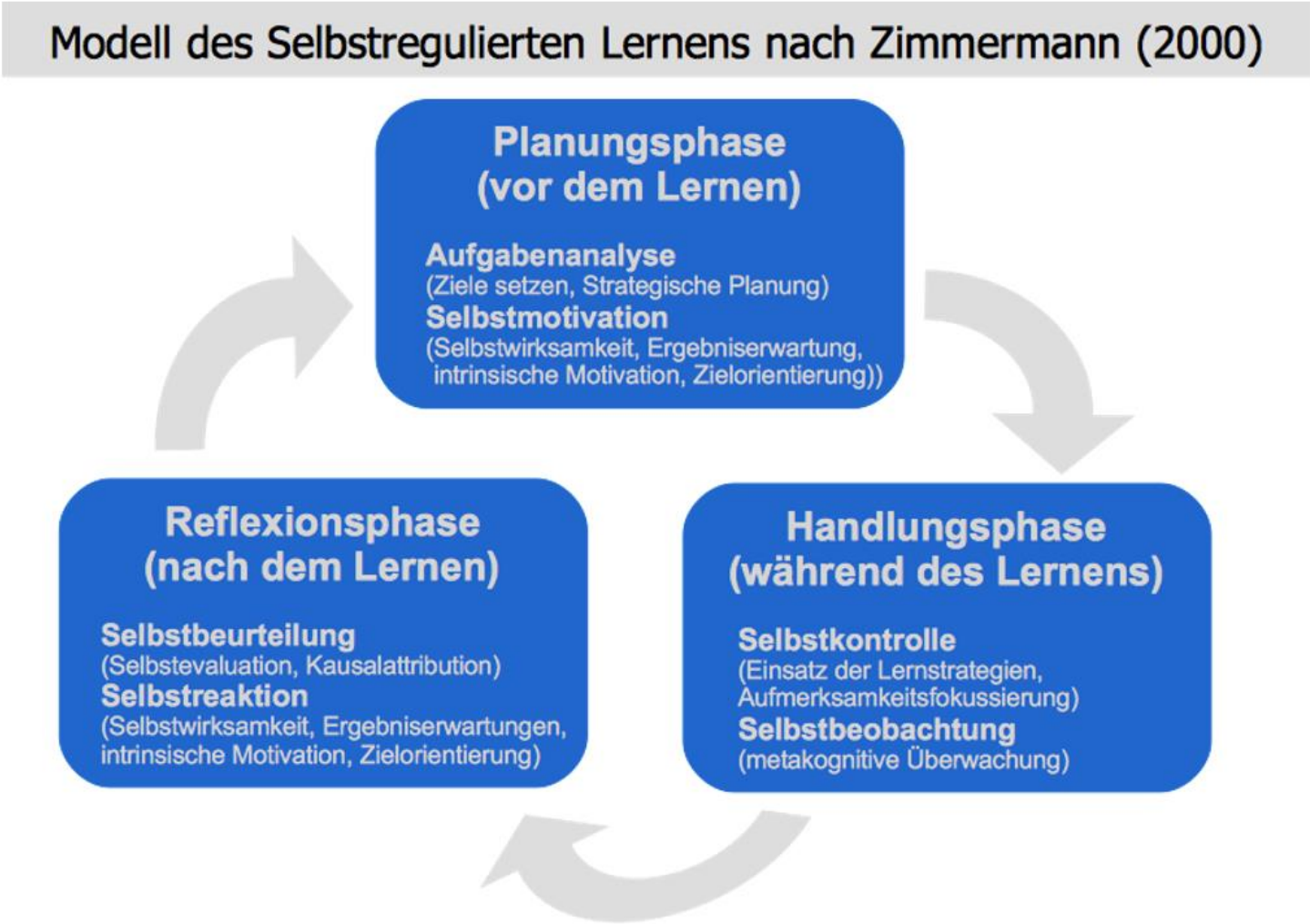
Pintrich (2000)

Definition 2:

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Lernform, bei der „…Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und erfolgreich beeinflussen kann.“

Weinert (1982)

Modell des Prozesses Selbst reguliert Lernen nach Zimmermann



Einführung SrL für die Schüler Klasse 5

- Einführung von verschiedenen Faktoren des selbstregulierte Lernens

Lektion 1: Zeitplan	→ Mit Kalli lernen, wie man seine Zeit sinnvoll plant.
Lektion 2: Aufgabenstellung	→ Mit Kalli lernen, wie man Aufgaben richtig bearbeitet.
Lektion 3: Motivationsloch	→ Kalli und die Suche nach … der Motivation.
Lektion 4: Konzentration	→ Mit Kalli lernen, wie man sich gut konzentriert.
Lektion 5.1: Üben	→ Mit Kalli lernen: „Übung macht den Meister“.
Lektion 5.2: Lernjournal	→ Einführung Lernjournal am Gymnasium Tolkewitz.

Kalli Klug

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

SrL – Aufgaben: 26.-30.11.2018 **Klasse: 5/1**

Fach	Ziele und Aufgaben	Geplante Bearbeitungszeit
Mathe	Ziele: Ich kann …	… Minuten
	Aufgabe/n:	
Deutsch	Ziele: Ich übe den Umgang mit dem Wörterbuch zum Wortfeld „Mein Zuhause“.	
	Aufgabe/n: 1. Copy the list of words and find them in the dictionary. 2. Find 5 more words to describe your home.	40 Minuten
Englisch	Ziele: Ich kann …	… Minuten
	Aufgabe/n:	

SrL am Gymnasium Tolkewitz

Selbstreguliertes Lernen

Mein Lernjournal

Name: _____

Klasse: _____

Woche: 22.-26.10.2018

Fach	Meine Ziele	notwendige Zeit	benötigte Arbeits-mittel	vorgesehener Tag und Partner
Mathe				
Deutsch				
Englisch				

Mein Protokoll für diese Woche:

Fach	Meine Ergebnisse (erledigte Aufgaben)	Datum/ benötigte Zeit	Einschätzung (Ampel/ Smiley)	Signum Lehrer
Mathe				
Deutsch				
Englisch				

Leitfragen zur Reflexion (zum Rückblick) meines Lernens:

1. Was ist mir besonders gut gelungen? Warum?
2. Was hat mir nicht so gut gefallen? Warum?
3. Wie war meine Zusammenarbeit mit anderen Schülern? Beispiel!
4. Habe ich immer die Hilfe bekommen, die ich benötigt hätte? Begründe!
5. Haben mich die Aufgaben zum Nachdenken gebracht? Warum?
6. Konnte ich konzentriert arbeiten? Warum?
7. Habe ich mich an meinen Zeitplan gehalten? Warum?
8. Habe ich das gemacht, was ich mir in der letzten Woche für diese Woche vorgenommen habe? Warum?
9. Habe ich meinen SrL-Hefter ordentlich geführt? Warum?
10. Bin ich mit meiner Arbeitsweise zufrieden? Warum?

Wochenrückblick:

_____

_____

_____

_____

Leitfragen mit Formulierungshilfen:

1. Was ist mir besonders gut gelungen? Warum?

Mir ist … (Fach/Ziel/Aufgabe) besonders gut gelungen, weil … ich die Aufgabenstellungen gut verstanden habe. … mir das Thema sehr gut gefiel.

2. Was hat mir nicht so gut gefallen? Warum?

… (Fach/Ziel/Aufgabe/Thema/Arbeit mit meinen Mitschülern/…) hat mir nicht so gut gefallen, weil ich … . Außerdem gefiel mir nicht, dass … .

3. Wie war meine Zusammenarbeit mit anderen Schülern? Beispiel!

Ich habe gut mit	… uns gegenseitig die Aufgabe erklärt.
anderen Schülern	… uns unsere Fragen gegenseitig beantwortet.
zusammengearbeitet.	… die (Fach-)Aufgabe gemeinsam gelöst.
…(Name) und ich haben	… haben unsere Lösungen verglichen.

4. Habe ich immer die Hilfe bekommen, die ich benötigte? Begründe!

Ja, denn mein Mitschüler/ ein Lehrer konnte mir helfen. … denn ich konnte ein Nachschlagewerk/einen Computer/… nutzen.

Nein, denn mein Mitschüler wusste es auch nicht besser. … denn der Lehrer war beschäftigt, er half gerade anderen Schülern/… . … denn es waren keine Hilfsmittel vorhanden.

Ich benötigte keine Hilfe.

Das nehme ich mir für nächste Woche vor:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Unterschrift Eltern:

_____ _____

Selbtreguliertes Lernen am Gymnasium Tolkewitz – Dein Wochenverlauf

Montag - Donnerstag

nur montags:

- Eröffnung der Woche durch eine Lehrkraft
- SrL-Sportangebot

- Finde dich im Raum laut Plan im Lernjournal ein. Hier erhältst du alle Informationen zu den Aufgaben der Woche.
- Trage dir die Ziele, die notwendige Zeit und die benötigten Arbeitsmittel zum Lösen der Aufgaben in dein Lernjournal ein.

- Begib dich zum Lernatelier. Wenn du die Raumnummer nicht weißt, sieh einfach in deinem Lernjournal nach.
- Lass dir die Aufgaben von der Lehrkraft im Lernatelier geben.
- Arbeite an deinen Aufgaben im Lernatelier, im Ruheraum oder in einem der Freilernbereiche.
- Du kannst allein oder auch mit einem Partner oder einer Partnerin gemeinsam an den Aufgaben arbeiten.

Arbeite zielstrebig, denn dir bleiben meist nicht mehr als 30 Minuten Zeit. !

- Wenn du mit deinen Aufgaben fertig bist, kontrolliere deine eigenen Ergebnisse mit den Lösungen im Lernatelier.
- Markiere richtige Antworten mit einem grünen Häkchen. Falsche Antworten kennzeichnest du rot.
- Denk darüber nach: »Wo lag mein (Denk-)Fehler?«
- Korrigiere deine fehlerhaften Antworten sorgfältig.

- Ergänze alle notwendigen Informationen im Protokoll für die Woche in deinem Lernjournal.
- Lass dir zum Abschluss deinen Arbeitsfortschritt mit einer Unterschrift bestätigen. Diese bekommst du entweder von der Lehrkraft im Lernatelier oder von einem Fachlehrer auf der Etage (Freilernbereich oder Ruheräume).
- Begib dich zurück in den Raum, wo du dich zu Beginn der Stunde eingefunden hast.
- Die SrL-Stunde wird durch die Lehrkraft beendet.

Freitag

- Reflektiere deine Lernleistungen der gesamten SrL-Woche. Beantworte dazu drei der Leitfragen in deinem Lernjournal und trage alles in den Wochenrückblick ein.
- Lass dir die Vollständigkeit deiner Eintragungen durch deinen Klassenlehrer bzw. deine Klassenlehrerin mit einer Unterschrift bestätigen.

Wochenende

- Besprich deine Lernleistungen mithilfe deines Lernjournals mit deinen Eltern. Auch sie geben dir eine Unterschrift in dein Lernjournal.

montags:

- Lege dein Lernjournal deinem Klassenlehrer bzw. deiner Klassenlehrerin vor.

Kasuistik in der Lehrerbildung - Präambel

Ein „einziger wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens … hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen *Verknüpfung mit anderen* bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention.“ (Richard Hönigswald: Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts, München, 2/1927, S. 214f.)

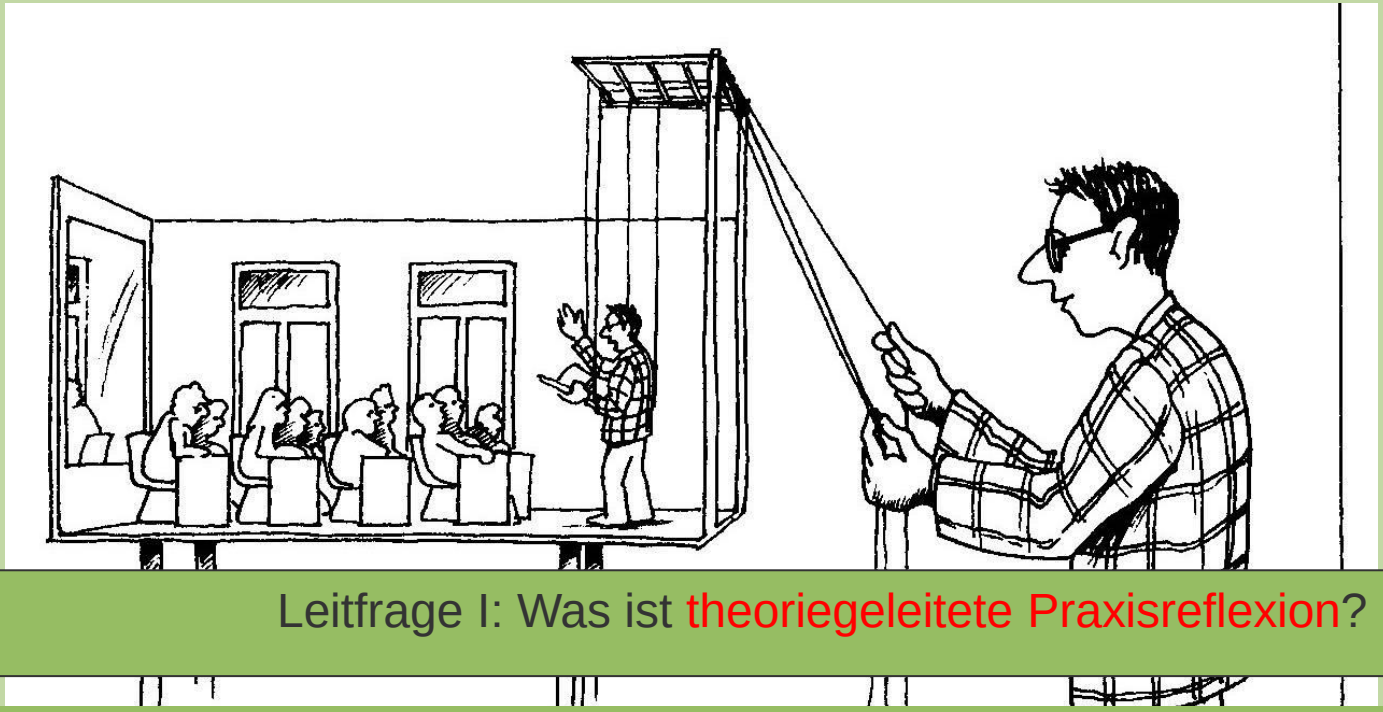
Leitbild / Zielstellung : Reflektierende Praktiker/-innen (H. Meyer)

„Reflektierende Praktiker denken in Hypothesen und überprüfen ihren Lehrerfolg methodisch kontrolliert“ (H. Meyer: Was ist guter Unterricht? Cornelsen/Scriptor, S. 137)

„Reflexive Distanz bezeichnet die Fähigkeit, die eigene Praxis vorurteilsarm aus anderen, in diesem Fall theoriegestützten Perspektiven zu betrachten.“(H. Meyer: Was ist guter Unterricht? Cornelsen/Scriptor, S. 138)

Erfahrungswissen (Praxis) und Theoriewissen → Handlungskompetenz

Methode: Theoriegeleitete Praxisreflexion

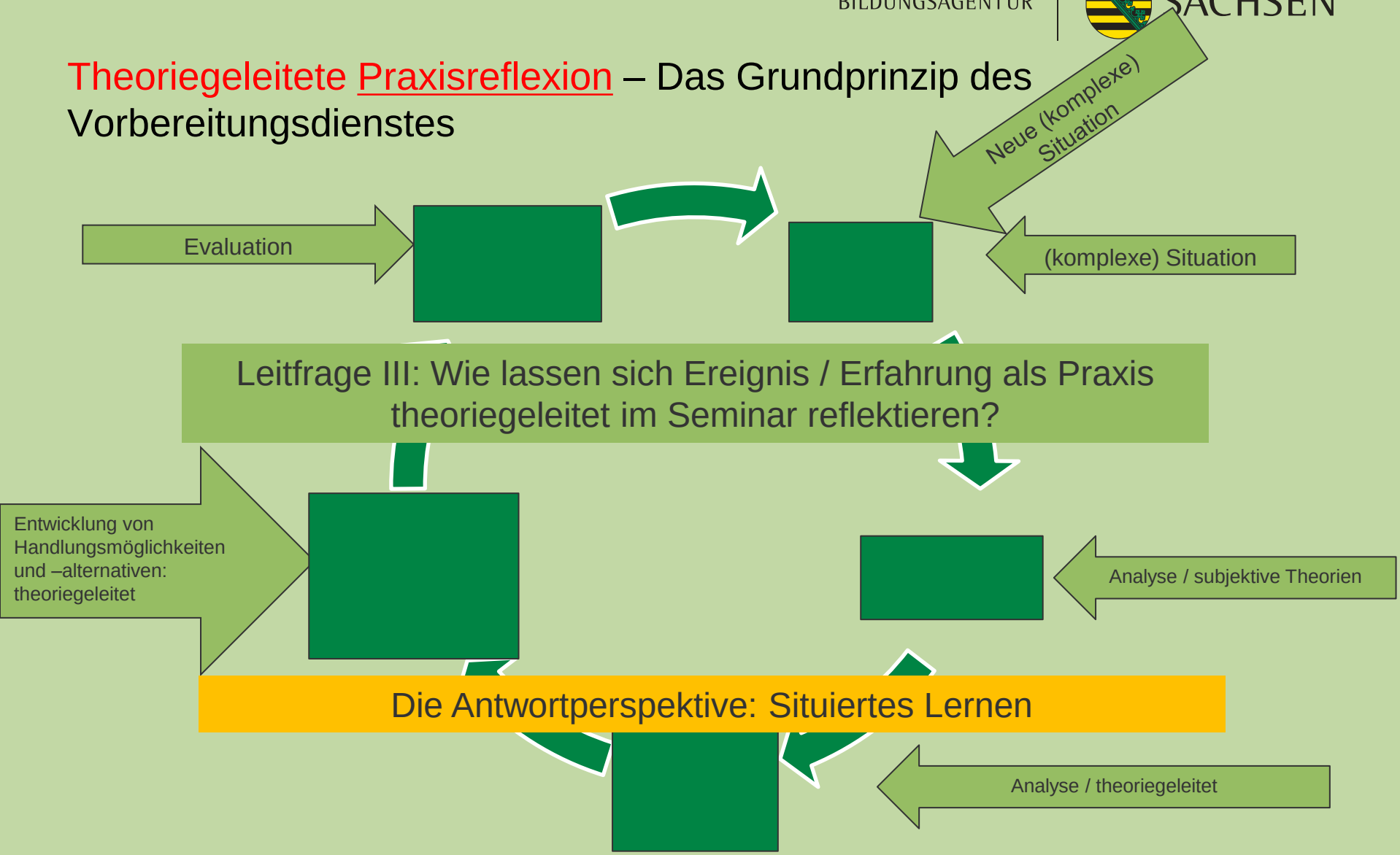


Leitfrage I: Was ist theoriegeleitete Praxisreflexion?

Leitfrage II: Wie gelingt es, die Referendar/-innen bzw. Lehramtsanwärter/-innen zu „theoriegeleiteter Praxisreflexion“ anzuleiten?

SÄCHSISCHE BILDUNGSAGENTUR | Freistaat SACHSEN

Theoriegeleitete Praxisreflexion – Das Grundprinzip des Vorbereitungsdienstes



Das Konzept des situierten (handlungsorientierten / problembasierten / aufgabenbasierten / lernfeldbezogenen / …) Lernens (anknüpfend an Dewey, Piaget, Vygotsky, Mandl)

- … ist Lernen an Situationen (Aufgaben), welche dem Arbeitskontext des Lernenden entspringen, bzw. welche so entworfen sind, dass sie dem Arbeitskontext des Lernenden entsprungen sein könnten.
- Diese Situationen (Aufgaben) sind - sofern gut gewählt - komplex und für die Lernenden herausfordernd.
- Sie beinhalten einen Problem- und Lösungsdruck (= Qualitäts-kriterium).
- Sie fordern/fördern und legitimieren zugleich differierende Lösungsansätze.
- Aufgabenstellung: Analysieren Sie die (komplexe) Situation (unter fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten). Entwickeln und reflektieren Sie Handlungsmöglichkeiten und –alternativen.

Beispiele / Tuschelrunde (5 Minuten)

Aufgabenstellung: Analysieren Sie die (komplexe) Situation unter (fachdidaktischen und) bildungswissenschaftlichen Aspekten. Entwickeln und reflektieren Sie Handlungsmöglichkeiten und –alternativen.

SÄCHSISCHE BILDUNGSAGENTUR | Freistaat SACHSEN

Beispiele / Erwartungshorizont (ohne Anspruch auf Vollständigkeit!)

Beziehungsarbeit

Disziplinmanagement

Classroom-Management / Merkmale guten Unterrichts

Beziehungsarbeit

Disziplinmanagement

Classroom-Management / Merkmale guten Unterrichts

Situiertes Lernen

Zur Begründung I:

- Zielgerichtete Handlungen werden vorrangig durch den Kontext erzeugt, in den sie eingebettet sind.
- Pläne, Strategien, Konstruktionen gehen nicht den Handlungen voraus, sondern entstehen aus den Handlungen (d. i. der Lösung der konkreten Situation) heraus.

Situiertes Lernen

Zur Begründung II:

- Aus der Sicht der situierten Kognition drückt ein Wissen die Art von Beziehungen aus, die ein Individuum mit seiner materiellen und geistigen Umwelt in Handlungen unterhält,
- wobei das Lernen durch begünstigende und begrenzende Einflüsse in einer sozialen Gruppe bestimmt wird.

Situiertes Lernen

Zur Begründung III:

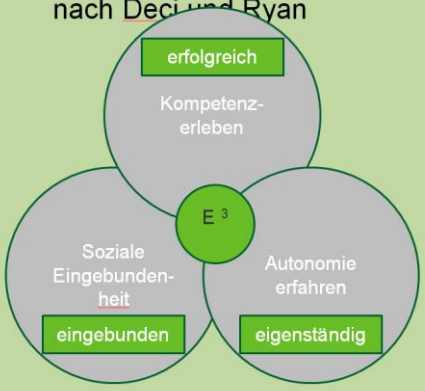
- Situierte Kognition verweist auf biographische Momente: jeder Lerner hat eine Lernbiographie, die ihn in eine besondere Situation stellt.
- Für die Didaktik erscheint es also sinnvoll, dass es gelingt, einerseits anschlussfähig an die Lernbiographie der Lerner zu bleiben,
- andererseits aber auch eine Lernsituation herzustellen, die zur Herausforderung für diesen bestimmten Stand, dieses Muster, diese Voraussetzungen werden.

Situiertes Lernen

Zur Begründung IV:

- … basiert
- auf Partizipation des Lernenden,
- auf kooperativem Lernklima
- sowie auf Eigenaktivität und Selbstbestimmung
- in sozialer Interaktion.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan



- → Ausbildungsprinzipien.

Zusammenfassung: Situiertes Lernen

Lernende führen am Beispiel einer Situation (s. o.) aus ihrem Arbeitskontext

- in einer fehlerfreundlichen und sanktionsfreien Lernumgebung (Seminar)
- in gegenseitigem Austausch (Partizipation)
- untersuchungsähnliche Erkundungen (entdeckendes Lernen)
- unter Bezug auf Vorwissen und (auch theoretisch) zu erweiterndes Handlungs-Wissen

durch.

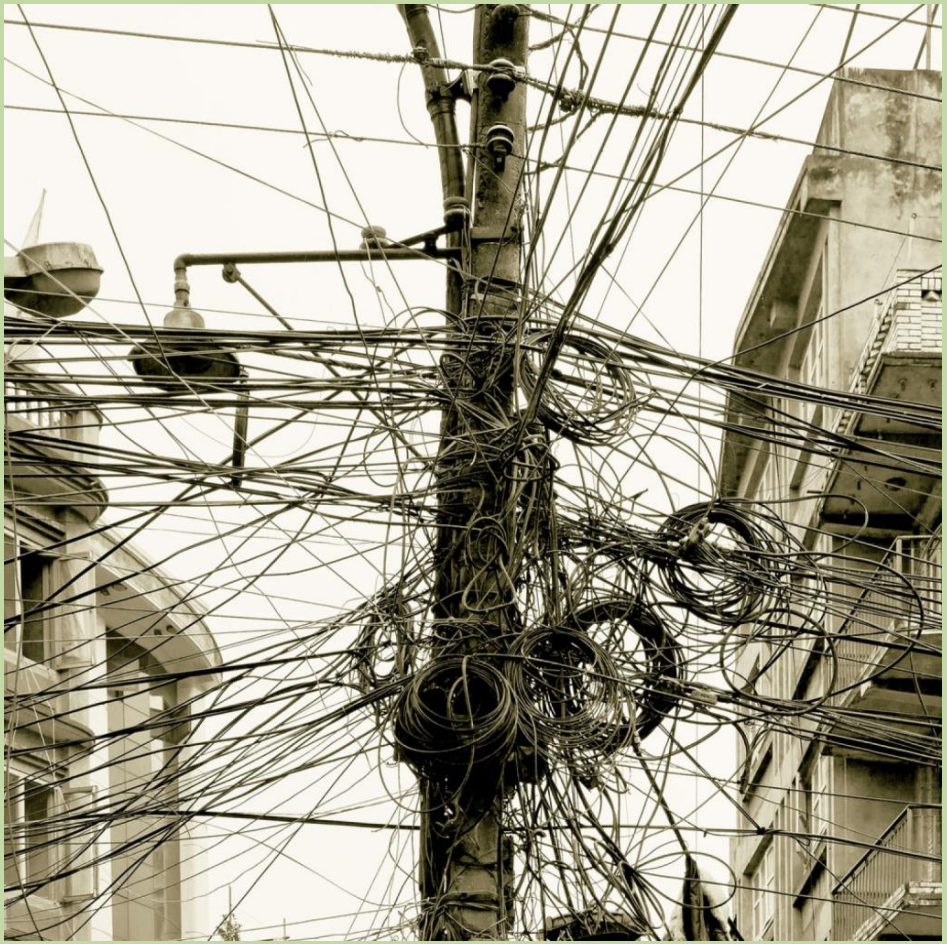
- Sie erproben und evaluieren die gewonnenen Handlungsmöglichkeiten im Kontext Ihres Arbeitsfeldes Schule
- und spiegeln die Ergebnisse der Erprobung / Evaluation zurück ins Seminar (Reflexionszeit).

Situiertes Lernen

- … ist also weniger eine Methode, als vielmehr ein Lernanspruch, manifestiert in einem strukturalen Handlungsrahmen.

- … ist ausgezeichnet durch die strukturelle Identität von
  - Lernsituation (Seminar)
  - beruflicher Anwendungssituation (Schule)
  - Prüfungssituation

(Komplexe) Situationen (Lernaufgaben / Tasks / Problemstellungen / …)



(Komplexe) Situationen

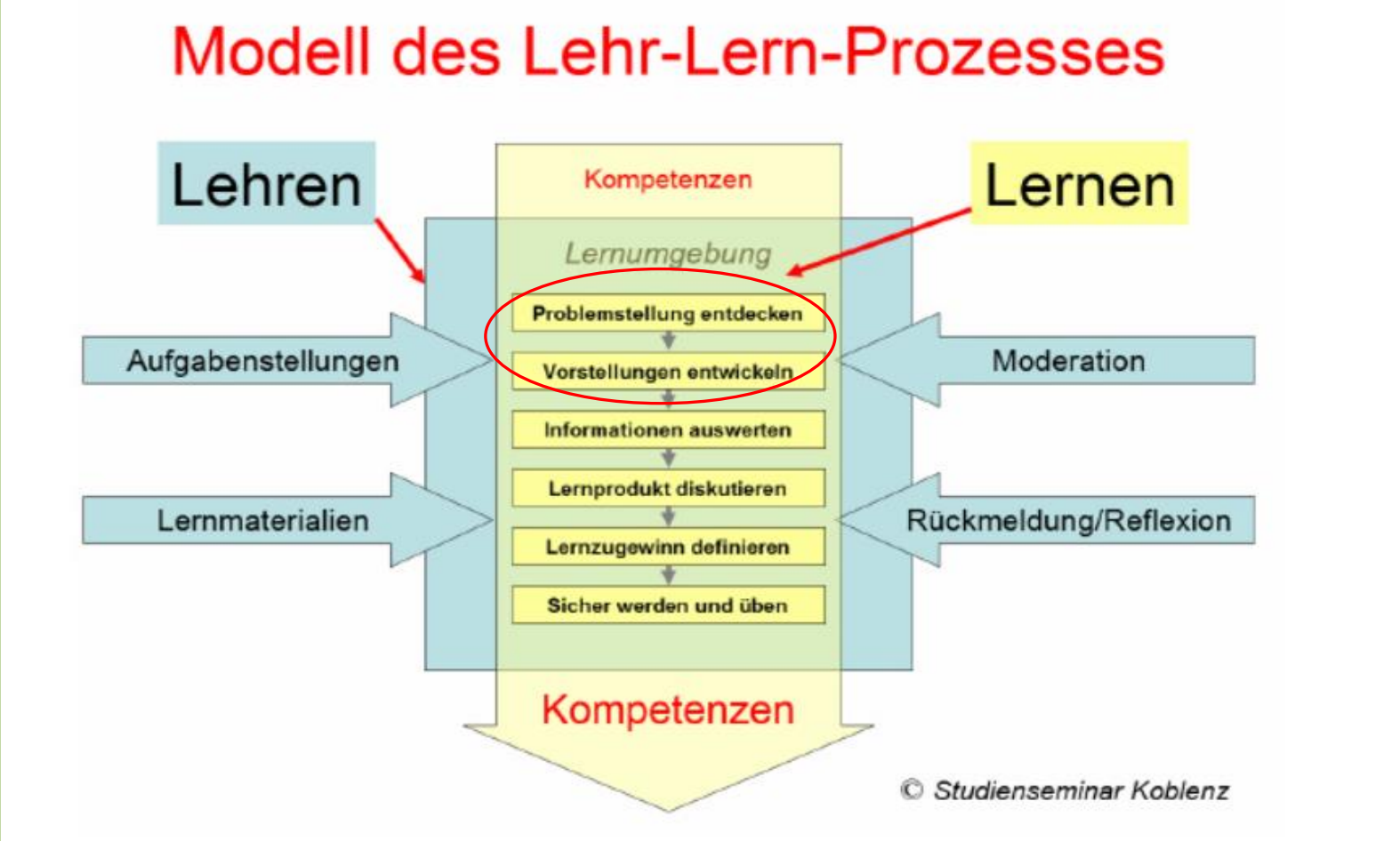
Komplexe Situationen umreißen zentrale Problemstellungen aus der Unterrichts- bzw. Schulpraxis der Referendar/-innen bzw. Lehramtsanwärter/-innen.

Als Basis dienen „Fälle“ in Form von:

- Texten
- Bildern
- Karikaturen
- Unterrichtsmitschnitten / Filmdokumenten
- Audioeinspielungen
- …

Diese müssen so gewählt sein, dass sie das affektive und kognitive System der Lerners durch eine „Störung“ ins Ungleichgewicht bringen (→ individuell passende „kalkulierte Überforderung“)

Lernaufgaben / Seminardesign (Prof. Dr. Josef Leisen / Studienseminar Koblenz)



Ein Beispiel aus der Praxis: SP 1.1 / SP 1.2 (Planung und Reflexion)

Lern- und Entwicklungspsychologie

Jean Piaget: Entwicklung kognitiver Strukturen

Rollenverständnis des Lehrers / der Schüler

Lawrence Kohlberg: Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

Didaktische Tr
Didaktisc
Bildung

ätskriterien
ntierten Unterrichts

Boulimielernen

Erweiterter Lernbe

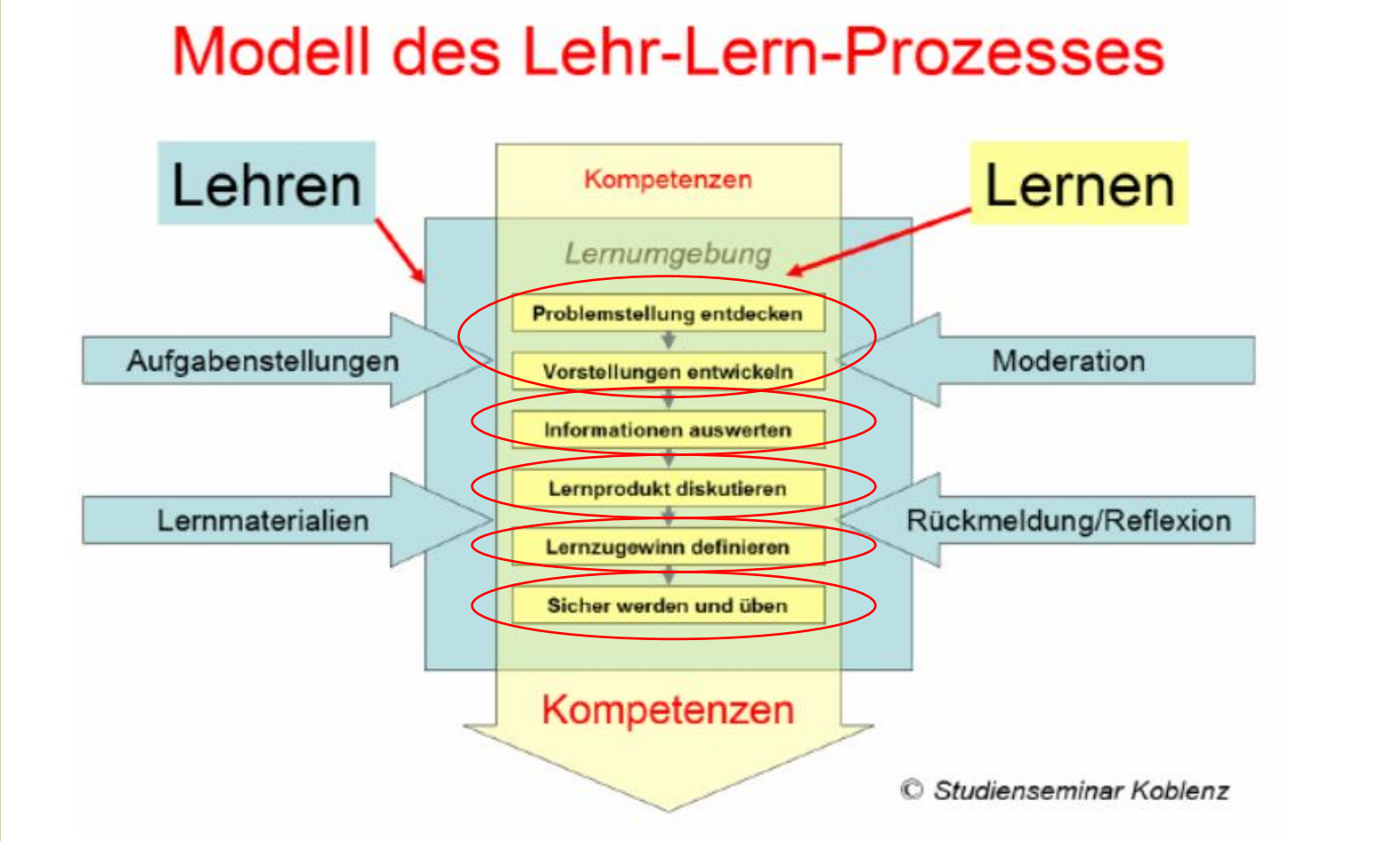
Begriff der Bildung

Kompetenzorientierung

Lernzieldimensionen / Lernzielebenen / Anforderungsbereiche / Operatoren

Analysieren Sie die Situation unter (fachdidaktischen und) bildungswissenschaftlichen Aspekten. Entwickeln und reflektieren Sie Handlungsmöglichkeiten und -alternativen.

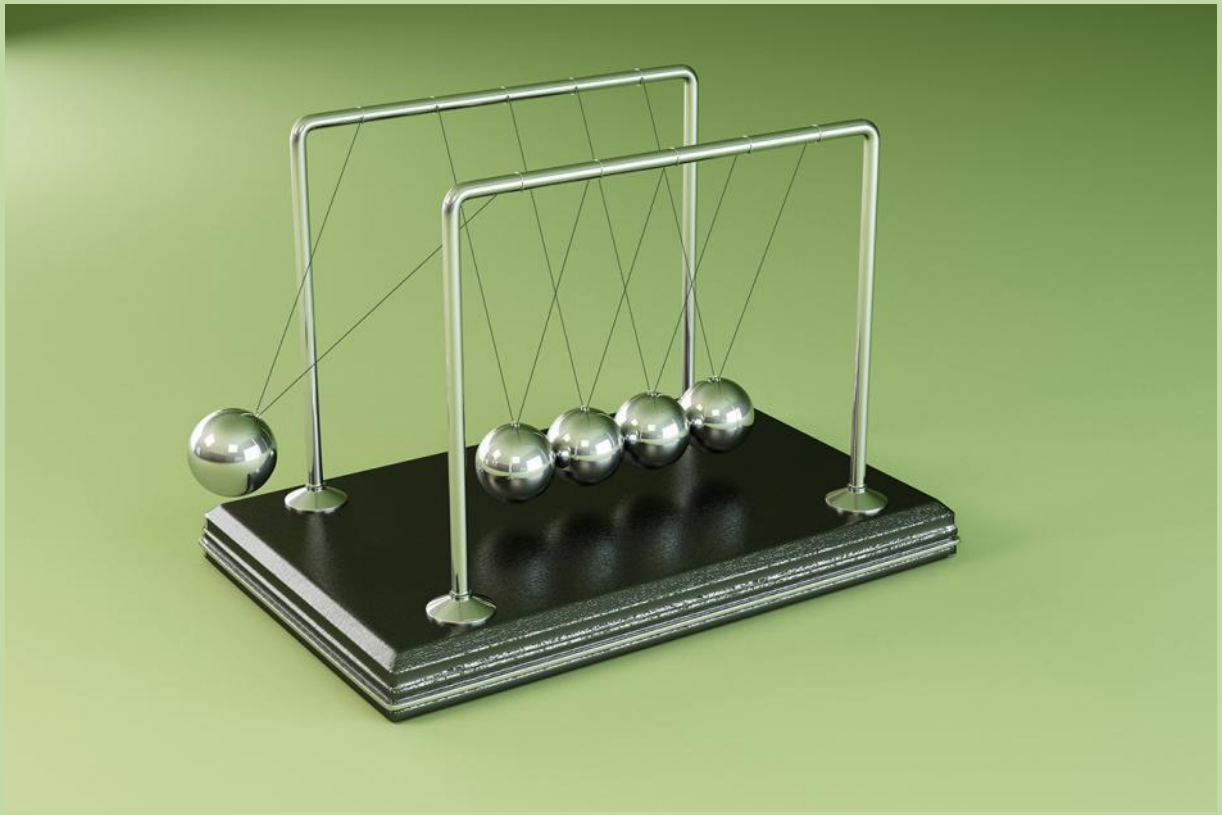
Lernaufgaben / Seminardesign (Prof. Dr. Josef Leisen / Studienseminar Koblenz)



SÄCHSISCHE
BILDUNGSAGENTUR

Freistaat
SACHSEN

Vom Ende her denken: Das Prüfungsformat im 18 mon. Vorbereitungsdienst



Freistaat SACHSEN

Fachdidaktik Deutsch inklusive Bildungswissenschaften

18-monatiger Vorbereitungsdienst

Komplexe Situation

Sie unterrichten in Klasse 5 im LB 3 „Lesen und Verstehen" den Leminhalt „Anwenden von Wissen über Lyrik – Grundstimmung von Gedichten".
Für die Erstrezeption jahreszeitlicher Gedichte zum Thema „Herbst" wählen Sie die Methode der „zerschnittenen Zeilen", die Sie erstmals in dieser Klasse einsetzen. Nachdem Sie die Methode am Beispiel eingeführt haben, bieten Sie Ihren Schülern die Gelegenheit zu üben, in Form eines offenen Unterrichtsarrangements. Sie signalisieren, dass eine vergleichbare Aufgabe Teil der Klassenarbeit sein wird.
In der Auswertungsphase beginnt Max lautstark zu stören. Er finde die Aufgabe sinnlos, weil es mehrere Lösungen gebe, und nicht entschieden würde, welche die richtige sei. Paul stimmt ihm zu und ergänzt, dass es unfair sei, in einer Klassenarbeit eine solche Aufgabe zu stellen, da doch alle an unterschiedlichen Beispielen geübt hätten.
Da sich Max und Paul partout nicht beruhigen lassen wollen, laden Sie sie (die Schüler) und ihre Eltern zu einem Gespräch.

Aufgabe:

Analysieren Sie die komplexe Situation unter fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten. Entwickeln und reflektieren Sie Handlungsmöglichkeiten und -alternativen.

SÄCHSISCHE BILDUNGSAGENTUR | Freistaat SACHSEN

Auf ein Wiedersehen …

Herzlich, Eckh.ard Häusgen

vivitek

Workshop 4
Fachidioten oder Methodenkasper? Lehrerbildung zwischen fachlichen und didaktischen Perspektiven

Leitung:
Prof. Dr. Anja Besand. Prof. Dr. Dorothee Wieser

Welchen Raum das Fachstudium in der ersten Phase der Lehrerbildung einnehmen soll, wie es ausgerichtet sein sollte und wie konstruktive Verknüpfungen mit den fachdidaktischen Studienanteilen aussehen könnten, darüber besteht kein Konsens unter den an der Lehrerbildung Beteiligten. Die aus dieser Kontroverse resultierenden Fragen sollen im Workshop erörtert werden. Ziel ist es insbesondere, mit Vertreterinnen und Vertretern der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung und Lehrkräften aus der schulischen Praxis genauer auszuloten, wo die Ausbildungsschwerpunkte der einzelnen Phasen gesehen werden und was dies für die Ausrichtung des universitären Lehramtsstudiums bedeutet. Dabei geht es auch um die Bestimmung von Schnittstellen und Kooperationsmöglichkeiten.

Workshop 4: Fachidioten oder Methodenkasper?

Prof. Anja Besand

Prof. Dorothee Wieser

1. Bestandsaufnahme

- **Konsens** besteht darüber, dass die Professionalisierung der LehrerInnen nicht mit den Phasen abgeschlossen ist, sondern im Sinne lebenslanges Lernens zu verstehen ist.

- **Dissens** zeigt sich v.a. hinsichtlich der Funktionsbestimmung der universitären Phase: Ist diese eher im Sinne einer Ausbildung – mit deutlicher Berufsorientierung – zu gestalten oder eher als breite, allgemeine akademische Bildung durch und zur Wissenschaftlichkeit

- **überwindungsbedürftig** erscheint eine gegenseitige Defizitwahrnehmung

2. Rückblick auf die 1. Förderphase und Ausblick auf die 2. Förderphase von TUD-Sylber

„Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften stärken“

„wenn man aus so ner veranstaltung ra[illegible] didaktik drin war, ((holt luft)) ähm war halt irgendwie im[illegible]nd> zettel, und irgendwie hier > schnipsel la[illegible]n klassicher war aufgestellt, <<schmun[illegible] das bild befördert. naja okay was machen die[illegible]ettel, also die die interessieren sich auch überhaupt nicht für un[illegible] (I7_Deutsch; Z. 1535-1542)

Methodenkasper?

„aber in allen fächern die ich hatte und b[illegible]der bildungswissenschaft noch dazu, aber auch in der germanistik eben[illegible]ke ich NUR inhalte und man saß dort in vorlesungen und in [illegible]haftler gemacht waren; und deswegen kam ich relativ sch[illegible] gefragt habe was mach ich als lehrer eigentlich hier.“ (G2_D; Stud.; Abs. [illegible]

Fachidiot?

„Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften stärken“

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Deutsch – Erwartungen an das Lehramtsstudium

„ob man_s wenigstens für die PFLICHTliteratur machen KÖNNte. also ist ja FAUST ist pflicht dann nathan und seine kinder is_es ja jetzt u:nd der vorleser (2.0) würde ich sagen. die drei [...]. dass man vielleicht sagt GUT wer deutschlehramt studiert sollte schon mal wirklich dazu FACHwissenschaftlich was gehört haben und wenn_s dann sozusagen noch_n diDAKtikseminar dazu gäbe um zu gucken weil jetzt zum beispiel auch der vorleser (1.0) n ganz schön großes buch ist. (1.0) ist dick=ne?“ (GD8_D; Stud.; Abs. 168/169, B 1)

Studierende erwarten, im Lehramtsstudium mit möglichst passgenauem Wissen und Methoden für die Gestaltung von Deutschunterricht (in Sachsen) ausgerüstet zu werden.

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Deutsch – Ausrichtung des universitären Lehramtsstudiums

„ich wähl dann auch bei den epochengeschichten solche epochen die für lehramt ni ganz unwichtig sind. äh sturm und drang is ja so was was ne rolle spielt, aufklärung vielleicht noch, also so GÄNGige <<p> äh die äh äh vor allem relativ weit verbreitet sind sagen wir_s mal so.> (I11_D; Z. 1509-1513)

„und ähm ich (1.9) bin nicht bereit ähm die (1.6) meine fachansprüche zu reduZIEREN. NUR weil überwiegend lehramtsstudierende im seminar sind.=ne? also d=dann sag ich nicht naja der TEXT ist eigentlich zu schwierig. den lesen wir jetzt hier nicht. sondern wenn es wenn HIER an der universität im germanistikstudium ein text nicht mehr gelesen werden kann weil_s zu schwierig ist dann kann man ihn ganz wegwerfen.=ne? dann wird er nirgendwo mehr gelesen. sondern das MUSS möglich sein.“ (I12_D; Z. 1029-1038)

Einige wenige Lehrenden orientieren sich an den Ausrüstungserwartungen; andere Lehrende hingegen sehen die Aufgabe des Lehramtsstudiums in einer (fach-)wissenschaftlichen Sozialisation der Lehramtsstudierenden.

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Gemeinschaftskunde – Vergleich zu den Seiteneinsteigern

„Also am Ende meines Studiums da dachte ich ja auch zuerst das nützt mir alles nichts - und ich hab mich irgendwie nicht gut vorbereitet gefühlt für die Schule. Aber dann in der Schule habe ich gesehen wie das die ganzen Kollegen machen die fachfremd und oft ohne Studium unterrichten in der Berufsschule. Das gibt es ja wirklich oft so. Ich meine Bundestag - Bundesrat - Bundesregierung das bekommen die schon auch hin. Aber die wissen gar nicht warum sie das machen. Denen fehlt total die Perspektive. Und da hab ich gemerkt: Das ist ja GOLD was ich hier gelernt habe. Ich weiß genau warum ich das mache und das merken die Schüler auch.“ *(I_Lehrer_LNS14; Abs.123)*

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Gemeinschaftskunde – Referendariat als Berufseinstiegshürde

„Also das es ist da sehr viel (..), vor allem auch am Ende, nach diesem Ref, sehr viel Konformität mit diesem System gibt. Also auch von Freunden von mir, wo ich sagen würde, die sind aus der Uni raus gekommen wo ich dachte "Das werden richtig gute Lehrer". Also die haben Bock, die haben auch Ideen, die wissen wie es funktioniert. Die werden durch das Ref so (.) also so klein gemacht. Naja, das ist einfach wahnsinnig viel, was sie (.) da machen mussten. Sie werden also wirklich durch die Mühle (..) gezogen. Kann es nicht anders sagen. Und das entspricht ja überhaupt nicht der beruflichen Realität, nicht. (.) “ *(I_Lehrer_Nü1)*

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Gemeinschaftskunde – Vermittlung didaktischer Vorstellungen

„ [...] das war so total old school. Ich hab mich dann so gefühlt, als würde ich in den 90er Jahren gerade in die Uni gehen >lacht<. Ich fands aber total spannend irgendwie, als er hat wirklich gesprochen ohne PowerPoint, er hatte dann manchmal Overheadfolien, wo er dann manchmal ne Übersicht aufgelegt hat oder wo er mal ne, ähm, nen Fall aufgelegt hat. Er hatte vor sich Stichpunkte, also wie ich es gern gehabt hätte zum Ausdrucken und hat das dann gesprochen, davon frei gesprochen und hat dann immer solche Sachen gesagt, also bla bla bla, man hat das mitgemeißelt irgendwie, dann hat er immer noch so ne Zusammenfassung am Ende oder er hat mal nen Merksatz gesagt und hat dann gesagt: "Ich wiederhole." und so. Also wie in den 90er Jahren, wo es noch keinen Beamer gab, wo die Studenten das dann wirklich irgendwie mitmeißeln mussten und alles. Es war aber total spannend, weil das mal was total anderes war, als die sonstigen Vorlesungen, wo man so zugeschüttet wird mit PowerPoint, man musste das da schon in der Vorlesung mitkonstruieren das Wissen, indem erstmal sein Skript anfertigt und dann war dieses Skript auch nicht verwendbar zum Lernen das Skript, also man musste sich nochmal ein Lernskript anfertigen.“ (I_GD17_POWI_JL; Abs. 48)

→ Nachfrage: Was haben Sie sich für ihren späteren Lehrer_innenberuf daraus mitgenommen?

„Na dass man Schüler zum Verstehen anregen kann, wenn sie selbst nochmal die Hauptfakten in irgendeiner Form zusammenfassen müssen, wenn man ihnen nicht alles, häppchenweise gibt, vorgibt. Also die Auseinandersetzung mit dem Stoff als solches. Also nicht, dass sie sich den Stoff komplett selbst erfinden müssen, also selbst Bücher finden und zusammentragen. Von mir aus, Texte gibt wo alles drinsteht und sich das Wichtigste nochmal rausziehen müssen, ist ja auch so ne Methode in er Didaktik, dass man Quellenarbeit macht, das man sagt: "Schreibe das einfacher um." oder "Ziehe die Hauptpunkte hier raus." oder so was.“ (I_GD17_POWI_JL; Abs. 57)

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Gemeinschaftskunde – Vermittlung didaktischer Vorstellungen

I: Was habt ihr den von ihm lernen können als Lehramtsstudenten?
IP4: Analytisches und auch kleinschrittiges Vorgehen. Ich glaub, das ist auch ziemlich wichtig in der Schule halt, ähm, komplexe Sachveralte schrittweise aufzubauen. Gut, man kann das natürlich nicht in der Ausführlichkeit machen, aber das konnte ich bei ihm wiederfinden. Da war alles schön aufgebaut, da waren keine großen Sprünge, es war alles kleinschrittig, man hat immer wieder Bezug genommen auf Vorlesungen oder Dinge die schon genannt wurden und das ist, glaube ich, auch ziemlich wichtig in der Schule um halt das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

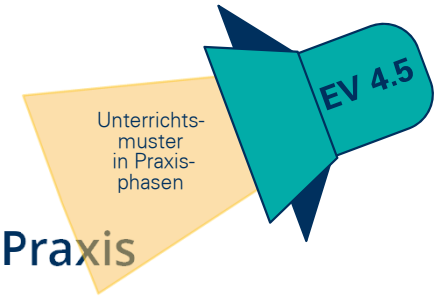
(I_GD11_POWI; Abs.44-45)

Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5

Fokus Gemeinschaftskunde – Vermittlung didaktischer Vorstellungen

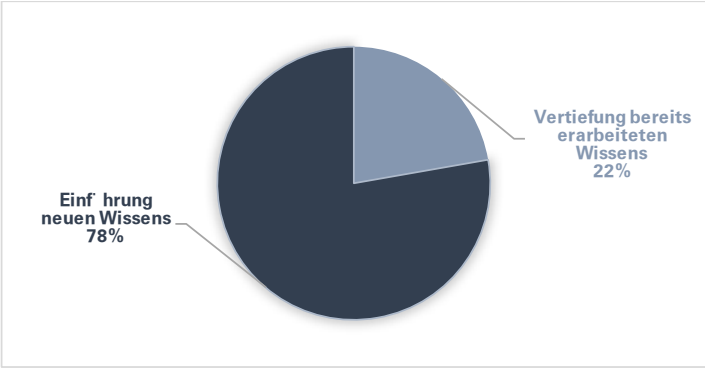
„Im Endeffekt, wenn ich auf die Klausurvorbereitung zurückdenke, war das ein Reader von 500 Seiten äh auch das Seminar noch dazu und zu jedem Seminar waren wahnsinnig viel Texte und alles komplett wurde als klausurrelevant angesehen, das war nicht zu schaffen. Wenn man da so rangegangen wäre und da wirklich alles durcharbeiten wöllte, wäre eigentlich - hätte dieses Modul ein ganzes Semester gefüllt. Also und die Frage ist für mich und die ich mir gestellt habe, was bringt das eigentlich. Der Mehrwert - also ich hab mir für mich im Endeffekt rausgenommen, dass es später mal als Lehrer nicht so mache, die Leute mit so massenhaft Stoff zuzuschütten, weil unterm Strich, die Leute resignieren oder aussteigen oder sich einfach das reinprügeln und das bei der Klausur auf das Papier brechen und dann ist alles weg.“ *(I_GD16_POWI_JL; Abs. 18)*

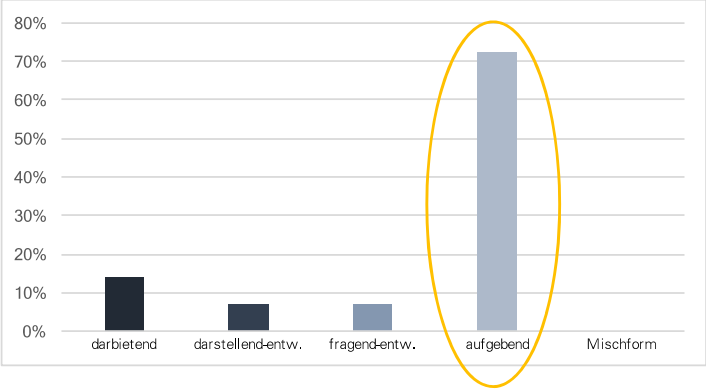
Ausgewählte Ergebnisse der EV 3.4 und 4.5



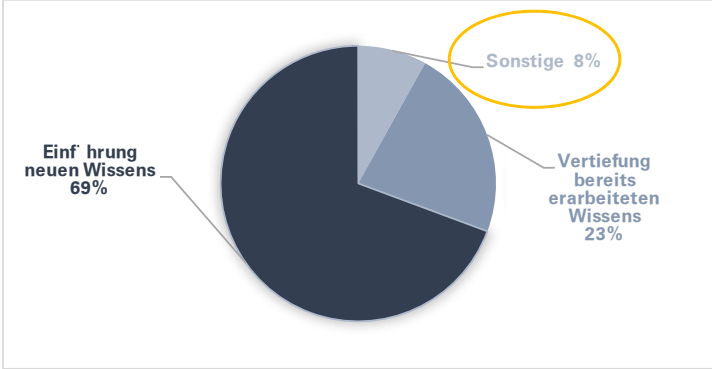
Fokus Bildungswissenschaften – Unterricht in der Theorie vs. in der Praxis

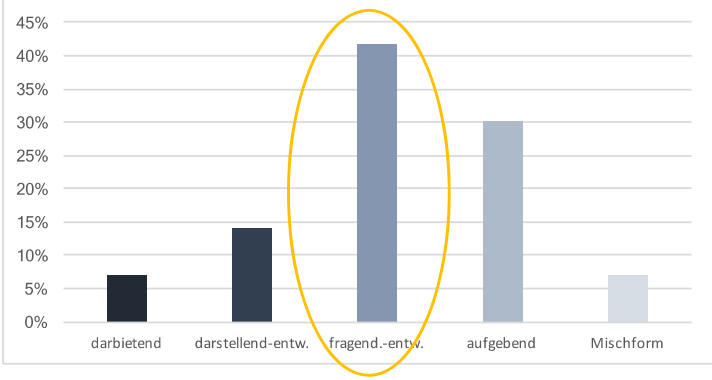
Stundenplanung im BW2-Seminar





Stundenplanung im Blockpraktikum A





Ergebnisse und Konsequenzen der 1. Förderphase

- **Kooperationsmodell:** erfasst Breite möglicher Kooperationen; davon wurden einige Formate bereits weiter profiliert:
  - Austausch FD Deutsch und BW
  - FD + BW in „Deutschunterricht als Fall“

- **Sensibilisierungs- und Qualifizierungsmodell**; davon wurden einige Formate bereits weiter profiliert:
  - Informationsbroschüren
  - institutsinterne Workshops
  - erste Kontakte zu Hochschuldidaktik

Ziele der 2. Förderphase

1. **Sensibilisierung und Qualifizierung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteure; z.B. durch**
   - fachspezifisch aufgearbeitete Informationsbroschüren über Studierendenzahlen, Studienaufbau, Studienstrukturen, Prüfungslasten etc.
   - fach- bzw. fachgruppenspezifische Workshop-Angebote für (fachwissenschaftliche) Hochschullehrer*innen, die am Lehramtsstudium beteiligt sind
   - Gestaltung von fach- bzw. fachgruppenspezifischen Angeboten für eine fachlich profilierte Hochschuldidaktik

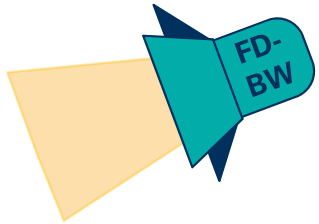
FW-FD

FD-BW

   - Austausch bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundkonzepte und Herausarbeiten von Bezügen
   - kohärente Abstimmungen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehre; sichtbare Bezüge in Modulbeschreibungen und in Lehrveranstaltungen sowie in Schulpraktischen Studien

Ziele der 2. Förderphase

2. **Unterstützung bedarfsgerechter Kooperationsformen; z.B. durch**
   - Unterstützung der Hochschullehrenden bei Planung und Durchführung kooperativer Lehrformate
   - Unterstützung in curricularen Abstimmungsprozessen



   - (Weiter-)Entwicklung, Fortführung und Verstetigung kooperativer Lehr-Lern-Formate im Bereich der Praxisphasen
   - Planung, Konzeption und Durchführung des Lehrprojekts „Aufgabenkultur als interdisziplinäre Herausforderung für Lehrende: Gestaltung kognitiv aktivierender Lern- und Arbeitsaufgaben“

Ziele der 2. Förderphase

3. **Verstärkung der Kooperation mit der zweiten und dritten Phase durch**
   - Austausch und Abgleich der Perspektiven zwischen 1., 2. und 3. Phase der Lehrer*innenbildung sowie Verstetigung der entsprechenden Formate
   - gemeinsame Konzeption von Lehrer*innenfortbildungen mit dem Schwerpunkt „Aufgabenkulturen“

3. Austausch über Klärungs- und Abstimmungsbedarf sowie mögliche phasenübergreifende Austauschformate

Bedingungen:

- **zeitliche Ressourcen** für Kooperation schaffen; z.B. durch Freistellungen

Formate:

- Etablierung einer **Datenbank** mit Verantwortlichen in den beiden Phasen -> Austausch in alle Richtungen ermöglichen
- dezidierter **Einbezug der Fachwissenschaftler** in diesen Austausch
- **Jährliches Treffen** zum Thema ‚Referendariat' (Studierende; Referendare; Lehrende; Seminarleiter); z.B. immer am dies academicus

Inhalte:

- **Austausch von Materialien** – sowohl Lehrmaterial als auch weitere Materialien wie Unterrichtsentwürfe
- **inhaltlicher Austausch** zwischen den Phasen; z. B. zum Thema Heterogenität
- Austausch über die **Praxisphasen** im Studium

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Workshop 5
Lehrerbildung jenseits der traditionellen Phasen: Seiteneinstieg in den Lehrerberuf

Leitung:
Prof. Dr. Axel Gehrmann, Thomas Barany

Bei der Qualifizierung von Seiteneinsteigenden wird an einer weitgehenden formalen Äquivalenz der Qualifikationen zur grundständigen Lehramtsausbildung festgehalten. Die Abfolge der Ausbildungsschritte (Studium, Vorbereitungsdienst, Berufseintritt) wird dabei mitunter konterkariert. Was bedeutet dies für den Kompetenzerwerb der Seiteneinsteigenden? Lässt sich der Aufbau der Qualifizierung von Seiteneinsteigenden weiter optimieren?

Prof. Dr. Axel Gehrmann

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)

Baden-Württemberg wirbt in Berlin (2009):

Berlin wirbt in Baden-Württemberg (2016):

Mecklenburg-Vorpommern wirbt überall (2016)

Sachsen wirbt überall (2018)

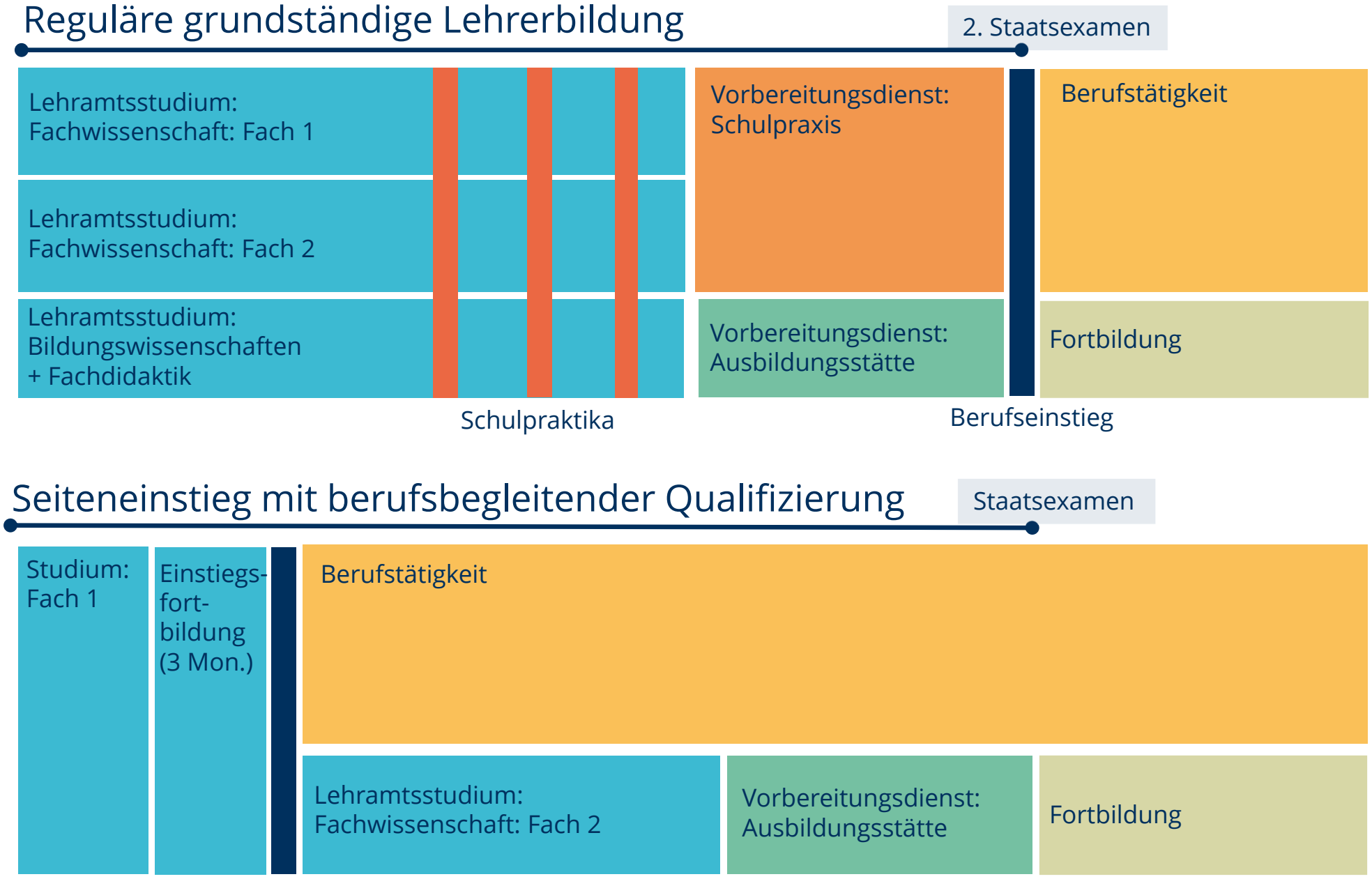


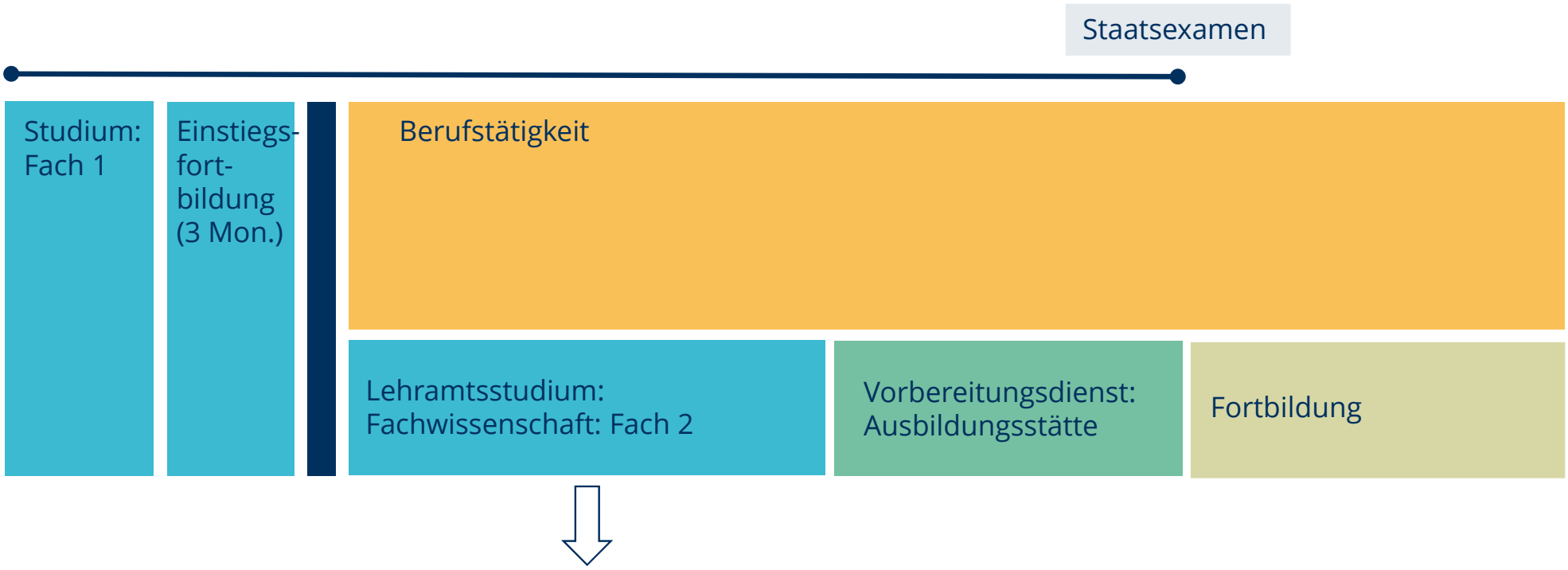
Abb.: Die Phasen der Lehrerbildung in grundständiger Ausbildung und Seiteneinstieg

Marcus Rasch

Sächsisches Staatsministerium
für Kultus

Thomas Barany
TU Dresden
Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften, Projektkoordinator

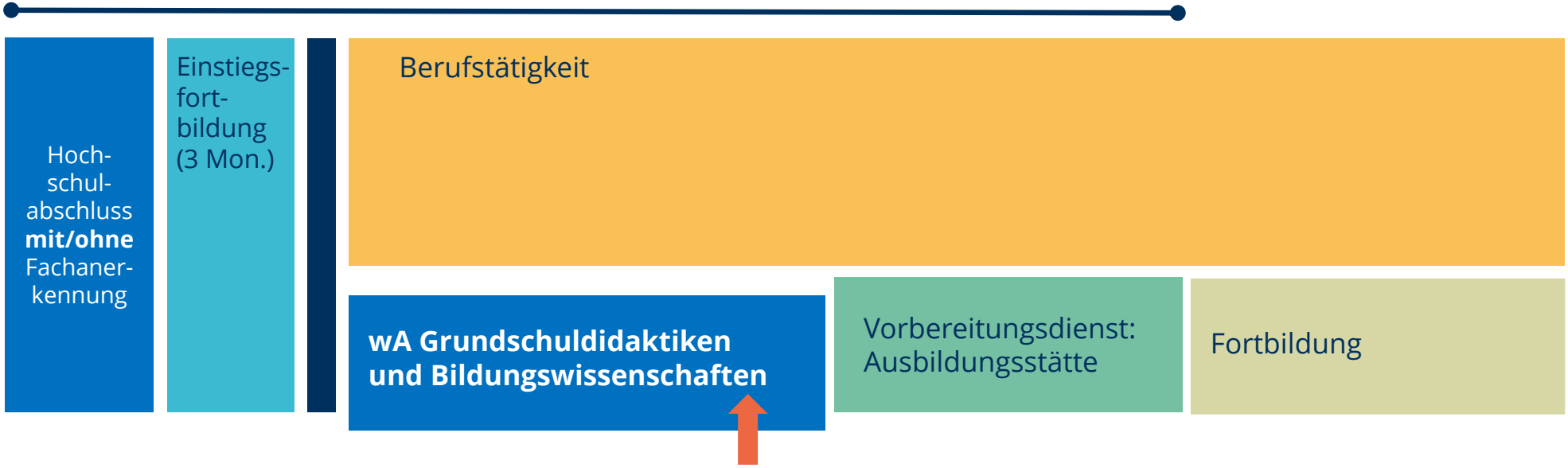
Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung



Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

- berufsbegleitendes Format
- geregelt durch QualiVO Lehrer
- beteiligte Hochschulen: Universität Leipzig, TU Dresden und TU Chemnitz
- **unterschiedliche Qualifikationsprofile adressierbar**

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt Grundschule



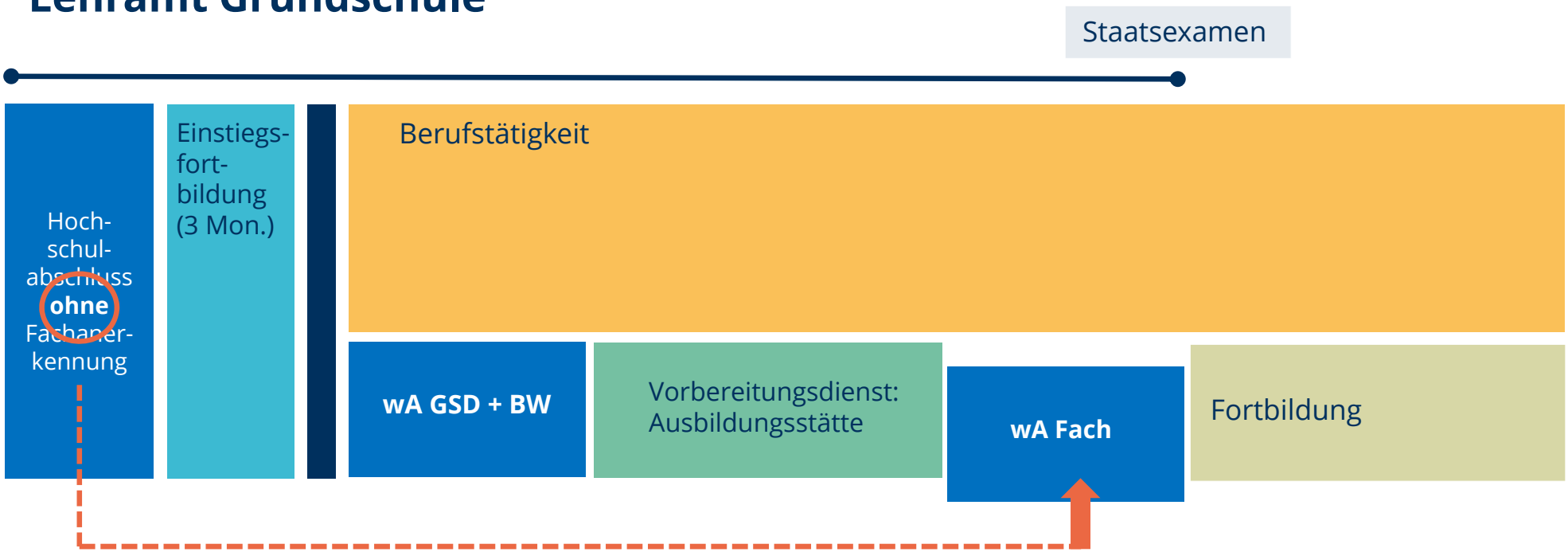
Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

unabhängig der Anerkennung eines Faches aus vorliegenden Abschlüssen:

– Ausbildung Grundschuldidaktiken inkl. Bildungswissenschaften obligatorisch

QualiVO Lehrer; §7 (2) 1.
Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung
1. im Lehramt an Grundschulen die **Grundschuldidaktik gemäß § 23** Absatz 2 **der Lehramtsprüfungsordnung I der Gebiete A bis C und die Grundschulpädagogik** mit insgesamt mindestens **95 Leistungspunkten** nach dem European Credit Transfer System (Leistungspunkte)

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt Grundschule

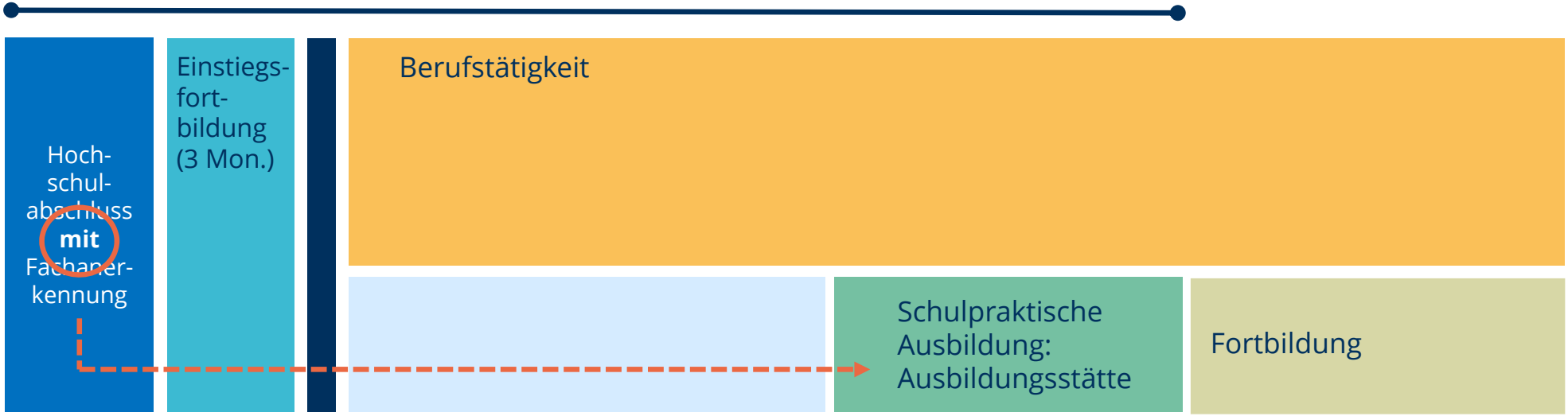


Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

– Lehrkräfte ohne ableitbares Fach:

QualiVO Lehrer §7 (2) 2.
Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung
im Lehramt an Grundschulen **ein Fach** nach § 23 Absatz 3 Nummer 1 der Lehramtsprüfungsordnung I mit mindestens **45 Leistungspunkten** oder ein **Fach** nach § 23 Absatz 3 Nummer 2 der Lehramtsprüfungsordnung I **einschließlich der Fachdidaktik** mit insgesamt mindestens **60 Leistungspunkten**,

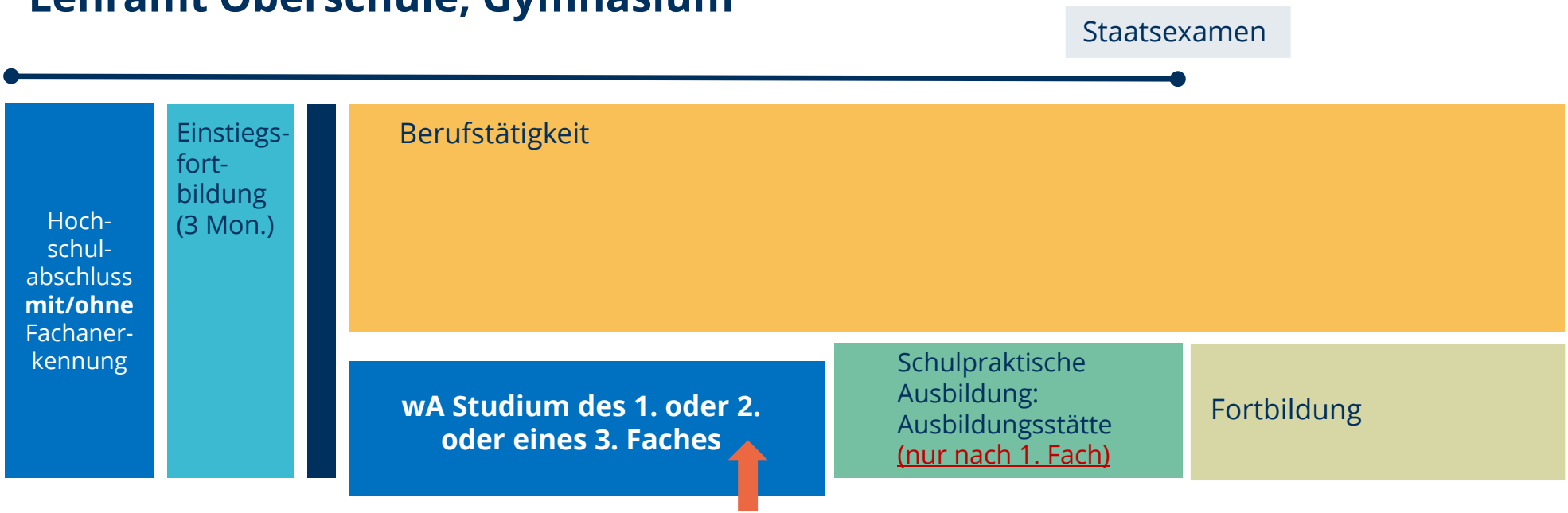
Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt Oberschule, Gymnasium



Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

- Lehrkräfte mit direkt ableitbaren Fächern gehen direkt in die schulpraktische Ausbildung
- weitere Fächer sind in berufsbegleitenden Qualifizierung anschließend möglich

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt Oberschule, Gymnasium



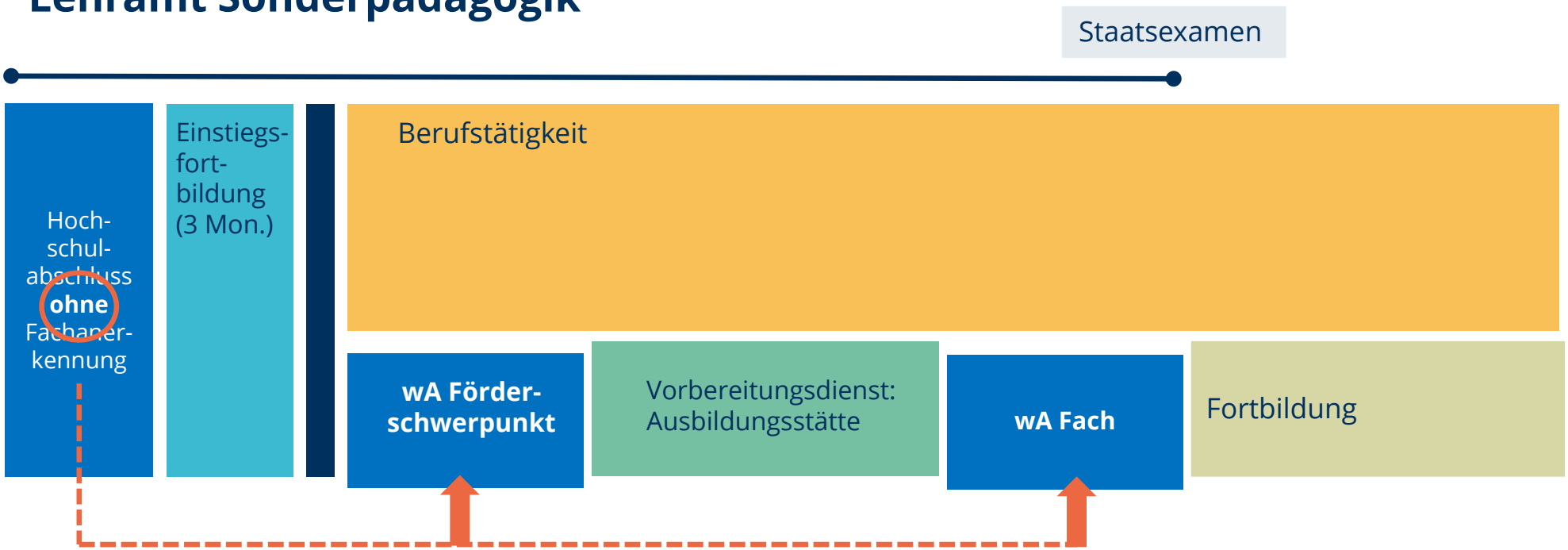
Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

– Qualifizierungsmodell erlaubt Ausbildung in einem 1., 2. oder 3. Fach in Abhängigkeit von vorhandenen Qualifizierungsprofilen und persönlichem Interesse

QualiVO Lehrer;§ 7(2) 3. u. 5.

Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung
im Lehramt an Oberschulen und im Lehramt Sonderpädagogik das Fach einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt **mindestens 70 Leistungspunkten**, [...]
im Höheren Lehramt an Gymnasien und berufsbildenden Schulen das Fach oder die Fachrichtung mit jeweils **mindestens 85 Leistungspunkten**
in entsprechender Anwendung der Teile 2 bis 6 der Lehramtsprüfungsordnung I.

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt Sonderpädagogik



Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

– Lehrkräfte ohne ableitbares Fach/ ableitbaren Förderschwerpunkt:

QualiVO Lehrer;§ 7(2) 3. u. 4.
Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung
im Lehramt an Oberschulen und im **Lehramt Sonderpädagogik** das Fach einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt **mindestens 70 Leistungspunkten**, […]
im Lehramt Sonderpädagogik den Förderschwerpunkt einschließlich allgemeiner sonderpädagogischer Inhalte mit insgesamt mindestens **60 Leistungspunkten** und

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt Sonderpädagogik

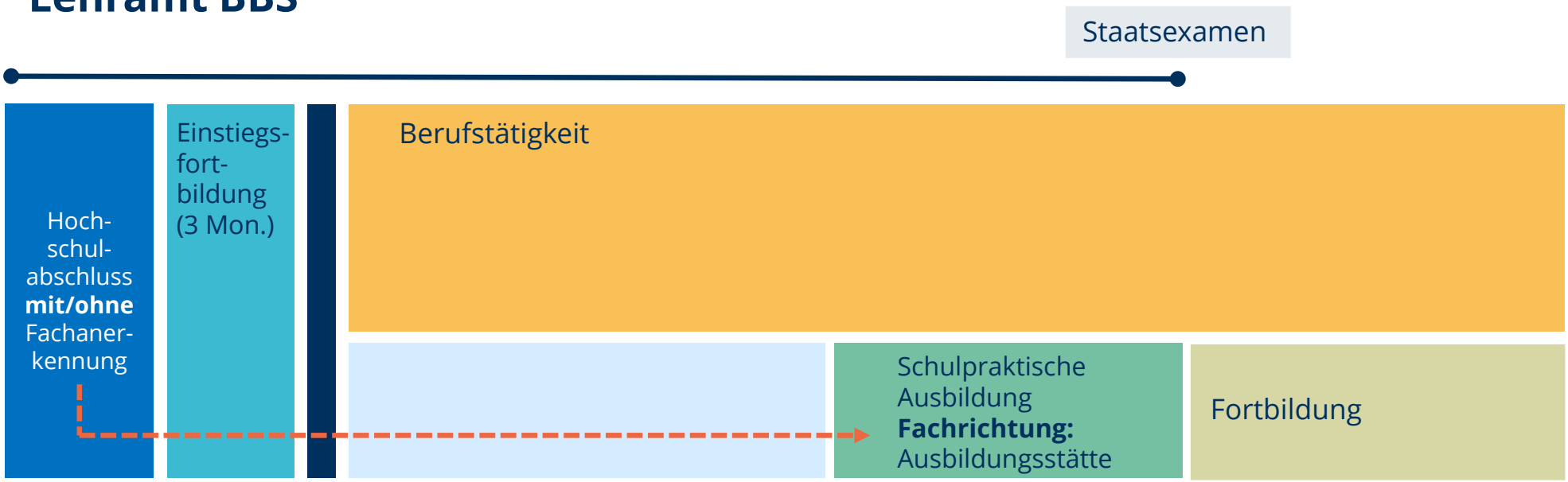
Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

– Lehrkräfte mit Fachanerkennung

QualiVO Lehrer; §7 (2) 4.

Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung
im Lehramt Sonderpädagogik den Förderschwerpunkt einschließlich allgemeiner sonderpädagogischer Inhalte mit insgesamt mindestens **60 Leistungspunkten** und

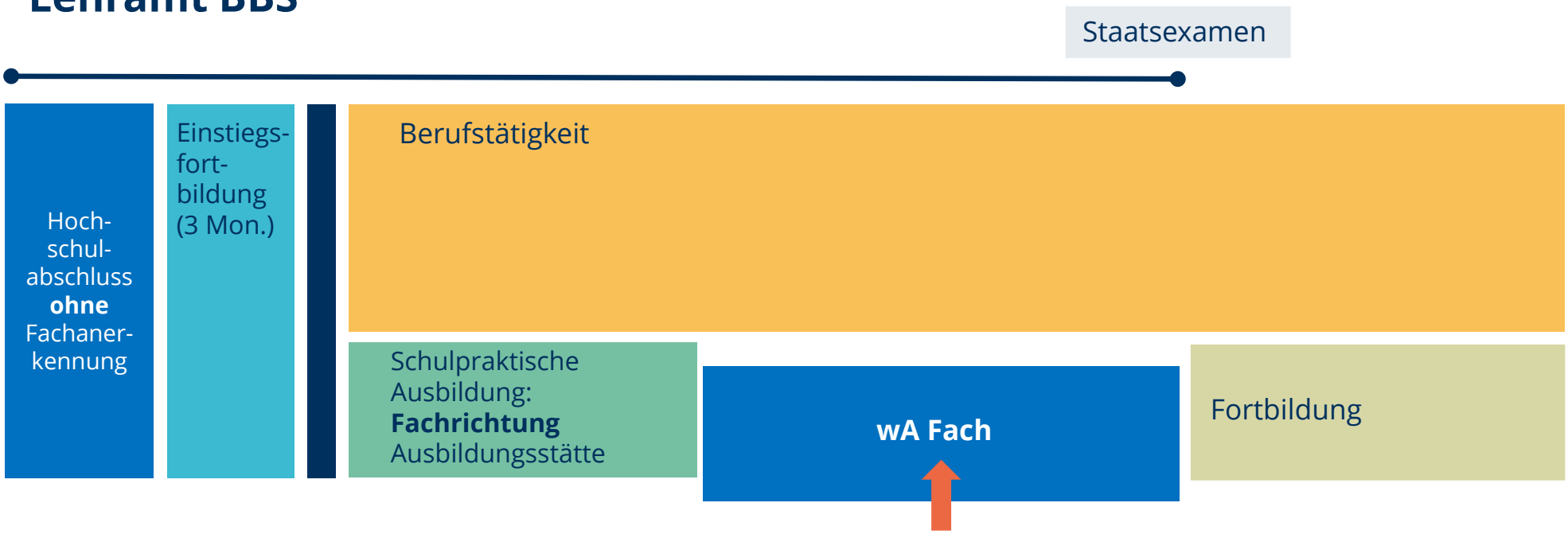
Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt BBS



Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

- obligatorisch: schulpraktische Ausbildung in der Fachrichtung
- Fachausbildungen sind in berufsbegleitenden Qualifizierung anschließend möglich

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung
Lehramt BBS



Die wissenschaftliche Ausbildung an den sächsischen Universitäten

QualiVO Lehrer;§ 7(2) 5.

Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung
im Höheren Lehramt an Gymnasien und berufsbildenden Schulen das Fach oder die Fachrichtung mit jeweils
mindestens 85 Leistungspunkten
in entsprechender Anwendung der Teile 2 bis 6 der Lehramtsprüfungsordnung I.

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung

TU Dresden - Qualifizierungsprogramm ***BQL***
(Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen)

- adressierte Lehrkräfte:
  - Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Schuldienst
  - Lehrkräfte im Schuldienst mit einem anerkannten Fach
  - Lehrkräfte mit Schuldienst zwei anerkannten Fächern

- Schularten:
  - Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, Berufsbildende Schulen und Förderschulen

- Projektlaufzeit: 03/2017 – 11/2023

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung

TU Dresden - Qualifizierungsprogramm ***BQL***
(Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen)

Programmbereiche und Fächer Grundschule:

- Grundschuldidaktiken A-C sowie Grundschulpädagogik (nach LAPO I)
- Fachwissenschaft (Studiertes Fach Deutsch und Mathematik) *in Vorbereitung*

→ Laufzeit: jeweils 24 Monate

Programmbereiche und Fächer weiterführende Schulen:

- Mathematik
- Physik
- Informatik
- Deutsch
- WTH/S: Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales

→ Laufzeit: jeweils 24 Monate, Programme Mathematik und Physik jeweils 30 Monate für Lehrkräfte an Gymnasien

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung

TU Dresden - Qualifizierungsprogramm ***BQL***
(Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen)

Starttermine:
- Grundschuldidaktik: 01.04. und 01.10.
- Weiterführende Schulen: 01.10.

Aufnahmekapazitäten pro Jahr:
- Grundschuldidaktik: 90 Lehrkräfte
- Weiterführende Schulen: 138 Lehrkräfte

Aktuelle Auslastung:
- Grundschuldidaktik: 180 Lehrkräfte
- Weiterführende Schulen: 159 Lehrkräfte (MA: 60, PHY: 12, DE: 14, INF: 16, WTHS: 57)

Seiteneinstieg mit berufsbegleitender Qualifizierung

TU Dresden - Qualifizierungsprogramm ***BQL***
(Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen)

Leitung und Organisation:
- Projektleitung: ZLSB (Prof. Dr. Axel Gehrmann)
- Personalsystem: Fachkoordinationen + Lehrpersonal + Verwaltung

Lehrstrukturen:
- Grundschule: eigenständiges Lehrprogramm
- weiterführende Schulen: teilweise Integration in grundständige Ausbildung

Besonderheiten:
- Kooperation mit Dresden International University (DIU)
- Private Partnership – Modell
- neuartige Mischform in der Lehrerbildung

UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften

„Aus der Not heraus, aber kein Notprogramm“

Dresden, 17.11.2018

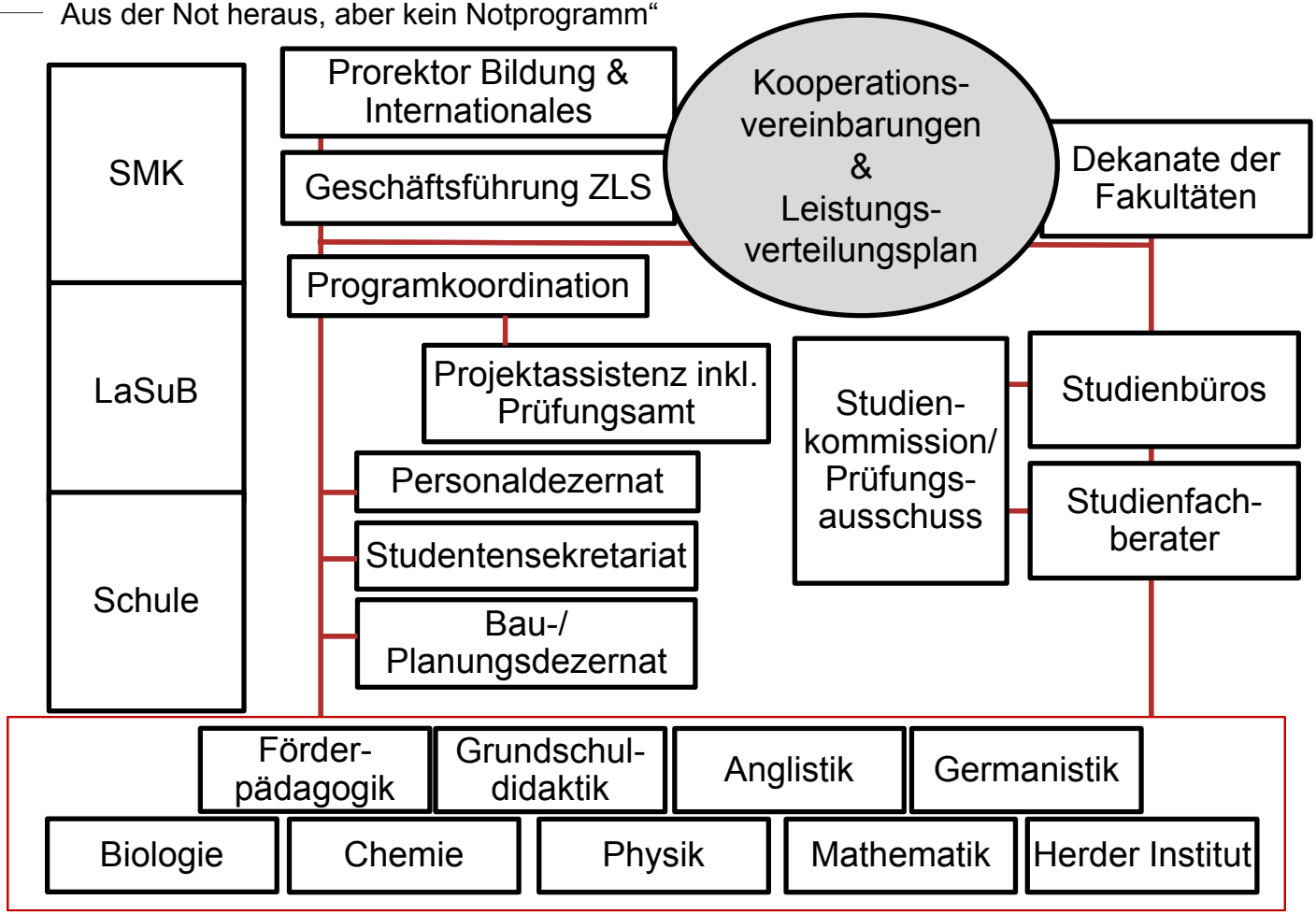
Susan Löffler

ZENTRUM FÜR
LEHRERBILDUNG UND
SCHULFORSCHUNG
UNIVERSITÄT LEIPZIG

IMMATRIKULATIONSPLAN

	2018	2018/19	2019	2019/20	2020	2020/21	2021	2021/22	2022
wAL	SoSe	WiSe	SoSe	WiSe	SoSe	WiSe	SoSe	WiSe	SoSe
Grundschule	3	3	3						
		3	3	3	3				
			2	2	2	2			
				3	3	3	3		
						3	3	3	3
Mathematik		1	1	1	1				
				1	1	1	1		
						1	1	1	1
Englisch	1	1	1						
		1	1	1	1				
				1	1	1	1		
						1	1	1	1
Deutsch		1	1	1	1				
				1	1	1	1		
						1	1	1	1
Sonderpädagogik	3	4	4						
				4	4	4	4		
DaZ	1	1	1						
				1	1	1	1		
Biologie	1	1	1	1					
					1	1	1	1	
Chemie					1	1	1	1	
Physik	1	1	1	1					
					1	1	1	1	
Summe Ausbildungsgruppen	***10***	***17***	***19***	***21***	***22***	***22***	***20***	***9***	***6***

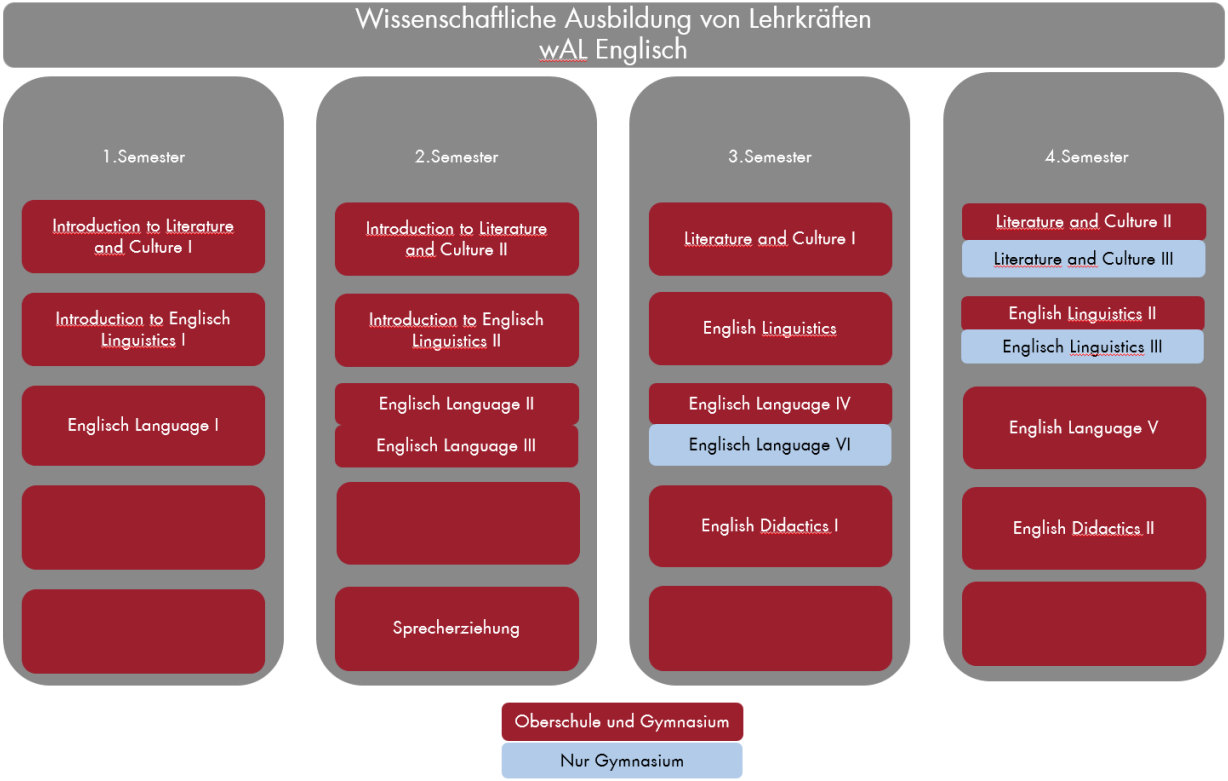
Aus der Not heraus, aber kein Notprogramm“



STUDIENTAGE

Studientage der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften an der Universität Leipzig	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Grundschule	Jahrgang 18/ 19	Jahrgang 18/ 19		Jahrgang 17/ 18	Jahrgang 17/ 19
Englisch					
Sonderpädagogik					
"Lernen"					
"geistige Entwicklung"					
"emotionale & soziale Entwicklung"					
"sehen"					
Deutsch als Zweitsprache				ab Jahrgang 19/ 20	ab Jahrgang 19/ 20
Physik					
Biologie					
Mathematik					
Deutsch					
Chemie	bisher keine Festlegung				

STUDIENPLAN



STUDIERENDENZAHLEN

wAL	Mind.	Max.	TN Anzahl
Grundschule	23	30	420
Sonderpädagogik	13	23	120
Weiterführende Schulen	13	23	368

POTENTIALE & HERAUSFORDERUNGEN

- Akademisches Jahr vs. Schuljahresplanung/Ferien
- begrenzte Synergieeffekte mit grundständiger LA-Ausbildung
- Belastungserleben in der berufsbegleitenden Qualifizierung
- Erwartungshaltung vs. Zielstellung
- Heterogenität in den Ausbildungsgruppen
- Personelle Ressourcen

POTENTIALE & HERAUSFORDERUNGEN

- Neue Zielgruppe
- Neue Strukturen
- Theoriegeleitete Praxisreflexion
- Neue Wege in der Lehrerbildung

UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Universität Leipzig
Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung
wAL | wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften

susan.loeffler@uni-leipzig.de

Tel.: +49 341 97-30491

VIELEN DANK FÜR IHRE AUFMERKSAMKEIT!

TECHNISCHE UNIVERSITÄT CHEMNITZ

TUCed
AN-INSTITUT FÜR TRANSFER UND WEITERBILDUNG

Umsetzung der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Ausbildung für den Seiteneinstieg in das Lehramt an Grundschulen an der TU Chemnitz

ZLB
Zentrum für Lehrerbildung

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLER
Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

TECHNISCHE UNIVERSITÄT CHEMNITZ

TUCed
AN-INSTITUT FÜR TRANSFER UND WEITERBILDUNG

Beteiligte

Programmleitung	**ZLB** (Zentrum für Lehrerbildung an der TU Chemnitz) Prof. Dr. Bernhard Koring
Träger	**LaSuB, Standort Chemnitz** (Referat 41, Lehreraus- und Lehrerweiterbildung) Frau Seliger
Programmkoordination	**TUCed** (TU Chemnitzeducation, An-Institut für Transfer und Weiterbildung) Ingo Gebhardt
Fachliche Ansprechpartner	Dozenten

ZLB Zentrum für Lehrerbildung

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Die TUCed

- An-Institut für Transfer und Weiterbildung an der TU Chemnitz
- Kooperation mit dem ZLB der TU Chemnitz im Seiteneinsteiger-Programm
  - Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit den Dozenten
  - Zusammenarbeit bei der Programmkoordination und -weiterentwicklung

ZLB
Zentrum für Lehrerbildung

Rahmenbedingungen der Umsetzung

- Teilnehmende haben eine Sonderstatus, sind keine Studierenden
- Programm findet zentriert in einem Gebäude statt; Zugang nur über eine Gästekarte des URZ (Freischaltung nach vorheriger persönlicher Legitimierung)
- Dozent*innen rekrutieren sich aus den Professuren Grundschuldidaktik Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, aus weiteren Professuren sowie Mitarbeiter*innen im Seiteneinsteiger-Programm
- Anwesenheitslisten für jede Veranstaltung

ZLB Zentrum für Lehrerbildung

Sonstiges

- Grundlage der Umsetzung ist die Programmordnung in Anlehnung an die LAPO I mit insgesamt 95 Leistungspunkten
- Möglichkeit der Anerkennung von Leistungen aus dem Erststudium (maximal 10 Leistungspunkte)
- Technische Unterstützung mittels eines virtuellen Klassenraumes

ZLB Zentrum für Lehrerbildung

Yvonne Möller
Landesamt für Schule und Bildung, Zwickau

Mein Weg in den Lehrerberuf

Dr. Antje Franke-Börner

Lehrerbildung jenseits der traditionellen Phasen:
Seiteneinstieg in den Lehrerberuf

3. TUD-Sylber-Konferenz:

Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung

17.11.2018

Verallgemeinerung auf Grundlage von:

- **QUER-Programm**:
  - April 2013 – Oktober 2014
  - QUER - Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf
  - Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden
  - Abschlussbericht Dezember 2014
- **Seiteneinsteiger-Stammtisch Freiberg**
  - seit Juni 2017
  - schulartübergreifend
  - diverse Aus- und Weiterbildungswege

Biographisches

- Einstieg in den 12-monatigen VBD zum 1.2.2015
- 2004 – 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin TU BA Freiberg
- 2014 – 2015 Elternzeit
- 2013 Promotion
- 2003 Studienabschluss Diplom-Geophysikerin
- pädagogische Vorerfahrung: Hochschullehre, Sprachkurs für Erwachsene, Schülernachhilfe

Vergleich zu QUER-Interessierten

- weiblich (zwei Drittel)
- 36 (36, Häufung bei Anfang bis Mitte 30)
- Universitätsstadt Freiberg
- Universitätsdiplom (42 %)
- Promotion (16 %, v.a. in Naturwissenschaften)
- Geophysik (9 % Bio, 7 % Chemie/Biochemie, 4 % Ma)
- Berufstätigkeit (insges. 92 %, davon: < 5 Jahre 43 %, 6-10 Jahre 29 %, im Durchschnitt 8,6 Jahre)
- Knick in Berufsbiographie v.a. bei Frauen, 68 % berufstätig in TZ oder VZ
- wissenschaftliche Tätigkeit (25 %, 25 % außerschulische Bildung)
- pädagogische Vorerfahrung (81 %)

Motive für den Seiteneinstieg

- Unzufriedenheit mit bisheriger beruflicher Situation → Plan B
- Nähe zur bisherigen beruflichen Tätigkeit → Erfahrung
- Leidenschaft für die Fächer → Fachwissen
- Familienfreundliche Arbeitszeiten
- etwas Nützliches für die Gesellschaft tun
- Umgang mit Kindern und Jugendlichen

Kerngruppe: hochgebildet, prekär beschäftigt, pragmatisch orientiert (Abschlussbericht QUER-Programm, S. 87)

Bedingungen für den Seiteneinstieg

- vergütete Aus-/Weiterbildung
- Wohnortnähe
- Dauer: „möglichst schnell“, 1 bis 1,5 Jahre
- Zeitaufwand: Teilzeitangebot
- Abschluss: Staatsprüfung

Vorteile des Seiteneinstiegs in den VBD

- Verbindung zwischen Theorie und Praxis
- geringe Unterrichtsbelastung
- Hospitationen
- Möglichkeiten zur Reflexion
- Unterstützung bei schulorganisatorischen Dingen
- Staatsprüfung als Abschluss

Verbesserungspotentiale

- in der Vorbereitung durch
  - Konfrontation mit dem Berufsbild, z.B. Hospitationen, Vorbereitungsseminare
  - Probeunterricht
  - Coachingangebote

  →Hinterfragen der Motive
- Staatsprüfung als einheitlicher Abschluss
- Schaffung eines wohlwollenden und positiven Arbeitsumfeldes

Beatrice Vonderschmidt
Jessica Drache
Teilnehmerinnen der Berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte (BQL) an der TU Dresden

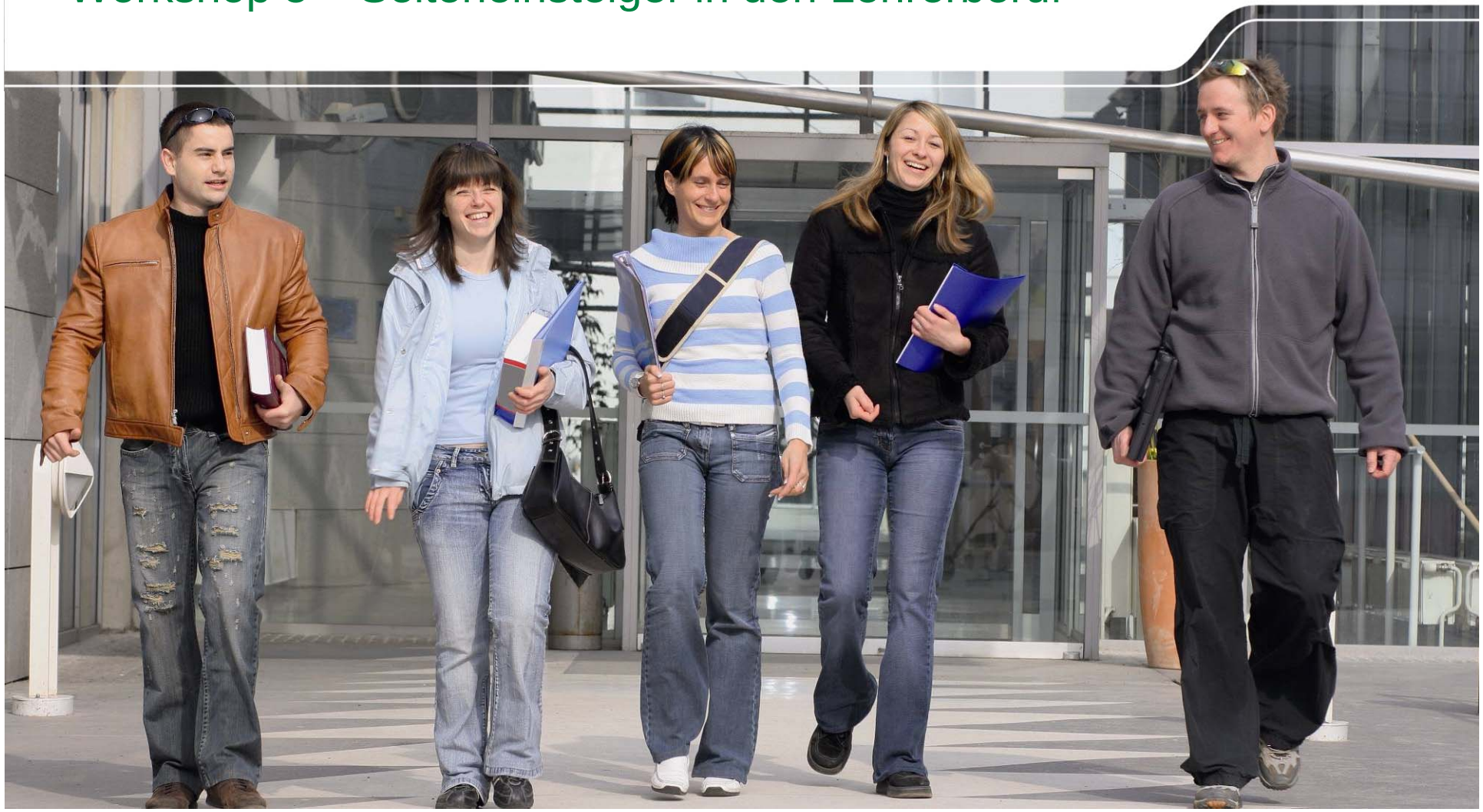
Simone Arndt
Landesamt für Schule und Bildung, Dresden

LANDESAMT FÜR
SCHULE UND BILDUNG

Freistaat
SACHSEN

3. TUD-Sylber-Konferenz 17.11.2018

Workshop 5 – Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf

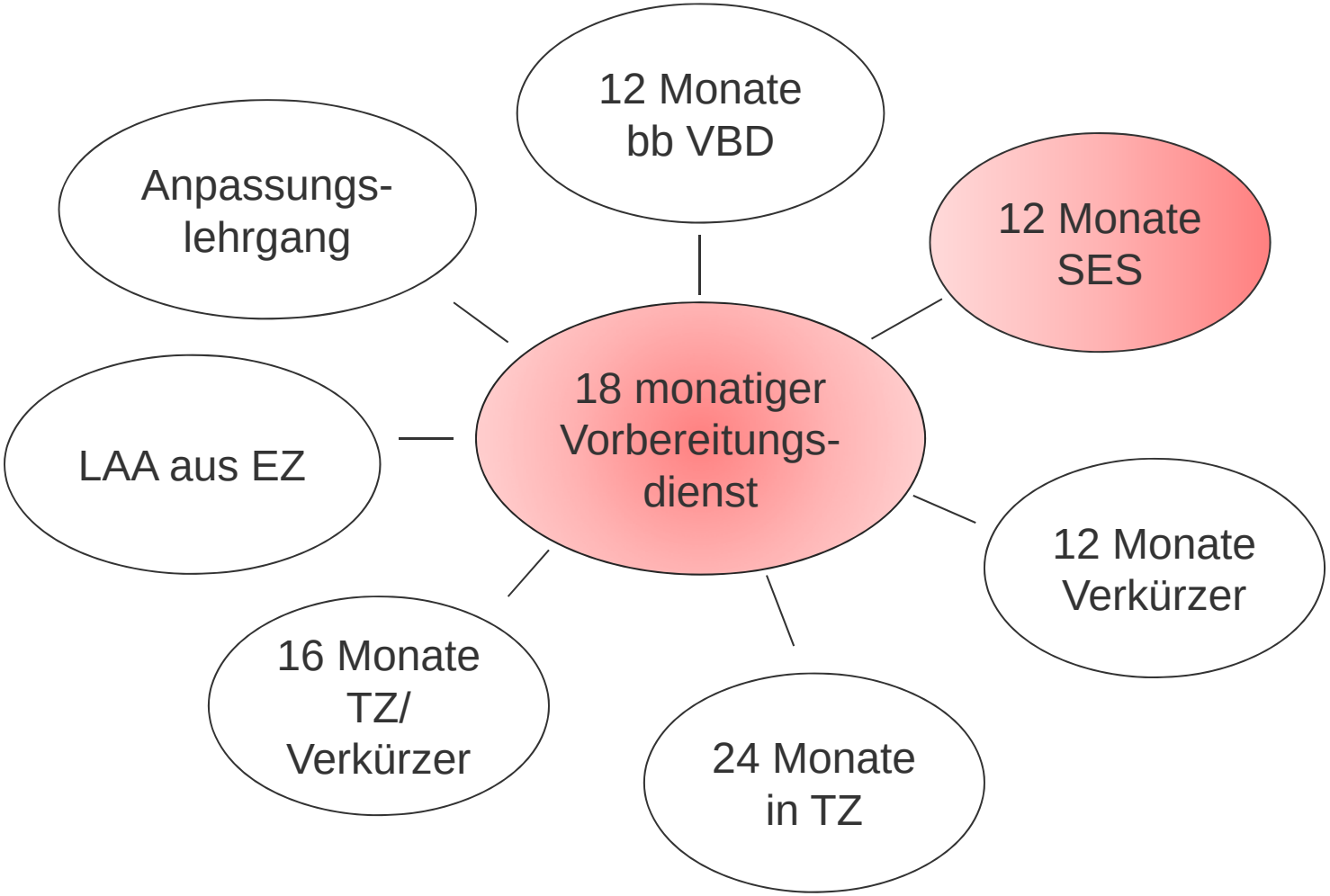


SES im VBD für das LA an GS - AS DD

Ausbildung im VBD für das LA an GS - AS DD

- Ausbildungsformen
- Ausbildungsinstrumente - Curriculum
- Aller an Ausbildung beteiligter Personenkreis
- Ausbildungskurse - Statistik

Ausbildungsformen



Curriculum – gültig ab 01. August 2018
Ausbildungsinstrumente

- Teil 1: Kompetenzorientierter Unterricht: Lehren und Lernen in 6 SP
- Teil 2: Ergänzende Themenbereiche
- Teil 3: Vertiefungsschwerpunkte im 3. Ausbildungshalbjahr

Curriculum – gültig ab 01. August 2018
Ausbildungsinstrumente

Curriculum

- Teil 1: Kompetenzorientierter Unterricht: Lehren und Lernen in 6 SP
- Teil 2: Ergänzende Themenbereiche
- Teil 3: Vertiefungsschwerpunkte im 3. Ausbildungshalbjahr

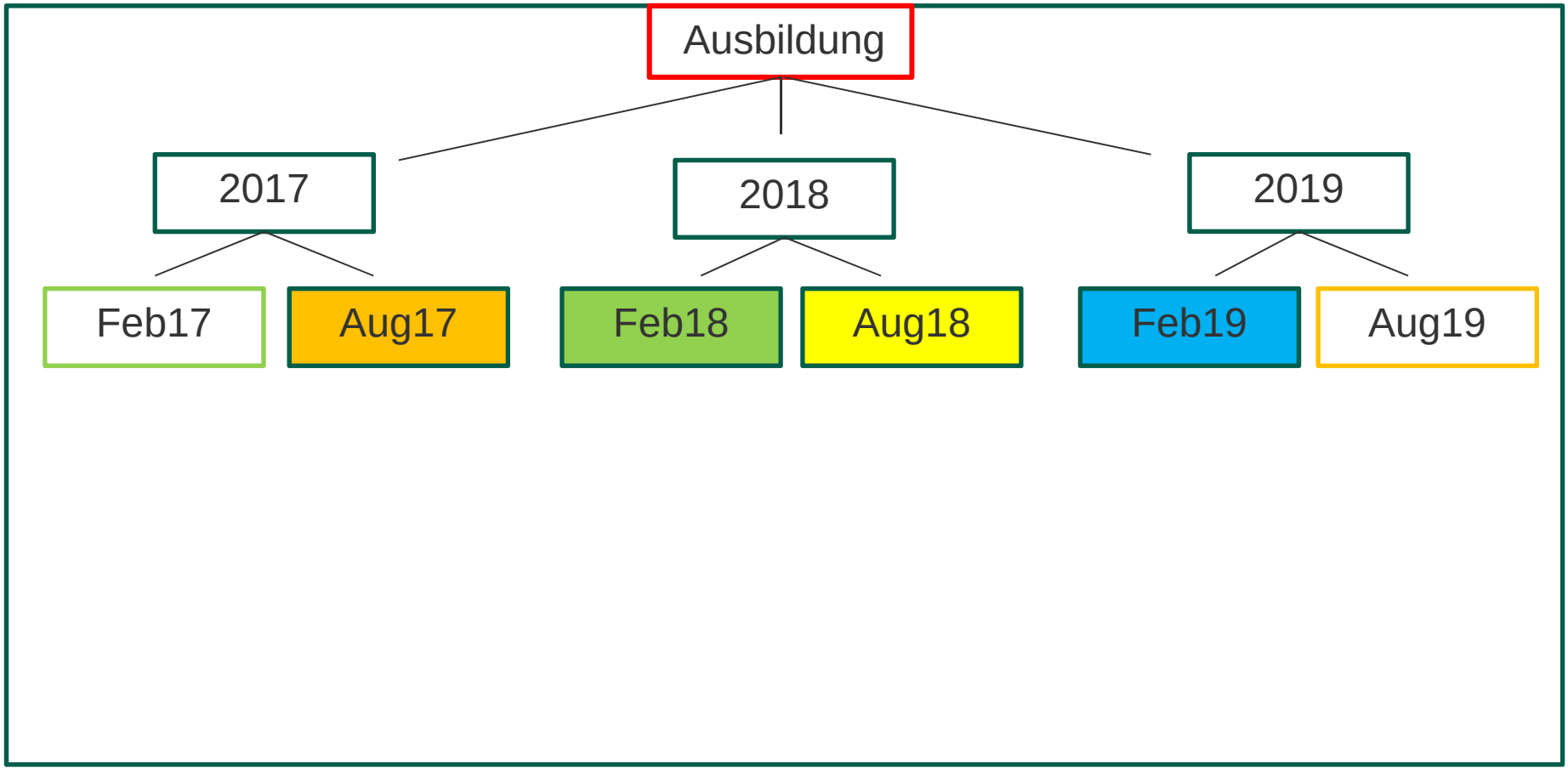
Ausbildungsinstrumente

- Kompakttage
- Zielvereinbarungsgespräche
- Unterrichtsbesuche – Schriftl. Unterrichtsvorbereitung, Selbst- & Fremdeinschätzungsbögen

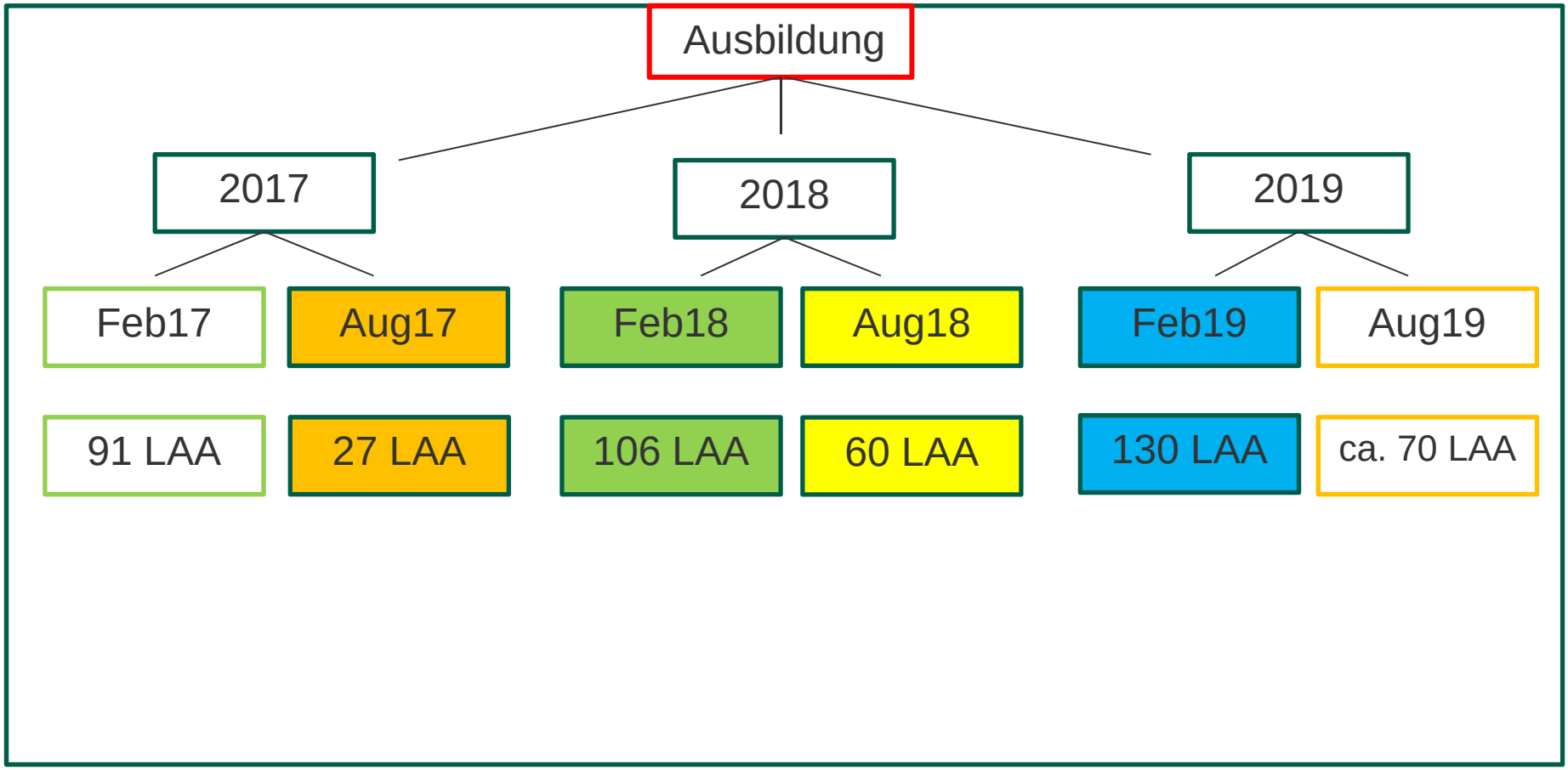
Aller an Ausbildung beteiligter Personenkreis

- Lehramtsanwärter – LAA
- Schulleiter & Mentoren
- Ausbilder im Schulrecht (SL)
- Fachausbildungsleiter (FAL)
- Hauptausbildungsleiter (HAL)
- Leiter und stellv. Leiter der Lehrerausbildungsstätte

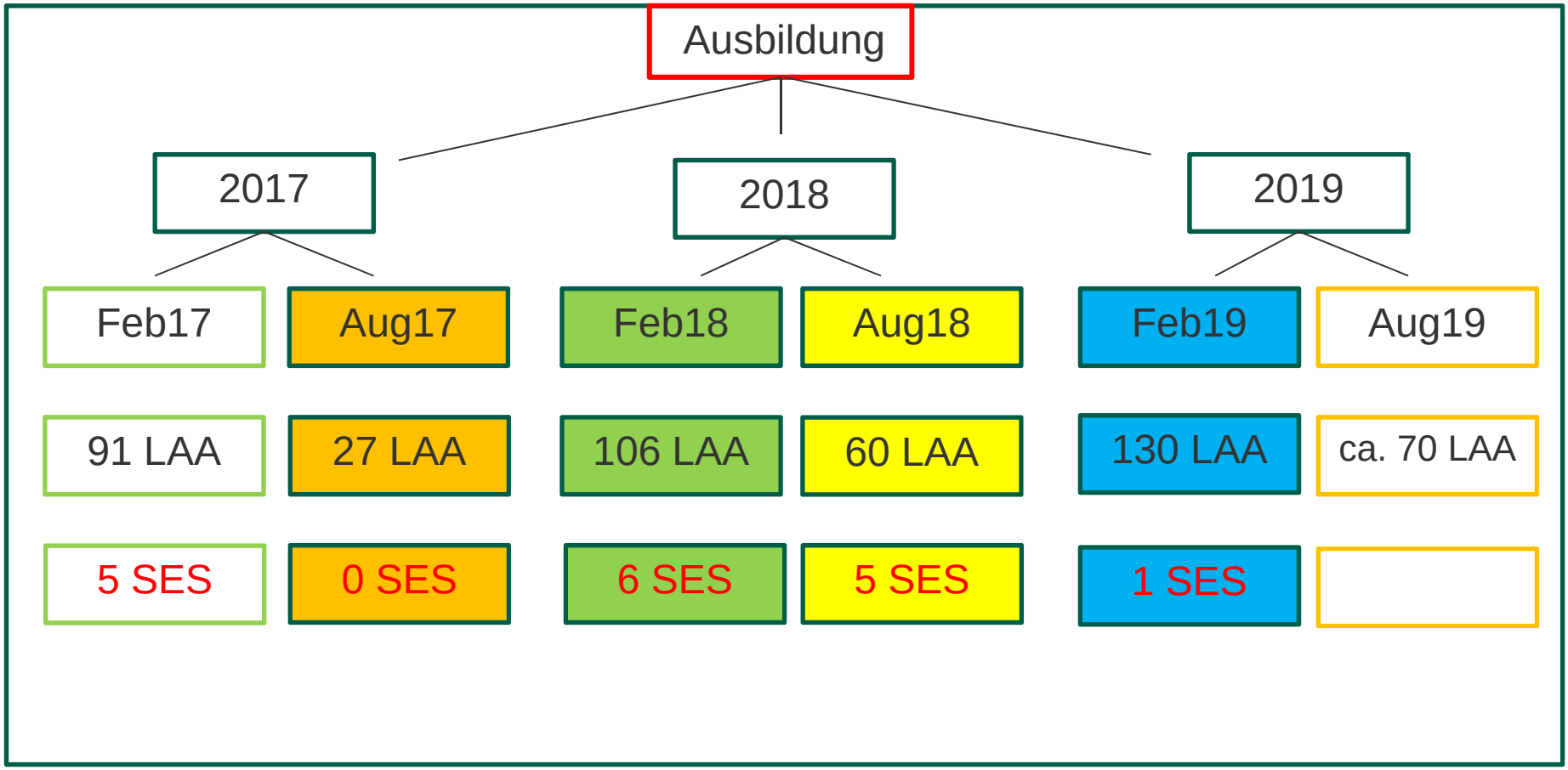
Ausbildungskurse - Statistik



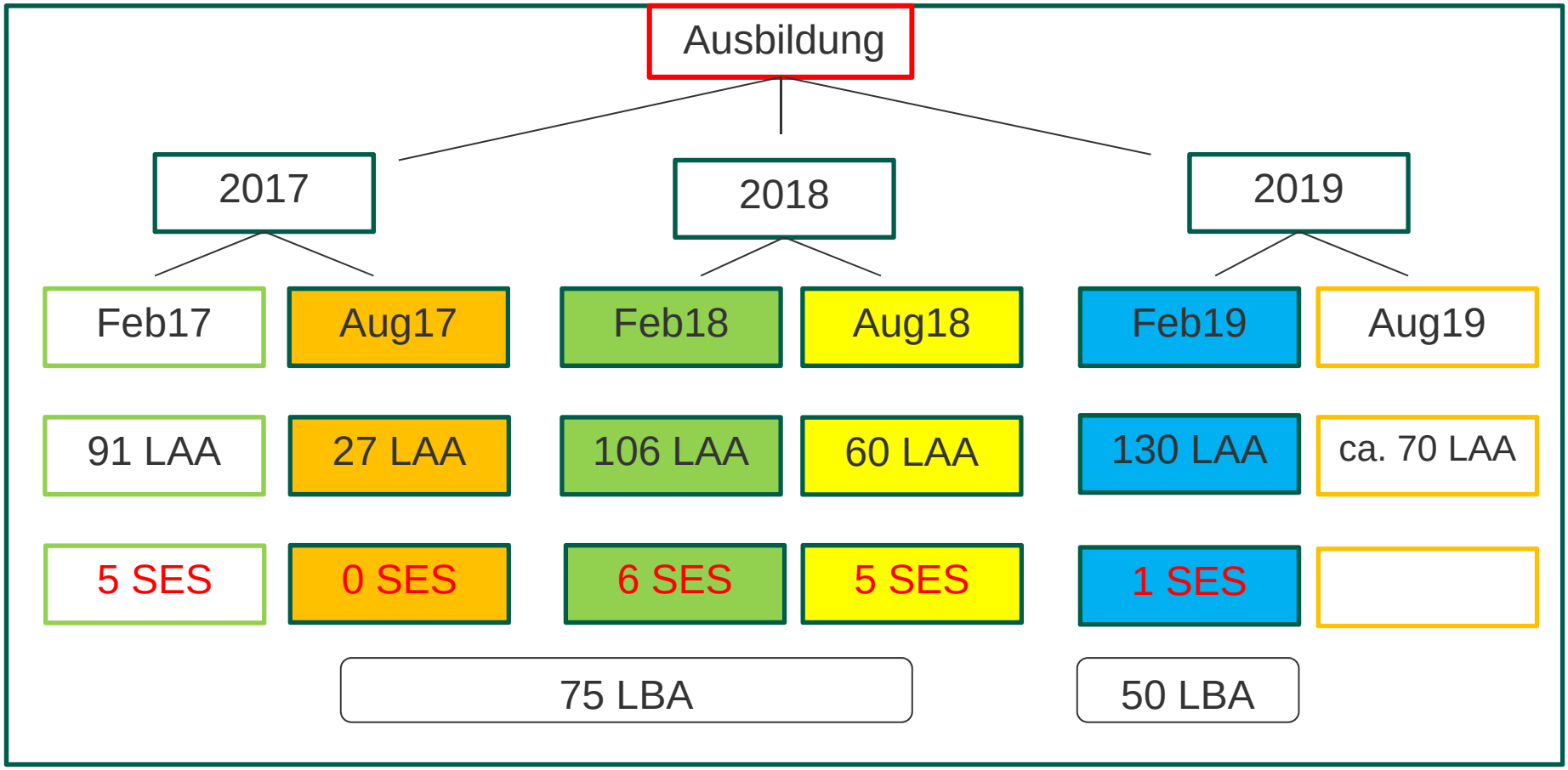
Ausbildungskurse - Statistik



Ausbildungskurse - Statistik



Ausbildungskurse - Statistik



Ausbildungskurse - Statistik

- 11 SG
- 22 FG – FD: DE/ SO, MA & SU
- 31 Wahlfachgruppen
- Ausbildungstage:

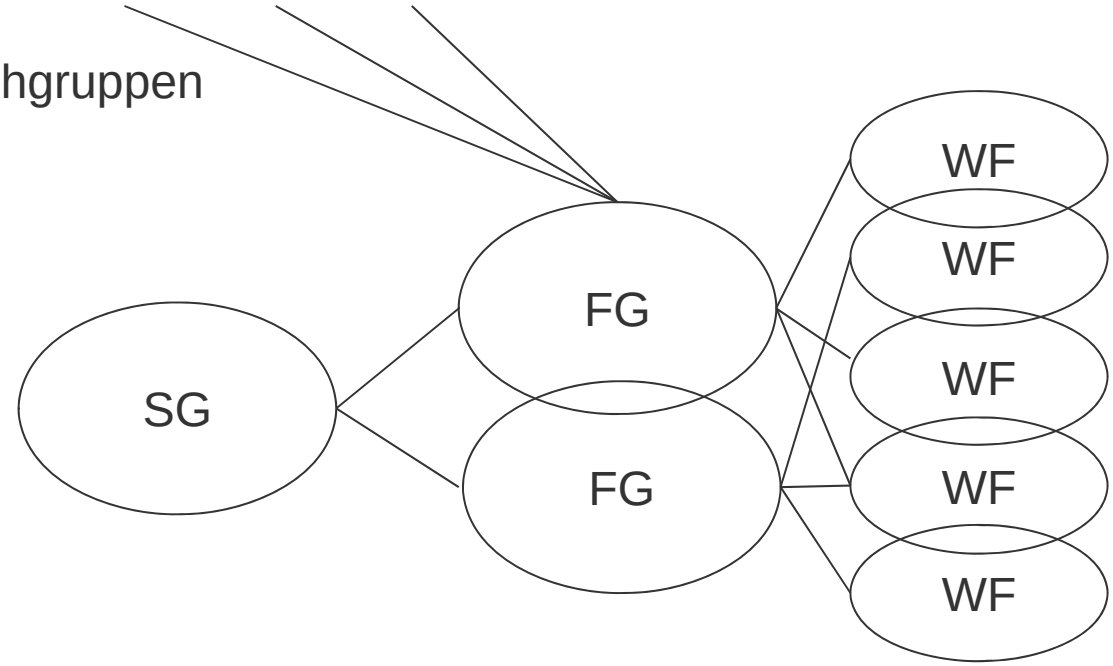
Die Dienstag

Mittwoch

Donnerstag

Ausbildungskurse - Statistik

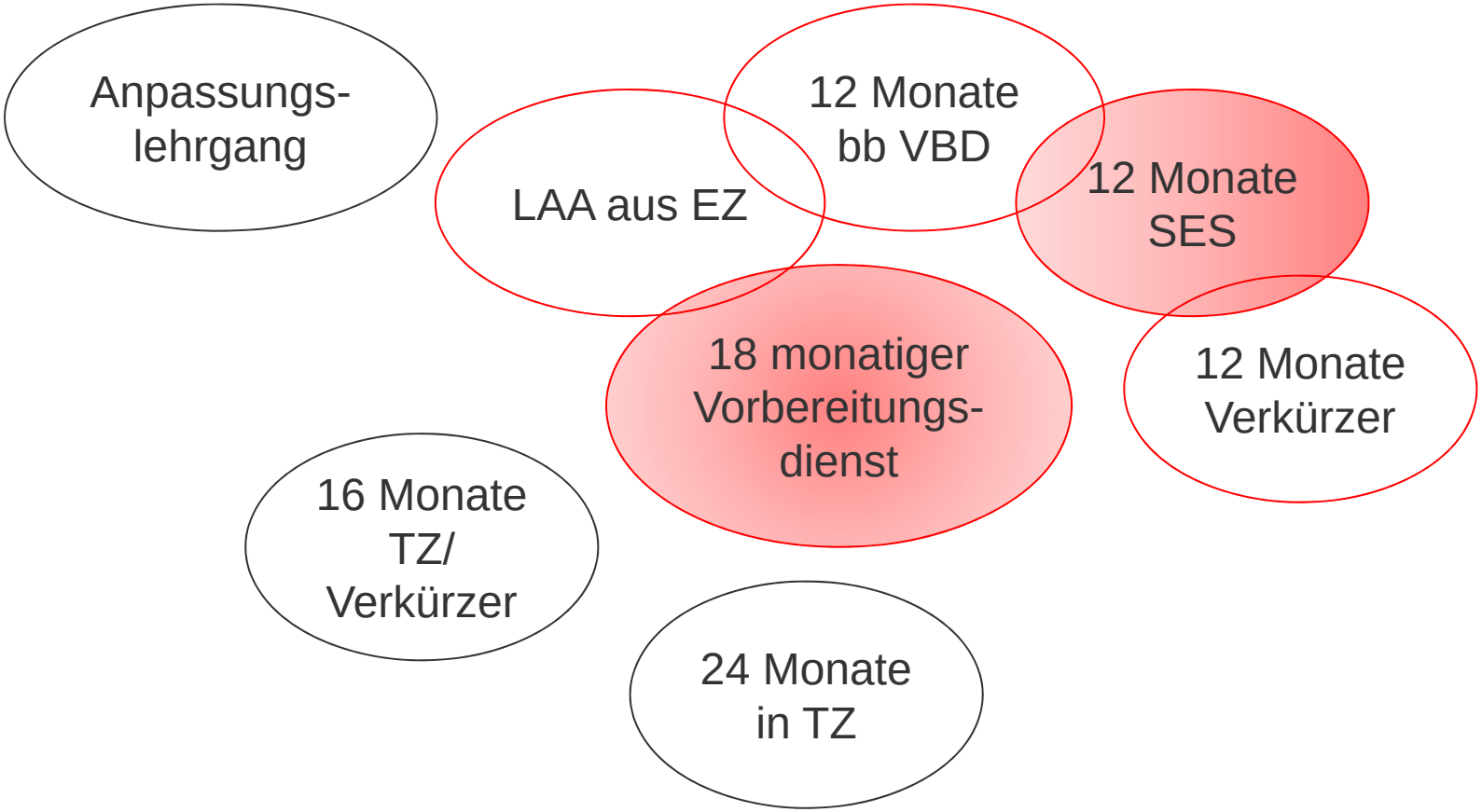
- 11 SG
- 22 FG – FD: DE/ SO, MA & SU
- 31 Wahlfachgruppen



Prüfungen

- SR
- PLP: DE/SO und MA
- Mündliche Prüfungen: BW einschließlich SU & WF
- SL Beurteilung (Beurteilung Mentoren)

Prüfungszeitraum



Berufsbegleitender VBD nach LAPO II

Zulassungsvoraussetzungen:

- unbefristete Tätigkeit an einer öffentlichen Schule mit mindestens der Hälfte des Regelstundenmaßes
- lehramtsbezogener HS-Abschluss für das jeweilige Lehramt nach LAPO I oder Seiteneinsteiger ohne lehramtsbezogenen HS-Abschluss – 4 Semester Ausbildung an UNI Sachsen – GS Didaktik und Fach

Ausbildung im VBD: 4 Fächer der GS Didaktik (DE/MA/SU) und Wahlfach

Dauer: 12 Monate - berufsbegleitend

„Gestalten wir die Zukunft, bevor sie da ist!“

Vorbereitungsdienst nach LAPO II

LANDESAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG | Freistaat SACHSEN

	24 Monate bei TZ grundständige Ausbildung § 12 (3); § 14 (6)	12 Monate bei Verkürzung grundständige Ausbildung § 12 (6)	18 Monate grundständige Ausbildung § 12, § 14
Ausbildungs-abschnitte	1. Ausb.-Abschnitt: 8 Monate ab 2. Ausb.-Abschnitt: 16 Monate	ab 2. Ausb.-Abschnitt: 12 Monate	1. Ausb.-Abschnitt: 6 Monate begleiteter U. ab 2. Ausb.-Abschnitt: 12 Monate
Ausbildung an der Schule	1. Ausb.- Abschnitt: in der Regel 3 U.-std. zu hospitieren und zunehmend 5 – 6 Std. begleiteter Unterricht durchzuführen 2. und 3. Ausb.-Abschnitt: i. d. R. 3 U.-Std. zu hospitieren und 9 Std. selbstständiger Unterricht im Rahmen eines Lehrauftrags	2. und 3. Ausb.-Abschnitt: i. d. Regel 3 U.-std. zu hospitieren und i. d. R. 12 Std. selbstständiger Unterricht im Rahmen eines Lehrauftrags	1. Ausb.- Abschnitt: in der Regel bis 16 U.-std. zu absolvieren und zunehmend 8 – 10 Std. begleiteter Unterricht durchzuführen 2. und 3. Ausb.-Abschnitt: i. d. Regel 3 U.-std. zu hospitieren und i. d. R. 12 Std. selbstständiger Unterricht im Rahmen eines Lehrauftrags
Schulleiter-beurteilung	4 Wochen vor dem letzten Unterrichtstag Beurteilung mit Note unter Berücksichtigung der Beurteilungen der Mentoren § 19 (1) an Ref. 42		
Mentoren	**mindestens** zwei Mentoren, begleiten im 1. Ausb.-Abschnitt und hospitieren ab dem 2. Ausb.-Abschnitt 1 Stunden pro Unterrichtsfach monatlich, einen Mentor zur Einführung in Aufgaben des Klassenlehrers und einen weiteren oder mehrere weitere Mentoren für die jeweiligen Unterrichtsfächer § 14 (1) schriftlich Beurteilung bis 6 Wochen vor dem letzten Unterrichtstag mit Note an SL § 14 (8)		
Verlängerung	auf Antrag des Schulleiters mit Beurteilung § 12 (5) – Prüfung durch Abt. 4 auf Antrag des LAA bei Krankheit länger als 6 Wochen, mögl. auch bei nicht bestandener Prüfung		

Vorbereitungsdienst nach LAPO II

	12 Monate als bb VBD mit Arbeitsvertrag	**12 Monate als SES – schulpraktische Ausbildung mit Arbeitsvertrag und damit auch bb VBD,** nach der wissenschaftlichen Ausbildung in mind. 4 Semester an Universitäten
Ausbildungs-abschnitte	ab 2. Ausbildungsabschnitt: 12 Monate	
Ausbildung an der Schule	nach Quali VO Lehrer Abschnitt 3 und LAPO II § 4 (4) Satz 4 **§ § 9, 10 und 14 (12– 6) finden keine Anwendung** selbstständiger Unterricht mit selbstständigen Lehrauftrag – Empfehlung TZ bis 20 h an 4 Tagen mit 2 Stunden personenbezogenen Anrechnungen LKAZVO § 4 Absatz (3) Satz 5	
Schulleiter-beurteilung	4 Wochen vor dem letzten Unterrichtstag Beurteilung mit Note unter Berücksichtigung der Beurteilungen der Mentoren § 19 (1) an Ref. 42	
Mentoren	SL beauftragt einen Mentor und einen weiteren Mentor … lt. LAPO II § 4 (4) Satz 4 und § 14 (1) und bestimmen dessen Betreuungsaufgaben lt.Quali VO § 15 (1); schriftlich Beurteilung bis 6 Wochen vor dem letzten Unterrichtstag mit Note an SL § 14 (8)	
Verlängerung	auf Antrag des LAA bei Krankheit länger als 6 Wochen, mögl. auch bei nicht bestandener Prüfung	

Digitale Seiteneinstiegskoordination (DiSKo) – Vernetzung und Austausch über eine gemeinsame Plattform befördern

Dagmar Oertel
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Teilvorhaben im Rahmen der Initiative „Bildungsportal Sachsen“ 2017/2018

Digitale Seiteneinstiegskoordination (DiSKo)–

Vernetzung und Austausch über eine gemeinsame Plattform befördern

Projektlaufzeit: 01.04.2018 – 31.12.2018

Projektleitung: Prof. Dr. Gehrmann (ZLSB)
Dresden, 17. November 2018

Motivation

- Lehrkräftemangel in Sachsen → Programm zur Qualifikation von **Seiteneinsteigern** an den Universitäten (TUD, TUC, UL)
- **Akteure** im SE-Bereich kommen **aus stark heterogenen Umfeldern**: Schule, Hochschule, Universität, Schulaufsicht…

↓

- Entwicklung von „BQL.Digital“ = **zentrales Online-Angebot** für alle Akteure im Seiteneinstieg:
  - Gemeinsamer Ort für **zentrale Informationen, Vernetzung und Austausch**
  - Bereitstellen eines **zentralen Kommunikationsorgans** für Belange der Lehre, Organisation und Begleitung aller Seiteneinsteiger
  - Bereitstellen und Verwalten von **E-Learning-Angebote**

Aufbau von BQL.Digital: Gliederung in 4 Bereiche:

Bereich für Interessierte:

Informationen, Career Counselling for Teachers (=OSA), Willkommensvideo, Ansprechpartner*innen, Forum, Blog

Bereich für Seiteneinsteiger*innen:

Neuigkeiten, Forum, Informationen zu den Phasen der Qualifizierung, Hochschulspezifische Dokumente und Online-Angebote

Bereich für Koordinator*innen:

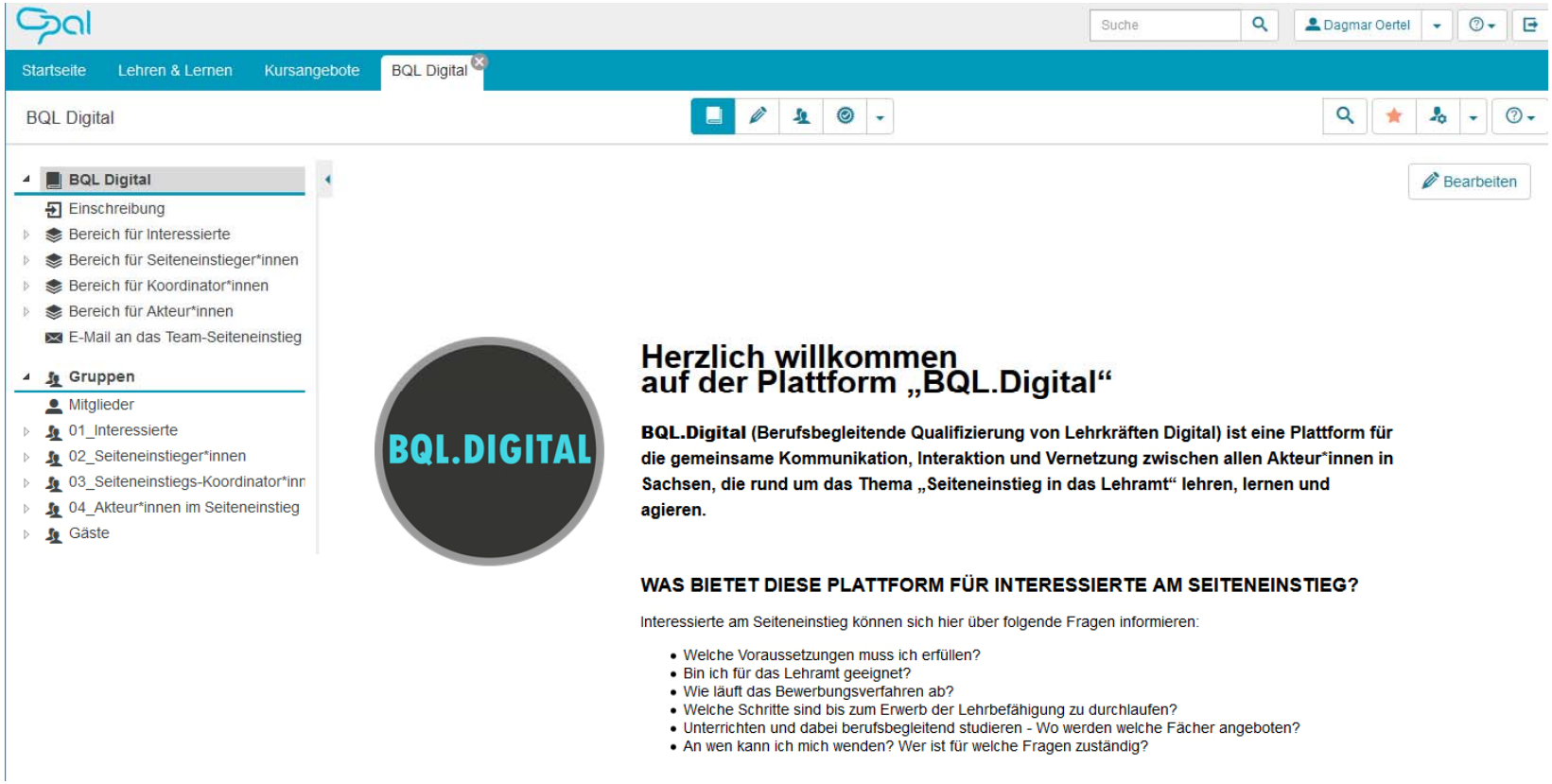
Termine, Forum, zentrale Dokumente/Lehrmaterialien

Bereich für Akteur*innen (Dozierende, Mitarbeiter von LaSuB)

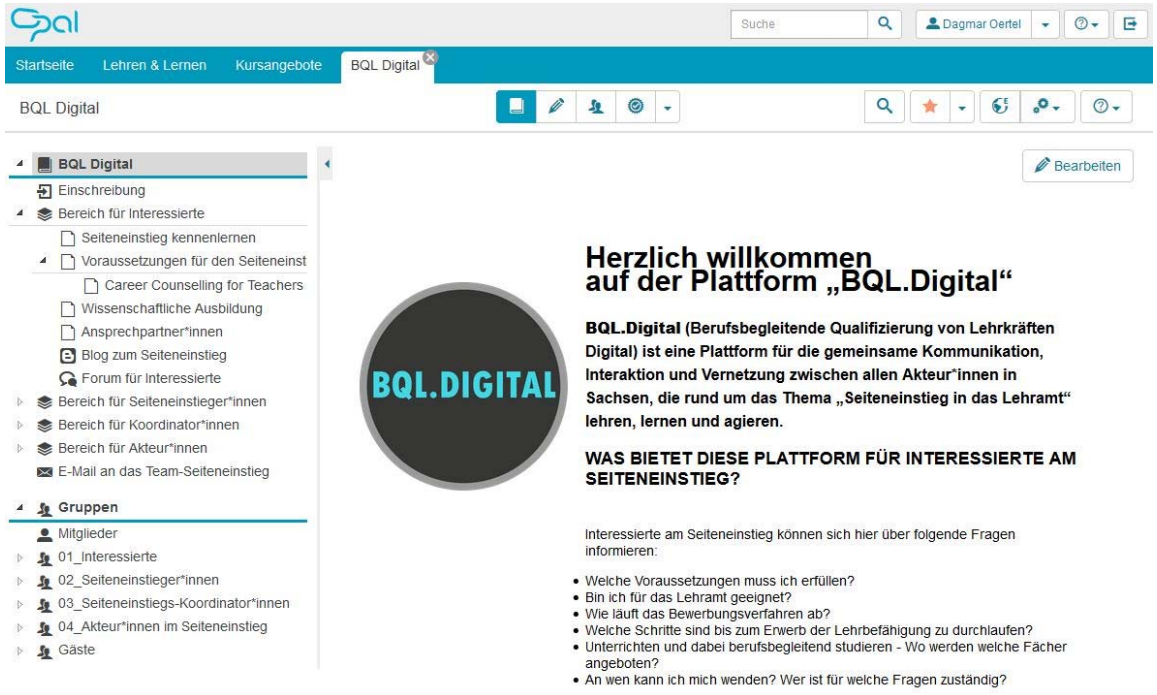
Termine, Forum, zentrale Dokumente/Lehrmaterialien

Vernetzungsgruppen

BQL.Digital: Startseite (http://tiny.cc/BQLdigital)

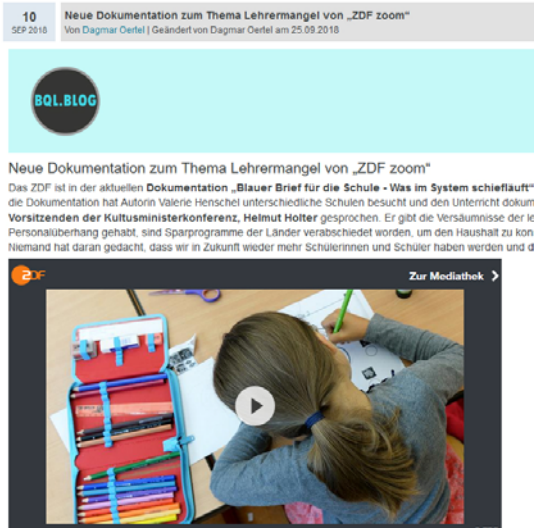


BQL.Digital: Bereich für Interessierte

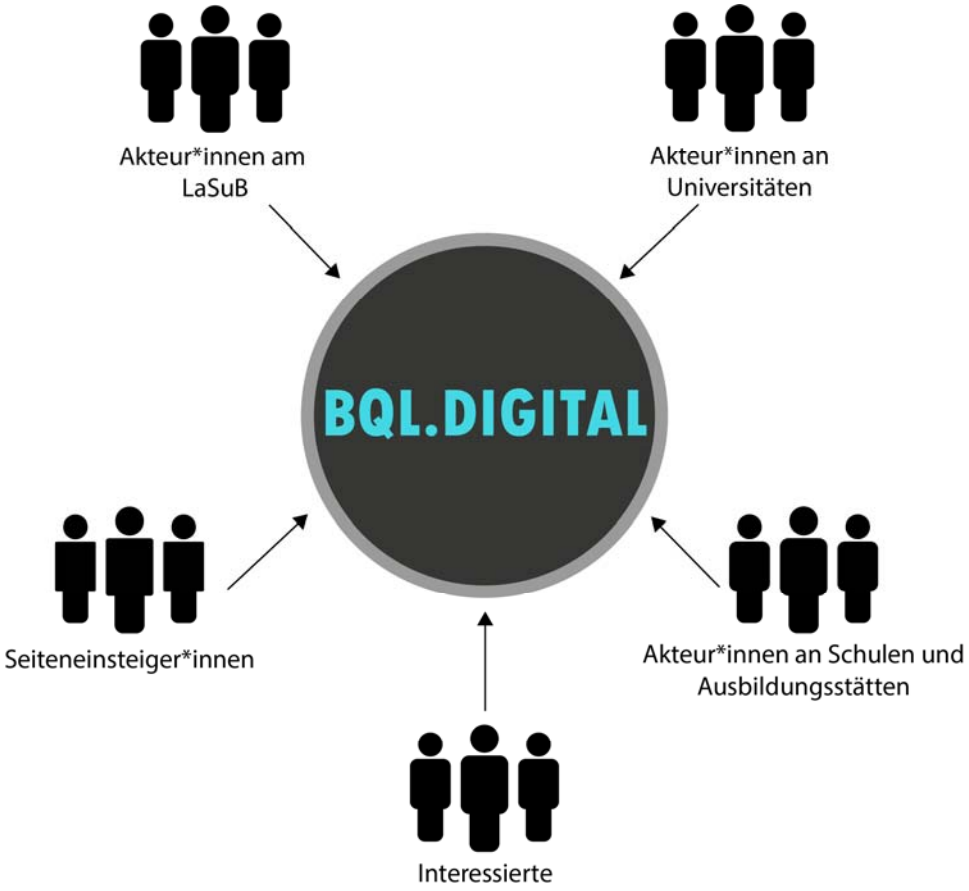


Begrüßungsvideo

Blog zum Seiteneinstieg



- <u>Erprobungsphase läuft aktuell:</u>
  - Seit Mitte August 2018 erste Nutzer*innen auf der Plattform:
    - Aktuell sind über **200 Seiteneinsteiger*innen** eingeschrieben
    - sowie **22 Dozierende** bzw. Fachkoordinatoren aktiv (beides aus der TU Dresden)
  - Vernetzungsstrukturen zu Uni Leipzig und TU Chemnitz werden aufgebaut



Weiterer Projektverlauf:

- Evaluation mit Online-Fragebogen und Auswertung
- Betreuung der Plattform im Wintersemester: Planung von Webinare, etc.

- <u>Ziele:</u>
  - Bündeln von Informationsflüssen („Single-Point-of-Truth“) im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifizierung: ***zentrales Kommunikationsorgan*** für Teilnehmer, Dozenten, Organisatoren

- <u>Vision für Zukunft: Blended-Learning-Angebote</u>
  - Mehr Online-Lernangebote abieten (z.B. allgemeine Themen wie Bewerten/Benoten, Einsatz digitaler Medien, Urheberrecht)

Haben Sie noch Fragen?

→ Besuchen Sie uns auch gern draußen am Poster!

Dagmar Oertel (Digitale Seiteneinstiegskoordinatorin)
Dagmar.Oertel2@tu-dresden.de

Thomas Barany (Projektkoordinator Seiteneinstieg Lehramt)
Thomas.Barany@tu-dresden.de

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

SYLBER
Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Fazit und Ausblick
Kommentare aus den Workshops

Elisabeth von Scheven

Lehrerin, Mitglied im Jungen SLV

Kommentar zum Workshop 1

Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig? (Grundschule)

Carolin Stirner
Abgeordnete Lehrerin, TU Dresden

Kommentar zum Workshop 1
Heterogenität in der Lehrerbildung: Bin ich zuständig? (Berufsbildende Schulen)

Peter Schulze
Abgeordneter Lehrer, TU Dresden

Kommentar zum Workshop 2
Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie? Wissenschaftliche Praxisausbildung im Lehramtsstudium

Erik Heine
Abgeordneter Lehrer, TU Dresden

Kommentar zum Workshop 3

Was im Studium gerne hinten runter fällt, aber zum Unterrichtsalltag gehört: Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen

Kristian Raum
Abgeordneter Lehrer, TU Dresden

Kommentar zum Workshop 4

Fachidioten oder Methodenkasper? Lehrerbildung zwischen fachlichen und didaktischen Perspektiven

Patrick Greulich
Lehrer, Mitglied im Jungen SLV

Kommentar zum Workshop 5
Lehrerbildung jenseits der traditionellen Phasen: Seiteneinstieg in den Lehrerberuf

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

DRESDEN concept

3. TUD-Sylber-Konferenz

Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrerbildung

Dresden, 17. November 2018

Moderation: Michael Wendt

SYLBER

Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen

Kontakt:

TU Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)

Projektleitung TUD-Sylber
Prof. Axel Gehrmann
axel.gehrmann@tu-dresden.de

Projektkoordination TUD-Sylber
Rolf Puderbach
rolf.puderbach@tu-dresden.de

Séverine Friedrich
severine.friedrich@tu-dresden.de

Das Maßnahmenpaket „TUD-Sylber – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bildnachweis

Seite 1, 6, 11 (oben rechts), 297, 298, 299, 300, 301, 302: Kay Strobach

Seite 4, 5, 7, 11 (oben links, unten links, unten rechts), 13, 14, 28, 56, 68, 202, 221, 223, 227, 295: Oliver Krügler

Seite 50, 51, 52, 53, 56 (unten rechts): Rachel-Ann Friesen

Seite 204: Katharina Propst

Seite 228, 305: Kirsten Lassig