



Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung

Oberhausen

– Seminar HRSGe –

Seminarprogramm

Stand: 20.04.2016



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Das Menschenbild	5
2. Leitideen und Ziele	6
2.1 Merkmale der Ausbildung	6
2.2 Das Pädagogische Selbstkonzept (PSK)	10
2.3 Reflektierende Didaktiker – ein Lehrerleitbild	11
3. Das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst	14
4. Der selbstreflexive Lerner im Umfeld systemischer Kräfte	15
5. Struktur der Ausbildung am Seminar HRSGe Oberhausen	16
5.1 Die Arbeit in den Kernseminaren	16
5.2 Die Arbeit in den Fachseminaren	17
5.3 Lerngruppen.....	18
5.4 Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG) - Grundsätze zur Durchführung	18
5.5 Personenorientierte Beratung mit Coaching – Elementen	19
5.6 Das Portfolio	20
5.7 Modultage.....	21
5.8 Einsicht in die besonderen Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen	22
6. Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Seminar HRGe - Oberhausen	24
7. Grundsätzliches zur Mitbestimmung	26
8. Evaluation	27
9. Quellenangaben	28

Vorwort

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen gründet sich auf das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. „Es orientiert sich am Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrern, wie es in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) zusammengefasst dargestellt ist. Dieses Leitbild geht zurück auf die gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände vom 5. Oktober 2000.

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.* Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.* Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.* Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.¹

Dieser Vorgabe, die auf eine qualifizierte Professionalisierung zielt, entspricht das Seminar Oberhausen auf seine individuelle Weise:

Wir sind der Überzeugung, dass Ausbildung nur gelingen kann, wenn sie die ganze Person mit ihrer unverwechselbaren Biografie, mit ihren Stärken und besonderen Möglichkeiten in den Blick nimmt und fest verankert ist auf dem Boden eines humanen und nicht technokratischen Ausbildungskonzepts.

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen

Lehrer brauchen Professionalisierung und Berufsethos.

Daher wird die Lehrerprofessionalität im Vorbereitungsdienst des ZfsL Oberhausen durch die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen und um die Entwicklung eines Pädagogischen Selbstkonzepts aufgebaut. Der Aufbau der Lehrerprofessionalität beruht auf wissenschaftlichen Grundlagen und wird getragen von Selbstreflexion, von Orientierungs- und Handlungskompetenz. Ein wesentliches Ziel der Ausbildung ist somit, dem zukünftigen Lehrer und der zukünftigen Lehrerin zu ermöglichen, professionell im Rahmen seiner und ihrer Persönlichkeit in komplexen pädagogischen Situationen in einer sich stetig wandelnden Schule verantwortlich zu handeln.

Sie werden auf diesem Weg begleitet durch Ausbilder und Ausbilderinnen, die selbst Lehrer und Lehrerinnen sind und das System Schule von innen her kennen und beurteilen. In ständigem Austausch untereinander leiten sie an zur intensiven, theoriegestützten Auseinandersetzung mit dem didaktischen und methodischen Repertoire eines reflektierenden Didaktikers. Sie ermutigen Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen zur Schärfung ihres eigenen pädagogischen Konzepts und der Begegnung mit der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Forschung in Anknüpfung an die Lehrerausbildung in den Universitäten.

Kooperation und Mitbestimmung bilden die Grundlagen für eine eigenverantwortliche Arbeit in Fach- und Kernseminaren. Gemeinsam entwickelte Handlungskonzepte und regelmäßige Evaluation sorgen für Transparenz. Coaching unterstützt die personenorientierte Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.

Seminararbeit zielt nicht nur auf die Optimierung von Unterricht und schulischer Arbeit, sondern sieht als Leitbild eine kommunikations- und kooperationsfähige Lehrerpersönlichkeit, die mit Menschenliebe, Verständnis und Konsequenz Kinder und Jugendliche fördert und fordert. Seminararbeit will aber auch eine zukunftsgerichtete Entwicklung von Schule und Unterricht modellhaft unterstützen.

1. Das Menschenbild

Wir sind ein Seminar, das sich am Kompetenzbegriff der Bildungsstandards² orientiert. Wir verstehen diesen mehrdimensional und lebendig, da wir ihn sowohl produkt- als auch prozessorientiert anwenden. Unsere Grundlage ist das Menschenbild der humanistischen Pädagogik.³

Das bedeutet:

Unsere Bemühungen richten sich immer an den ganzen Menschen.

Das schließt ein, dass Lernen zugleich nach innen und nach außen gerichtet ist; denn wir sehen Lernen als einen persönlichen, selbst bestimmten und selbst verantworteten Wachstumsprozess.

Wir halten Faktenwissen und Kenntniserwerb für ergänzungsbedürftig durch Ideen, Vorstellungen, Intuition, Emotionen und Visionen.

Uns trägt sowohl eine positive Grundhaltung den Wachstumsfähigkeiten der Lernenden gegenüber als auch das Wissen um die begrenzenden menschlichen Bedingungen menschlicher Entwicklungen.

Deshalb sehen wir Konflikte nicht als Störungen, die beseitigt werden müssen, sondern nutzen sie im Dialog zur Eröffnung eines Möglichkeitshorizontes.

Wir stellen die Bedeutung des eigenen Könnens an den Anfang unserer Arbeit und begleiten die Entwicklung zur eigenen Lehrerpersönlichkeit aufbauend und ressourcenorientiert.

Nicht zuletzt beachten wir die vielfältige Bezogenheit des Menschen im Feld zwischen der eigenen (Lehrer-) Persönlichkeit, seiner Bezüge im sozialen Umfeld, seiner Kenntnisse und Haltungen zu sachlichen Inhalten und seiner Bezüge zu der ihn umgebenden Welt.

Freiheit, Würde, Wertschätzung und Integrität sind die Eckpfeiler unseres Umgangs mit den Menschen:

Wir begegnen uns in der größtmöglichen Freiheit – und in dem Wissen darum, dass dieser Freiheit oft auch enge Grenzen gesetzt sind.

Wir beachten die Würde des Einzelnen, indem wir ihm mit grundsätzlicher Wertschätzung gegenüberstehen.

Und wir begleiten Menschen auf dem Weg zu persönlicher Integrität im Rahmen ihres beruflichen Feldes, indem wir frühestmöglich Feedbackprozesse einleiten und so die Möglichkeit zu Wachstum schaffen, aber auch problematische Aspekte der Berufspersönlichkeit offen ansprechen.

² Siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung, Expertise, S. 72 sowie Weinert, F. E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, S. 17 – 31.

³ Vgl. Dauber, Grundlagen Humanistischer Pädagogik.

2. Leitideen und Ziele

Bildungs- und Erziehungsauftrag:

„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die **Entfaltung der Person**, die **Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen** und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und **ihr eigenes Leben zu gestalten**.“⁴

Den hier wiedergegebenen und auch im Grundgesetz und den Landesverfassungen verankerten Grundgedanken **der Entfaltung der Person** aufnehmend und diesen auch über die schulisch beeinflussbare Persönlichkeitsentwicklung hinaus weiterdenkend, „ist die Persönlichkeit nichts Statisches mehr, vor allem kein ‚Endzustand‘. Eher ist der Weg das Ziel.“⁵

2.1 Merkmale der Ausbildung

Die Ausbildung findet in den sechs Handlungsfeldern des Kerncurriculums statt und zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen, die ebenfalls im Kerncurriculum ausgewiesen sind. Die Erkenntnis, dass die **Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit** ein lebenslanger **Prozess** ist, begründet - insbesondere auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule -, dass verbunden mit der Ausbildung nach dem Kerncurriculum auch die **personenorientierte Qualifizierung** von Lehrerinnen und Lehrern im Mittelpunkt unserer Seminarausbildung steht. Sie soll einen Weg aufzeigen, die **Wahrnehmung und Weiterentwicklung der eigenen berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale** zu ermöglichen, denn

„Lehrer stehen in der Ausübung ihres Berufes in einem ontischen (als seiend, unabhängig vom Bewusstsein existierend verstandenen; d. Verf.) Wirkungszusammenhang, in dem die Bedeutung ihrer Persönlichkeit nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Unabhängig davon, ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht, wirken sie mit all ihren psychischen Facetten und Handlungen auf Schüler ein, mit ihrer inneren Einstellung und Haltung, mit Mimik, Gestik und mit jedem Wort.... Das Axiom der Kommunikationstheorie ‚Man kann nicht nicht kommunizieren.‘ lässt sich analog auf die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit jedes Lehrers übertragen: ‚Ein Lehrer kann nicht nicht auf Schüler wirken!‘ Deshalb ist ein möglichst hoher Bewusstseitsgrad von der Wirkung der eigenen Persönlichkeit unabdingbar zu fordern. Um ihn zu erreichen und um die Wirkung der eigenen Persönlichkeit im Lern- und Erziehungsprozess für jeden Schüler wachstumsfördernd einsetzen zu können, bedarf es einer **ganzheitlich** anthropologischen Orientierung in der Lehrerbildung: die Persönlichkeit der auszubildenden Lehrerinnen ist deshalb im humanen Konzept Ausgangspunkt und Bezugspunkt zugleich. Der Mensch steht im Mittelpunkt.“⁶

⁴: MSW NRW, Schulgesetz, Auszug aus § 2, Abs. 4.

⁵ Gudjons, Didaktik zum Anfassen, S. 12.

⁶ Cohn /Terfurth, Lebendiges Lehren und Lernen, S. 197ff.

Die personenorientierte Qualifizierung als zentrale Zielsetzung des Seminars kann nur **prozessorientiert** verstanden werden. Aus dem zugrunde liegenden Menschenbild folgt, dass die Seminarinhalte vorrangig

- fähigkeitsorientiert und weniger defizitorientiert
- prozessorientiert und weniger stofforientiert
- personal-konzeptionsorientiert und weniger an Idealtypen von Schule und Unterricht ausgerichtet

sind. Der erkenntnistheoretischen Sichtweise folgend, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, kann der Mensch auch nur als **Ganzes** – einschließlich seiner ihn bestimmenden **biografischen** und **systemischen** Faktoren begriffen und im Vorbereitungsdienst begleitet werden. Ein charakteristisches Merkmal unseres Seminarkonzepts ist die **ganzheitliche Ausrichtung**.

Dies gilt umso mehr, als die im Zentrum stehenden Handlungsfelder auf dem Hintergrund der eigenen **Lernbiografie** zur Persönlichkeit eines jeden Einzelnen gehören. Die Bewusstmachung dessen für eine positive (Weiter-)Entwicklung der angehenden Lehrerpersönlichkeiten zu nutzen ist die Grundlage für den individuell **biografischen Ansatz** unserer Seminarausbildung. Angesichts der Vielschichtigkeit der Berufspersönlichkeit ist Persönlichkeitsentwicklung nur möglich, wenn man die relevanten individuellen Entwicklungsstufen innerhalb der Handlungsfelder mit einbezieht. Ganzheitliche, personen- und prozessorientierte Lern- und Entwicklungsprozesse können nur mit einem größtmöglichen Maß an Selbstbestimmung authentisch verlaufen. Das weitgehend **selbstgesteuerte Lernen** wird somit zu einem unverzichtbaren Bestandteil unseres Seminarkonzepts.

Es kann jedoch im Spannungsfeld von

- Beratung und Beurteilung
- individualisierter Ausbildungsausrichtung und normativ vergleichenden Prüfungsverfahren
- persönlichen Bedürfnissen und externen Forderungen/Ansprüchen
- persönlicher Leistungsfähigkeit und gesellschaftlich formulierten Qualitätsbedingungen

als Abbild der institutionell – schulischen Rahmenbedingungen immer nur **kritisch-konstruktiv** erfolgen. Dabei spielen bildungspolitische Entscheidungen ebenso eine Rolle wie der Wandel der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklungen wie z. B. die Diskussion um

- die individuelle Förderung bei gleichzeitiger Normierung der Abschlussprüfungen
- die Konsequenzen aus verschiedenen OECD-Studien
- die Schulformdebatte
- die Inklusion
- Digitale Medien (vgl. Medienkonzept)

und andere Themen zeigen.

Die sich immer wieder wandelnden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, die Geschäftsordnung und andere Bestimmungen, die das Seminar als Institution prägen, erfordern Interpretationen durch die an der Ausbildung Beteiligten auf der institutionskritisch-institutionellen

Ebene, wenn zu klären ist

- welcher Grad der Mitbestimmung und Teilnehmerorientierung realisiert wird (und damit die demokratische Steuerung von Entwicklungsprozessen in Schulen implizit oder explizit gelernt wird)
- wie mit der Double-Bind-Situation von Beratung und Beurteilung umzugehen ist (und damit Ergebenheit oder Gestaltungswille in Institutionen gefördert oder unterdrückt wird)
- wie unterschiedliche Ausgangssituationen in Ausbildungsschulen eingeschätzt und berücksichtigt werden (und damit entscheidende pädagogische Abwägungsprozesse vermittelt werden)
- wie Erfolg oder Scheitern in der Ausbildung begleitet wird (und damit über die gesellschaftlichen Notwendigkeiten hinaus humane Umgangsformen praktiziert werden)

Insofern ist das Seminar nicht nur ein Kommunikationsraum, in dem gelernt wird, sondern auch eine Institution, an der man lernt, wie Institutionen sich im gesellschaftlichen Kontext entwickeln.

Ein weiteres Merkmal ist der **Wissenschaftsbezug**, der als Terminus Technicus das Verhältnis von Theorie und Praxis näher bestimmt und sowohl die Inhaltsebene der Ausbildung fundiert als auch ihre Verfahrensweisen. Dabei gilt für alle pädagogische Theoriebildung, dass das praktische Handeln nie lückenlos theoretisierbar ist, sondern von Handlungsroutinen, biographisch erworbenen Theorieausschnitten und durch die Widersprüchlichkeit pädagogischer Handlungsmöglichkeiten durchzogen wird. Aus der Fülle wissenschaftlicher Zugriffsmöglichkeiten beschäftigt sich die Seminausbildung mit

- wissenschaftlichen Ergebnissen empirischer Forschung als Spiegel des je individuellen pädagogischen Handelns (z. B. bei der Umsetzung der Forschungsergebnisse zu der Frage, was denn guter Unterricht sei)
- schultheoretischen Fragestellungen (z. B. der Frage nach der Wissensschule, der sozialisationsbegleitenden Schule, der Schule als Lernberatung oder gar als Übungsfeld demokratischer Verhaltens- und Reaktionsweisen usw.)
- der Genese fachdidaktischer Entwicklungen

Seminausbildung muss aber auch die eigenen Verfahrensweisen wissenschaftlich begleiten, indem sie

- Handlungsforschung betreibt, d. h. die Wirksamkeit der eingesetzten Instrumentarien mit Lehrenden und Lernenden überprüft, variiert und den jeweiligen individuellen und gruppenspezifischen Lernprozessen anpasst, evaluiert und modifiziert und in begrenztem Maße Nachhaltigkeit sichert
- Ergebnisse der Erforschung des Erwachsenenlernens verarbeitet, Erfahrungslernen kritisch reflektiert und Möglichkeiten zur Implementation neuer Handlungsstrategien anbietet
- Bewertungen von beruflicher Eignung und Leistung diskursiv erarbeitet, Standpunkte argumentativ vertritt und auf dieser Grundlage transparente Entscheidungen trifft

Seminarausbildung ist aber auch ein Ort der **bildungspolitischen Reflexion**, wenn es darum geht, vor dem Hintergrund des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Landesverfassung deutlich zu machen, dass angehenden Pädagogen Selbstbewusstsein und Selbstkritik angesichts ihrer großen Bedeutung für die Entwicklung der heranwachsenden Generation zugemessen wird. Schulentwicklung und der Beitrag jedes Einzelnen kann dazu nur im Blick auf sich wandelnde gesellschaftliche Strukturen geleistet werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre individuellen Stärken in einem kollegialen Kontext entwickeln, die Rolle der Schule im gesellschaftlichen Kontext kritisch-reflexiv begleiten und in der bildungspolitischen Diskussion ihren Standpunkt bestimmen.

Die bildungspolitische Reflexion findet immer wieder an aktuellen Themen der gesellschaftlichen Entwicklung statt wie zurzeit z. B. in der Inklusionsdebatte. Hierbei geht es nicht zuletzt um die Ausleuchtung individueller Handlungs- und Bewegungsräume.

2.2 Das Pädagogische Selbstkonzept (PSK)

„ Es gibt keine Rezepte für professionelles Lehrerhandeln“ ⁷,

denn die im Unterricht und Schulalltag zu lösenden Aufgaben sind so komplex, dass eine lineare Ableitung von Handlungsmustern aus wissenschaftlichen Vorgaben scheitert.

Deshalb und auf der Grundlage der drei Verantwortlichkeiten

- gegenüber dem Staat
- gegenüber den heranwachsenden Menschen
- gegenüber sich selbst

sollen in unserem Seminar angehende Lehrerinnen und Lehrer im Sinne einer personenorientierten Ausbildung und eines lebenslangen Lernens so ausgebildet werden, dass sie beginnen ein **eigenes pädagogisches Konzept** zu entwickeln, das sich an die Entwicklung der Lehrprofession bindet, „damit sie [die Lehrerinnen und Lehrer] in pädagogischer Verantwortung vor sich selbst, [vor Eltern, Schülern, Kollegen und der Schulaufsicht] zu handeln vermögen - zwar auch unter Beachtung des Schulgesetzes, der Richtlinien und Lehrpläne, aber in einem pädagogischen Freiraum.“ ⁸ Diese zentrale Zielvorstellung unserer Seminararbeit - das Bewusstmachen eines eigenen pädagogischen Konzepts soll die Wurzel für eine über die Ausbildungszeit hinausreichende professionelle Weiterentwicklung eines solchen sein, denn der Prozess der Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit ist ein lebenslanger. „Das Selbstkonzept einer Person ist keine schöngestige Spekulation, es ist erfahrbar und feststellbar. Dass wir ein Konzept von uns selbst haben, ist uns meist nicht bewusst. Es ist die Summe von Qualitäten, die hinter dem Wort ‚Ich‘ oder ‚Ich selbst‘ stehen. Diese Qualitäten unseres Selbst sind grundsätzlich dem Bewusstsein zugänglich“ ⁹ und damit als ein zentraler Bestandteil schulischer Handlungskompetenz anzusehen.

Theorieansätze, subjektive Handlungstheorien und Erfahrungen aus dem praktischen Handeln verbinden sich hierbei zu einem individuellen pädagogischen Konzept, in dessen Zentrum das persönliche Leitbild (Utopien, Visionen, Ideale) in seinem ständigen Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit, von persönlichen Wertemaximen und gesellschaftlichen Herausforderungen steht.

Die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts durchzieht die Ausbildung als Leitlinie eines reflektierten, inneren, beruflichen Handlungskonzepts.

1. In der biografischen Reflexion werden die unbewusst wirkenden Lehrerinnen-, Lehrer- und Unterrichtsbilder aus mehr als 12.000 erlebten Unterrichtsstunden an Theorie und Praxis gespiegelt und - wenn möglich - aufgeklärt.
2. In der individuellen Wirksamkeitserfahrung bei Schülerinnen und Schülern formt sich ein Repertoire in unterrichtlicher und erzieherischer Hinsicht.
3. Die Einführungstage zu Beginn der Ausbildung und das Eingangs- und Perspektivgespräch sind erste Gelegenheiten zur diskursiven Erfassung vorhandener Handlungskompetenzen im bewertungsfreien Raum.
4. In der Vorbereitung auf die Staatsprüfung ermöglicht die pädagogische Konzeption eine kritische Beleuchtung des individuellen, theoriegestützten Konzepts sowohl bei seiner Realisation im Unterricht als auch im Kolloquium mit einer Expertenrunde aus Schule und Seminar.
5. Im Auswahlgespräch bei Einstellungsverfahren ergibt sich die Möglichkeit, die eigene Konzeption mit dem jeweiligen Schulprogramm abzugleichen und eine Entscheidung für eine erfolgreiche Bewerbung herbeizuführen.

⁷ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 16.

⁸ Cohn / Terfurth, Lebendiges Lehren und Lernen, S. 197ff.

⁹ Vgl. Tausch, / Tausch, Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person.

2.3 Reflektierende Didaktiker – ein Lehrerleitbild

*„Der Lehrer lebt nicht von seinen Begründungen,
sondern von seinen Wirkungen.“¹⁰*

Wir sehen die Zielrichtung und die Merkmale einer am humanistischen Menschenbild orientierten, die individuelle Berufspersönlichkeit fördernden und lebenslanges, kooperatives Lernen anbahnenden Lehrerausbildung in besonderer Weise durch das Leitbild des „reflektierenden Didaktikers“ repräsentiert.¹¹

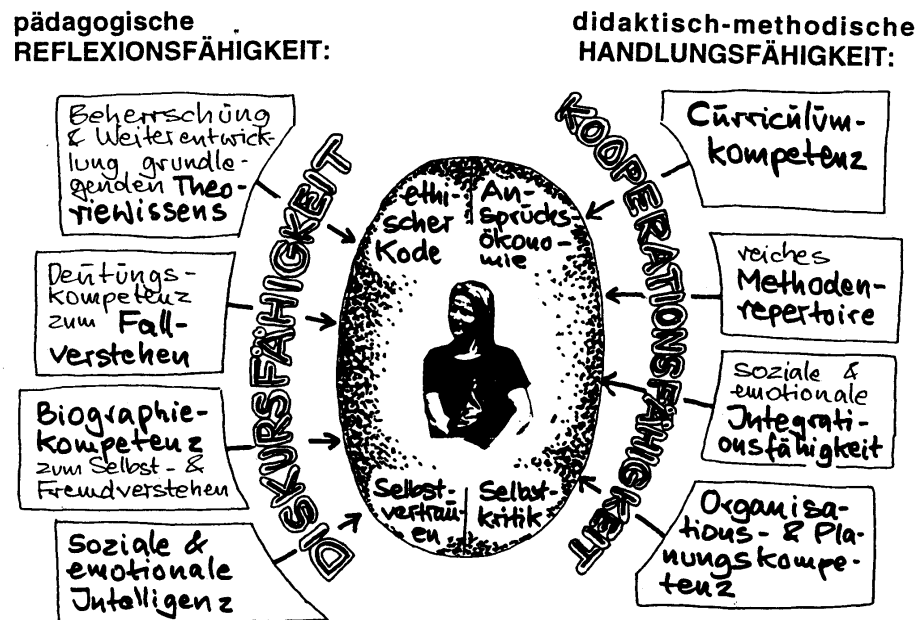
Hierzu eine Definition von Professionalität, die deutlich macht, welche Kriterien beruflichen Handelns diesem Ausbildungsziel zugrunde liegen:

„Ein professioneller Lehrer ist in der Lage, seine tägliche Arbeit

- *selbstständig*
- *auf wissenschaftlicher Grundlage*
- *in Kooperation mit Kollegen und Eltern*
- *unter Beachtung der widersprüchlichen Ziele von Schule*
- *und auf der Grundlage einer eigenen Berufsethik zu erfüllen*
- *sowie sein Handeln vor der Öffentlichkeit darzustellen und zu begründen.“¹²*

Pädagogische Reflexionsfähigkeit und korrespondierende didaktisch-methodische Handlungsfähigkeit bilden das Fundament des Professionalisierungsprozesses.

Im Zentrum der Ausbildung steht daher auch die Entwicklung von Kompetenzen¹³, wie sie im Leitbild des reflektierenden Didaktikers vereinigt sind¹⁴:



¹⁰ Konrad Wünsche, mündlich

¹¹ Meyer, Türlinkendidaktik; S. 232ff.

¹² Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 20.

¹³ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 21.

¹⁴ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 20.

Ein auf Erfahrung basierendes Handlungswissen und das in die verschiedenen Fachdisziplinen eingeteilte Theoriewissen verbinden sich durch reflektierende Verarbeitung zu einem Berufswissen, das nicht zufällig ausgebaut wird, sondern „biografisch vermittelt ... zu handlungsleitenden Unterrichtsbildern verdichtet werden“¹⁵ kann. Deshalb ist unser didaktisches Konzept auch an die Entwicklung eines subjektorientierten, selbstreflexiven, anspruchorientierten und wissenschaftsorientierten Pädagogischen Selbstkonzepts gebunden. Jeder Lehramtsanwärter und jede Lehramtsanwärterin trägt dies in Form von persönlichen Einstellungen, individuellen Stärken und auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Wissensbeständen in sich.

So ist es die Aufgabe der Ausbilderinnen und Ausbilder,

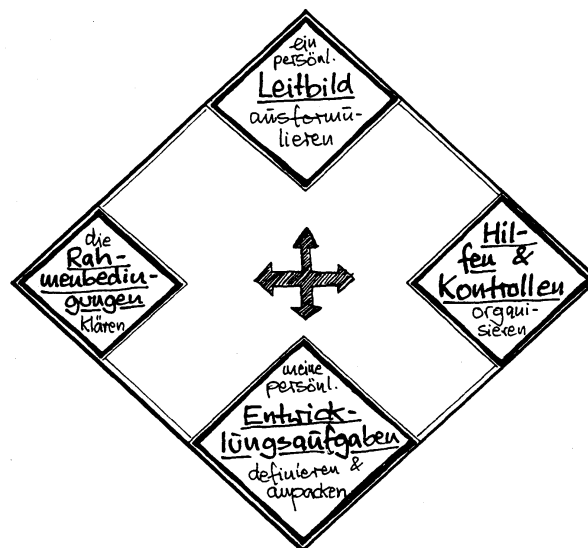
mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern daran zu arbeiten, ihr persönliches, selbst entwickeltes Leitbild – als Zentrum eines pädagogischen Konzepts – bewusst und reflektierbar zu machen, es durch theoretische Fundierung zu erweitern, es ständig offen zu halten für Veränderungen, wie sie der Widerstand der schulischen Realitäten erzwingen kann.

Dieser Ausbildungsansatz vereint wesentliche Aussagen der humanistischen Pädagogik, der pädagogischen Biografieforschung, der Bildungsgangdidaktik, der reflexiven Pädagogik und der Erforschung von Alltagstheorien pädagogischen Handelns¹⁶.

Der von Meyer geprägte Begriff der „Entwicklungsaufgaben“ konkretisiert die zukunftsgerichtete Intention unseres biografisch orientierten, personenzentrierten und durch die Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen mitbestimmten Ausbildungskonzepts:

„Eine Entwicklungsaufgabe einer Anwärterin oder Lehrerin ist eine biografisch bedeutsame und subjektiv als notwendig empfundene Herausforderung zum Aufbau didaktisch-methodischer Handlungskompetenz.“¹⁷

Das Spannungsfeld, indem eine so verstandene berufliche Handlungskompetenz entstehen soll, verdeutlicht der folgende „Selbstentwicklungswürfel“ als kategorialer Rahmen¹⁸:



¹⁵ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 10.

¹⁶ Vgl. Peiniger, Thesen zur Seminarprogrammentwicklung des Studienseminars St.

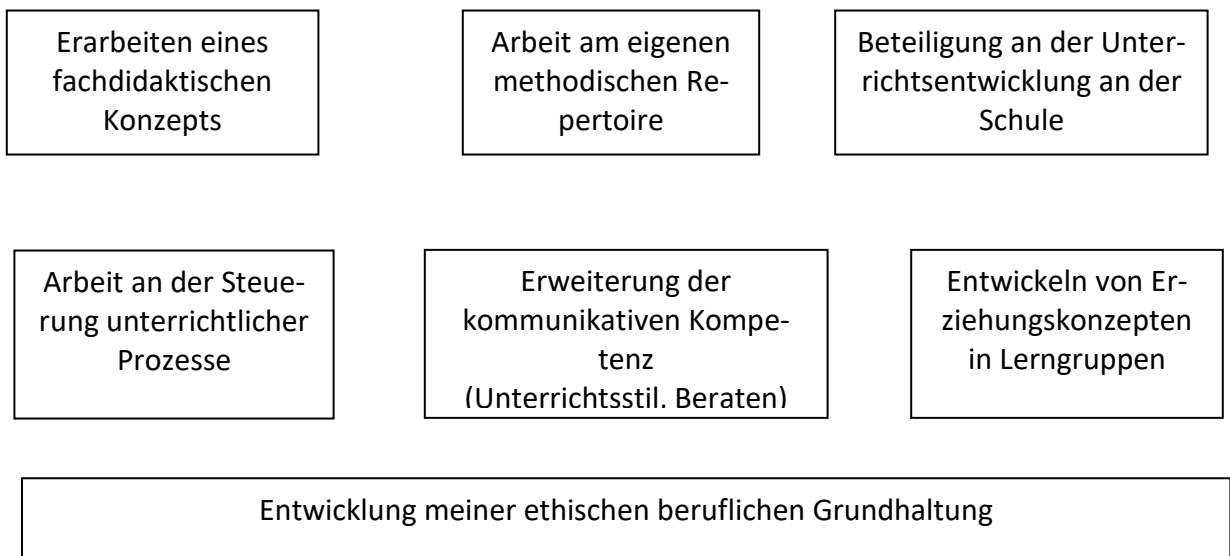
¹⁷ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 27.

¹⁸ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S. 28.

In der gesamten Ausbildungszeit wird die Arbeit am Pädagogischen Selbstkonzept entwickelt, unterstützt und theoretisch fundiert, z. B. während der pädagogischen Tage, bei Unterrichtsbesuchen, durch Coachinggespräche, in den Seminarsitzungen und durch kollegialen Austausch.

„Die Arbeit am PSK ist dann erfolgreich, wenn die vom Lehramtsanwärter selbst definierten und angepackten Entwicklungsaufgaben stimmig zu den eigenen (biografischen) Lernerfahrungen gemacht worden sind und eine theoretische Fundierung erhalten haben.“¹⁹

Mögliche Entwicklungsaufgaben können sein:



¹⁹ Meyer, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, S.29.

3. Das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst

Die inhaltliche Ausbildung am ZfsL Oberhausen fußt auf dem Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst.

„Das ... Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen orientiert sich am Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrern, wie es in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) zusammengefasst dargestellt ist. Dieses Leitbild geht zurück auf die gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände vom 5. Oktober 2000.“²⁰

Das ZfsL Oberhausen bildet nach dem Kerncurriculum in typischen, den Lehrerberuf kennzeichnenden Handlungsfeldern aus:

1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen
2. Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen
3. Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen
4. Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten
5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen
6. Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten

Die Umsetzung des Kerncurriculums wird in einem zweiten Programm, dem Ausbildungsprogramm des ZfsL Oberhausen, Seminar HRSGe, in Form von Qualitätsrastern formuliert. Dazu war es nötig, verbindliche Vereinbarungen über die Ausbildungsinhalte zu treffen, die im ZfsL Oberhausen, Seminar HRGe, von allen Kernseminarleiterinnen und –leitern entwickelt wurden. Die Kerninhalte für die Ausbildungshalbjahre wurden zudem mit allen HRSGe -Seminaren des Regierungsbezirks Düsseldorf abgesprochen.

Das auf Kernseminarebene erstellte Ausbildungsprogramm ermöglicht es den Fachseminaren, sich mit den Kernseminarinhalten abzustimmen und sich gegebenenfalls auch zu verzahnen.

Dazu haben auch die Fachseminare Qualitätsraster erstellt.

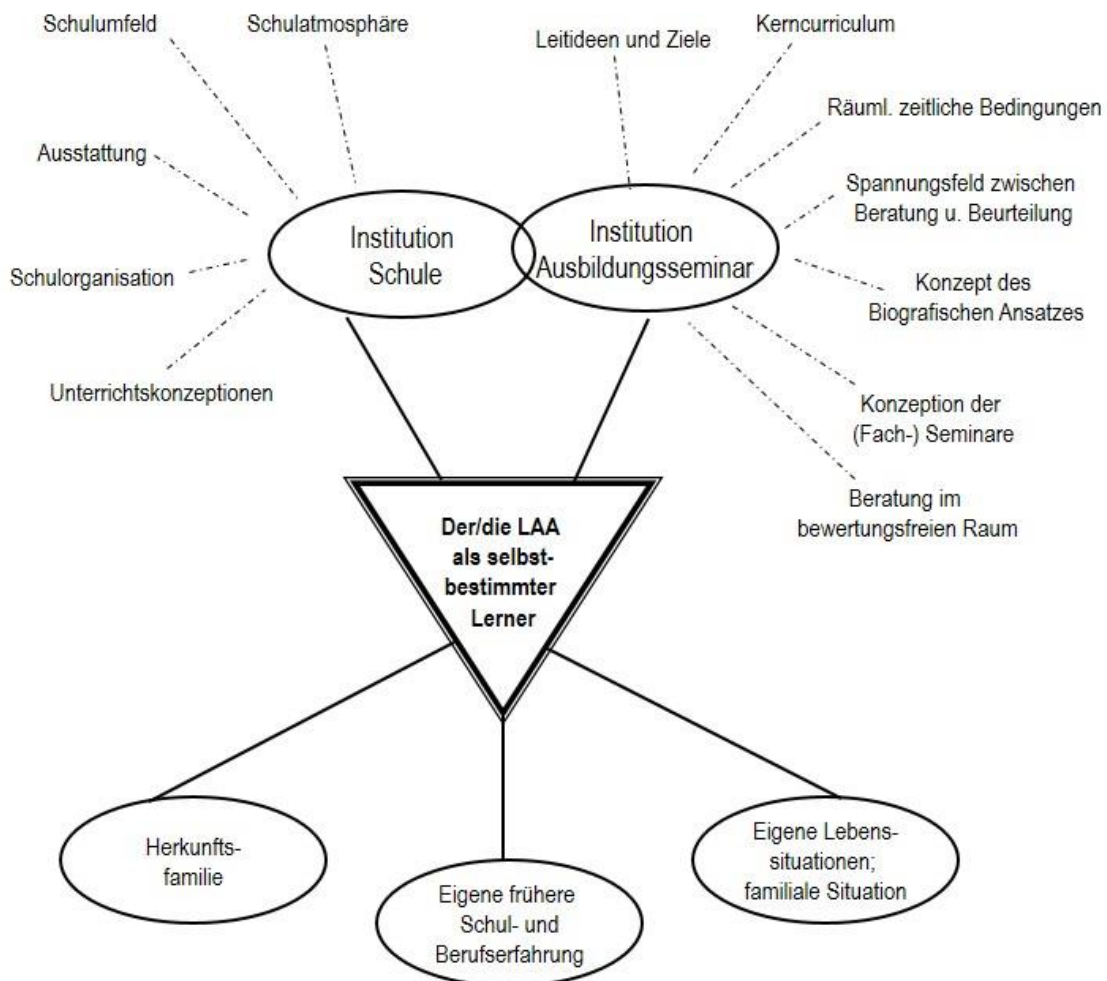
Durch das Ausbildungsprogramm erhalten die Lehramtsanwärterinnen und –anwärter transparente Einblicke in die Ausbildungsinhalte aller Ausbildungshalbjahre.

²⁰ Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen

4. Der selbstreflexive Lerner im Umfeld systemischer Kräfte

Wir sehen Lernen im Rahmen der Ausbildung als einen subjektiven Prozess, der unter institutionellen Bedingungen in Systemen stattfindet. Solche Systeme sind z. B. die eigene Ausbildungsschule, das Kernseminar und die Fachseminare. Nur die Akzeptanz, dass Systeme eigene Wirkungen erzeugen und die Berücksichtigung dieser Wirkungen führen zu erfolgreichen Ausbildungsprozessen. Die Ausbildung am ZfsL Oberhausen ist so angelegt, dass den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern diese Strukturen transparent gemacht werden. Das ist eine grundlegende Voraussetzung, um innerhalb von Systemen bewusst zu handeln. Wir bilden dahingehend aus, dass Lehramtsanwärterinnen und -anwärter den systemischen Kräften nicht ohnmächtig gegenüberstehen, sondern diese mitgestalten und mitverantworten²¹.

Dieses Verständnis von Lernen spiegelt darüber hinaus ein Bild des Menschen, das ihn als selbstreflexiven und selbst steuernden Lerner anerkennt.



²¹ Vgl. Mead, Sozialpsychologie.

5. Struktur der Ausbildung am Seminar HRSGe Oberhausen

Ausbildungsorte für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sind das ZfsL und die Ausbildungsschule. Die notwendige **Kooperation zwischen ZfsL und Ausbildungsschulen** findet über abgestimmte Pläne - **die Ausbildungsprogramme** - und über Dienstbesprechungen mit den Ausbildungsbeauftragten der Ausbildungsschulen statt. In der Ausbildung am ZfsL werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter von einem Kernseminarleiter bzw. einer Kernseminarleiterin und zwei Fachleitern bzw. Fachleiterinnen begleitet. Während die Fachseminararbeit schulrelevante und praxisbezogene Aspekte der erfolgreich absolvierten Studienfächer behandelt, befasst sich die Kernseminararbeit mit fächerübergreifenden Themen des Lehrerberufs. Ergänzt wird die Ausbildung durch die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen.

Ausbildungszeit an der Ausbildungsschule (14 Std. Ausbildungsunterricht)			Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen
Kernseminar (1h 45 min)	Fachseminar 1 (1h 45 min)	Fachseminar 2 (1h 45 min)	
Ausbildungszeit am ZfsL (Seminare): 7 Stunden [45-Minuten-Einheiten]			

5.1 Die Arbeit in den Kernseminaren

Bereits während der Einführungstage lernen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ihre Kernseminarleitungen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihrer überfachlichen Kernseminargruppe kennen.

Die Ausbildung in den Kernseminaren

- unterstützt und begleitet die Entwicklung eines eigenen professionellen pädagogischen Konzeptes (PSK) von Anfang an. Dabei arbeiten alle Kernseminare biografisch orientiert nach einem humanistisch orientierten Ansatz (Vgl. 1. Menschenbild).
- vermittelt den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern überfachlich relevante Ausbildungsinhalte und Kompetenzen in den Handlungsfeldern des Kerncurriculums.
- findet im benotungsfreien Raum statt, da die Leiterinnen und Leiter der Kernseminare die Leistungen der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters nicht benoten, nicht an der jeweiligen Langzeitbeurteilung beteiligt werden dürfen und nicht am Verfahren der jeweiligen Staatsprüfung beteiligt sind (OVP 2011; § 10).
- unterstützt die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bei allen ausbildungsrelevanten individuellen Anliegen durch personenorientierte Beratungen mit Coaching - Elementen (OVP 2011; § 10).
- gestaltet die Ausbildungsarbeit teilnehmerzentriert, indem sie die Anliegen und Wünsche im Rahmen der Ausbildungsvorgaben berücksichtigt.
- wird regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.

Durch unterschiedliche Angebote wird den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern im Verlauf der Ausbildung im Kernseminar immer wieder ermöglicht, eigene Schwerpunkte in der Arbeit zu erkennen, eigenverantwortlich daran zu arbeiten, die gesetzten Schwerpunkte fachlich sinnvoll zu vertreten und die eigenen Unterrichtsentscheidungen begründet damit zu verknüpfen. Ziel dieser prozessorientierten Arbeit ist es, neben der fachlichen Fundierung eine gefestigte, in vielen Bereichen reflektierte Lehrerpersönlichkeit entwickeln zu können, die in der Lage ist, über die Ausbildung hinaus weitere eigenständige Entwicklungsprozesse zu durchlaufen.

Die Kernseminare können diese Arbeit leisten, weil

- sie schon zu Beginn der Ausbildung an den nicht benoteten Eingangs- und Perspektivgesprächen der Auszubildenden beteiligt sind. Hier sollen bereits erreichte berufsbezogene Kompetenzen identifiziert und weitere Perspektiven entwickelt werden.
- der bewertungsfreie Betreuungsprozess individuelle Entwicklungsprozesse ermöglicht und Authentizität unterstützt.
- eigene Entwicklungsprozesse intensiv während der Einführungstage und der Pädagogische Tage in der Mitte der Ausbildung initiiert werden.
- sie initiierte Entwicklungsprozesse begleiten, unterstützen und schärfen (z. B. bei Unterrichtsbesuchen und bei der Vorbereitung auf den Prüfungstag).
- eigenständig gesteuerte Lernprozesse während der Modultage des Kernseminars ermöglicht werden.
- sie Unterstützungsprozesse anbieten (Gruppenhospitationen, Kollegiale Fallberatung).
- sie direkt, schnell und unbürokratisch in der Person der Kernseminarleitung einen Ansprechpartner für die Beratung in Ausbildungsfragen anbieten.
- sie als Schnittstelle für die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen den Kontakt mit den Ausbildungsbeauftragten der Schulen in Regionalgruppen sicherstellen (gemeinsame Konferenz der Ausbildungsbeauftragten und der Kernseminarleiterinnen und -leiter, regelmäßige Kontakte bei den Unterrichtsbesuchen).
- sie die parallel laufenden Ausbildungsprozesse in Schule und Seminar immer wieder in der Kernseminararbeit durch fachliche und prozessorientierte Arbeit zusammenführen.

Die Arbeit der Kernseminare wird in den Fachseminaren spezifiziert, kontrastiert und variiert.

5.2 Die Arbeit in den Fachseminaren

Im Mittelpunkt der Fachseminararbeit steht die Reflexion fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen in Bezug auf alle Handlungsfelder des Kerncurriculums.

Es werden u. a.

- die spezifischen Ziele und Aufgaben, die institutionellen und organisatorischen Bedingungen des Faches von den Teilnehmern systematisierend analysiert,
- Fachlehrpläne und die schulischen Stoffverteilungspläne kritisch gelesen und reflektiert,
- Unterrichtsreihen und Unterrichtsstunden auf der Grundlage fachdidaktischer Konzepte und lerntheoretischer Erkenntnisse geplant, begründet und evaluiert,
- allgemeine und fachspezifische Methoden in der Seminararbeit durch Hospitationen bei den Fachleiterinnen und Fachleitern modellhaft erlebt,

- Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen in einer Atmosphäre der Offenheit und Akzeptanz zu Experiment und Kreativität bei der Erprobung auch neuer und individueller Wege bei der Gestaltung von Schule und Unterricht ermutigt. Fachliche Professionalität wird bei Unterrichtsbesuchen, Gruppenhospitationen und Unterrichtsversuchen erprobt, diskutiert und optimiert.

Durch jahrgangshomogene Gruppen wird Kontinuität gewährleistet. Mitbestimmung über die Seminarplanung und –gestaltung, sowie die aktive Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sind selbstverständliche Bedingungen erfolgreicher Fachseminararbeit. Im Rahmen kooperativer Lernformen unterstützen sich die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, indem sie von den individuellen Stärken der Kolleginnen und Kollegen profitieren und an deren Entwicklungen teilhaben. Gemeinsame Unterrichtsplanungen, die Reflexion der Durchführung und das Einbeziehen konkreter schulischer Alltagserfahrungen bieten immer wieder Anlass zu kollegialem Austausch und Beratung. Fachseminare erarbeiten Grundlagen der Bewertung von Unterricht als fachspezifische Varianten der Qualitätsmerkmale, wie sie z. B. in den Übersichten von Hilbert Meyer und Andreas Helmke zu finden sind.²²

5.3 Lerngruppen

Die Vorbereitung auf die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden bezüglich der späteren beruflichen Unterrichts- und Erziehungstätigkeit ist im §1 der OVP, Ziele des Vorbereitungsdienstes, formuliert. Eine Form, wie dies geschehen kann, ist in der Kompetenz 2 der Anlage 1 zur OVP beschrieben: „Die Absolventinnen und Absolventen führen und begleiten Lerngruppen.“

Das ZfsL Oberhausen, Seminar HRSGe, organisiert zu Beginn der Ausbildung die Bildung von festen Lerngruppen, die bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes Bestand haben sollen. Die Lerngruppen werden innerhalb der Schulregionen so gebildet, dass drei bis sechs Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter derselben oder benachbarter Schulen eine Lerngruppe bilden.

Die Lerngruppen legen selbstständig fest, zu welchen Zeitpunkten und Themen sie sich treffen. Die Treffen finden außerhalb der Unterrichts- und Seminarzeiten statt.

5.4 Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG) - Grundsätze zur Durchführung

Für die Durchführung der Eingangs- und Perspektivgespräche (nach § 15 OVP) steht ein realistischer Zeitraum von ca. 17 Tagen (für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit VD-Beginn Mai) bzw. ca. 22 Tagen (für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit VD-Beginn November) zur Verfügung. *(Mögliche Feier- und Brückentage sind hierbei schon in Abzug gebracht).* Der Zeitraum für die EPG endet spätestens mit Beginn der sich anschließenden Schulferien.

Zur Durchführung der EPG sind folgende Grundsätze vereinbart:

- Die EPG werden in erster Linie durch die Kernseminarleitungen durchgeführt, da sie nicht an der Langzeitbeurteilung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

²² Siehe Meyer, Was ist guter Unterricht? und Helmke, Unterrichtsqualität.

beteiligt sind. Die Erkenntnisse und Erfahrungen des EPG können als Anknüpfungspunkt für die personenorientierte Beratung mit Coaching - Elementen genutzt werden.

- Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter können anstelle der Kernseminarleitungen einen beliebigen Ausbilder des Seminars zu ihrem EPG einladen, sofern er nicht an der Langzeitbeurteilung der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters beteiligt ist.
- Nur auf besonderen Wunsch der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ist es auch möglich, das EPG mit einer/einem an der Langzeitbeurteilung beteiligten Fachleiterin/Fachleiter durchzuführen.
- Wenn an einer Ausbildungsschule zwei oder mehrere Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter desselben Ausbildungsjahrgangs ausgebildet werden, sollten alle EPG an dieser Schule an nur einem Tag durchgeführt werden, da dadurch die organisatorischen Abläufe in den Ausbildungsschulen nur einmalig beeinträchtigt werden und dies für Ausbilderinnen und Ausbilder zeitökonomisch ist.

5.5 Personenorientierte Beratung

„Zur Ausbildung gehört verpflichtend die personenorientierte Beratung. Diese wird von Leiterinnen und Leitern überfachlicher Ausbildungsgruppen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung durchgeführt, die die Leistungen der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters nicht benoten, nicht an der jeweiligen Langzeitbeurteilung nach § 16 Absatz 4 beteiligt werden dürfen und nicht am Verfahren der jeweiligen Staatsprüfung beteiligt sind.“²³

Personenorientierung ist neben der Wissenschafts-, Standard- und Handlungsfeldorientierung eine der vier tragenden Säulen des Vorbereitungsdienstes. Auf den gegebenen gesetzlichen Grundlagen und auf dem Fundament unseres Menschenbildes der humanistischen Pädagogik²⁴ wird die personenorientierte Beratung mit Coaching - Elementen zu einem zentralen Element auf dem Weg zur Entwicklung und Bewusstmachung der individuellen LehrerInnen - Persönlichkeit. Sie ist ein wesentlicher Beitrag zu der in allen Ausbildungsgruppen stattfindenden Erarbeitung eines Pädagogischen Selbstkonzeptes²⁵. Personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen ist vollständig von der Benotung ausgenommen, da sie von den Kernseminarleiterinnen und -leitern durchgeführt wird. Es entsteht so ein gleichberechtigtes Kommunikationsverhältnis, bei dem drei zentrale Grundeinstellungen, die die persönliche Entwicklung unterstützen, eingenommen werden können. Es sind dies²⁶

- **Bedingungsfreie Akzeptanz:** Der Beratungspartner wird als autonome Person, die über Ressourcen verfügt und in der Lage ist Probleme selbst zu lösen ohne Bedingungen angenommen.

²³ § 10 (4) der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP 2011)

²⁴ Vgl. Kapitel 1 des Seminarprogramms

²⁵ Vgl. Kap. 2.2 des Seminarprogramms

²⁶ Vgl. hierzu: König, Eckard; Der reformierte Vorbereitungsdienst - Neue Beratung mit Coachingelementen; in: Schule NRW - Sonderausgabe Lehrerausbildung - 01/2013; Frechen/Ritterbach 2013; , S. 14f

- **Empathie:** Dies bedeutet einen hohen Grad von Konzentration auf den Gesprächspartner, sich auf ihn einzustellen, seine Empfindungen nachzuspüren und ihn dabei zu unterstützen, sich derer bewusst zu werden
- **Authentizität/Kongruenz²⁷:** Eine Beratung ist mit größter Wahrscheinlichkeit dann erfolgreich, wenn der Berater in der Beziehung zum Beratungspartner er selbst ist, ohne sich hinter einer Fassade oder Maske zu verbergen.

Eine diesen Grundeinstellungen entsprechende personenorientierte Beratung kann in unterschiedlichen Ausbildungssituationen stattfinden. Diese sind u. a. die personenorientierte Beratung mit Coaching - Elementen, die personenorientierte und fachliche Beratung bei Unterrichtsbesuchen und Ausbildungsveranstaltungen, kollegiale Fallberatungen sowie die überfachliche und personenorientierte Beratung im Eingangs- und Perspektivgespräch EPG (OVP § 15). Zusätzlich zum EPG sollen während der gesamten Ausbildungszeit zwei personenorientierte Beratungen stattfinden.

Die personenorientierte Beratung mit Coaching - Elementen *„ist ein strukturiertes Vorgehen, bei dem die Struktur des Problemlösens zugrunde gelegt wird.“²⁸* Eine Bearbeitung der von den Auszubildenden formulierten Anliegen *„vollzieht sich (...) in vier Phasen: Klärung des Ziels, Klärung der Situation, Entwicklung von Lösungen und Festlegung des Handlungsplans.“²⁹* Die von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter eingebrachten Anliegen gehen von der Person der/des Auszubildenden in ihrer/seiner Rolle als Lehrer/Lehrerin aus. Es können hier alle Anliegen formuliert werden - auch die, die in einer als u. U. hierarchisch empfundenen Beratungssituation in den benoteten Fächern nicht zur Sprache kommen würden. Authentizität und Kongruenz kann im besonderen Maß hergestellt werden, denn Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter erhalten in der Kommunikation mit den Ausbilderinnen und Ausbildern die Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen und sich offen einzubringen. Die Bereitschaft, sich in diesen Beratungssituationen den eigenen, individuell unterschiedlichen und aktuell wichtigen Themen der beruflichen Rollenfindung zu nähern, wird durch das Gesamtkonzept der personenorientierten Beratung mit Coaching - Elementen grundsätzlich unterstützt. Der individuelle Weg durch die Ausbildung im Vorbereitungsdienst und die dabei stattfindenden Entwicklungsprozesse werden im gesamten Rahmen der personenorientierten Beratung begleitet.

5.6 Das Portfolio

Während der gesamten Ausbildungszeit führen alle Auszubildenden (gem. LABG § 12 Abs. 1) ein Portfolio.

„Das Portfolio ist als anregendes Angebot konzipiert – es soll inspirieren und den Blick für die eigene berufliche Entwicklung schärfen. Es soll ein individuelles Instrument sein, einen „roten Faden“ durch den langen Bildungsweg legen, der von vielen Institutionen und Personen begleitet wird, um (...) den Auszubildenden mehr Selbststeuerung und

²⁷ Sie ist nach C. R. Rogers die grundlegendste Bedingung für personenzentrierte Beratung;

Vgl hierzu: Rogers, C. R.; *Therapeut und Klient*, Frankfurt am Main 2007¹⁹, S. 26

²⁸ König, Eckard; *Der reformierte Vorbereitungsdienst - Neue Beratung mit Coachingelementen*; in: *Schule NRW Sonderausgabe Lehrerbildung - 01/2013*; Frechen/Ritterbach 2013; , S. 14

²⁹ ebd.

*Selbstverantwortung in der berufspraktischen Lehrerbildung zu ermöglichen.*³⁰

Das Portfolio besteht dem Dokumentationsportfolio (Teil A) und dem Reflexionsportfolio (Teil B).

Im **Dokumentationsportfolio** werden alle verpflichtenden Praxiselemente der Ausbildung dokumentiert. Hierzu gehören unter anderem das Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG), die Unterrichtsbesuche, die personenorientierte Beratung mit Coaching - Elementen sowie schulische Beratungen und Ausbildungsvereinbarungen.

Das **Reflexionsportfolio** dient ausschließlich der persönlichen Reflexion. Es bildet das Spannungsverhältnis zwischen Verbindlichkeit (gem. LABG) und persönlicher Freiheit im Umgang mit individuellen Reflexionen ab. Wir verstehen diesen Teil des Portfolios als Ausbildungsinstrument, das Chancen zur Fundierung, Entwicklung, Ausgestaltung und Selbstvergewisserung der Lehrerpersönlichkeit bietet. Neben der Reflexion der Handlungsfelder des Kerncurriculums bieten sich in diesem Teil sehr persönliche Gestaltungsräume. Hier durchgeführte Reflexionen können den Prozess der Bewusstmachung der individuellen Lehrerpersönlichkeit begleiten und in einem dementsprechenden pädagogischen Selbstkonzept (s. Kap. 2.2) ihren Ausdruck finden. Um diese Prozesse zu initiieren und zu unterstützen, sind in den Kern- und Fachseminaren individuell zu gestaltende Freiarbeitsphasen verankert, die regelmäßig in jedem Quartal Berücksichtigung finden und in den Ausbildungs- und Kommunikationsprozess der Ausbildungsveranstaltungen eingebunden werden. Die Inhalte dieser individuellen Reflexionen werden eigenverantwortlich durch die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ausgewählt und gestaltet und unterliegen keiner äußeren Kontrolle oder Einsichtnahme.

5.7 Modultage

Modultage ermöglichen den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern das Arbeiten in selbstgesteuerten festen oder temporären Lerngruppen zu selbstgewählten, ausbildungsrelevanten Inhalten. Modultage stellen einen größeren Rahmen zur Verfügung als es im regulären Stundenschema eines Seminartages möglich ist. Bis auf das erste Quartal findet in der Regel in jedem Ausbildungsquartal ein Modultag statt.

Den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern steht an den Modultagen die wöchentliche Ausbildungszeit im Seminar von sieben Unterrichtsstunden (5 1/4 Zeitstunden) zur Verfügung. Die Seminarleiterinnen und Seminarleiter beraten die Lerngruppen bei der Organisation und der inhaltlichen Vorbereitung. Nach dem jeweiligen Modultag werden Ergebnisse, bzw. Prozesse in den Seminaren vorgestellt und ggf. weiter bearbeitet.

Mögliche Inhalte (Settings) der Modultage könnten sein:

- Gruppenhospitationen [Jede Lehramtsanwärterin bzw. jeder Lehramtsanwärter muss sich mindestens einmal an einer Gruppenhospitation beteiligen.]
- Kollegiale Fallberatungen
- Exkursionen
- Projektarbeiten

³⁰ Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst - Erprobungsfassung; Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW; Beilage Schule NRW 09/13; S. 2

- Praxisveranstaltungen
- thematisch orientierte Theoriearbeiten

Weitere Themen sind in Absprache mit den Ausbildern möglich.

Der erste Modultag findet im zweiten Quartal statt und wird in den Kernseminaren organisiert und ausgewertet. Bei den weiteren Modultagen im dritten, vierten und fünften Quartal wählen die Lehramtsanwärter eine Fach- oder Kernseminarleitung, die die Vorbereitung begleitet und in ihrem Seminar Zeit für die Auswertung und Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse bzw. Prozesse einräumt.

Der fünfte Modultag im sechsten Quartal dient der Vorbereitung auf die Examensprüfung.

Über jeden Modultag wird ein Formblatt ausgefüllt und im Ausbildungsportfolio abgeheftet.

Bei der **Planung des Modultags** sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Die Kernseminarleiter weisen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter spätestens drei Wochen vor dem nächsten Modultag auf den Termin hin.
2. Jede Lehramtsanwärterin bzw. jeder Lehramtsanwärter sucht entweder im Kernseminar oder in einem der Fachseminare eine Lerngruppe, die aus drei bis fünf Teilnehmern bestehen soll.
3. Die Ausbilderinnen und Ausbilder beraten und begleiten die Lerngruppe bei der Planung und ggf. bei der Durchführung der Modultage im zeitlichen Umfang ihrer wöchentlichen Seminarzeit. Dabei werden auch Formen der Präsentation von Ergebnissen oder Prozessen und Möglichkeiten der Weiterarbeit im Seminar geklärt.
4. An den Modultagen arbeiten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in der Regel selbstständig. Auf Wunsch und nach Absprache können sich auch die Ausbilder zeitweise beratend einbringen.
5. Ergebnisse und Prozesse werden im Seminar des begleitenden Ausbilders vorgestellt und ggf. weiter bearbeitet.
6. Die Formblätter zur Dokumentation der Modultage werden von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Ausbildungsportfolio gesammelt und zum Ende der Ausbildung von den Kernseminarleitern kontrolliert.

5.8 Einsicht in die besonderen Aufgaben anderer Schulformen oder Schulstufen

„Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sollen während ihrer Ausbildung Einsicht in Aufgaben und Probleme einer anderen Schulform oder Schulstufe nehmen.“ (OVP vom 10. April 2011, §12).

Hierfür wird der folgende Rahmen festgelegt:

Das ZfsL Oberhausen legt einen Zeitraum fest, in dem die Hospitation an einer anderen Schulform stattfinden soll; sie umfasst mindestens 14 Unterrichtsstunden. Die Veranstaltungen am Seminartag finden auch während des Hospitationszeitraums statt und es besteht Teilnahmepflicht. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter suchen sich

eigenständig eine Schule; bei Bedarf unterstützt das ZfsL Oberhausen sie dabei. In Absprache mit der Kernseminarleitung kann der Hospitationszeitraum auch geringfügig verändert werden.

Die Erkundungen sollen vorzugsweise an einer Grund- oder einer Förderschule durchgeführt werden. Eine Auswahlhilfe dafür bieten Listen des ZfsL Duisburg. Diese sind auf der Homepage des ZfsL Duisburg und bei Bedarf im ZfsL Oberhausen einsehbar. Erkundungen in anderen Schulformen als den oben genannten bedürfen der Genehmigung durch den Seminardirektor, dabei müssen die Besonderheiten des Erkundungswunsches deutlich gemacht werden. Die Erkundung einer anderen Schulform kann an allen Schulen innerhalb des Regierungsbezirks Düsseldorf durchgeführt werden, vorzugsweise jedoch im Bezirk der Schulen des ZfsL Oberhausen. Eine Vorabfrage bezüglich der ausgewählten Schule und Schulform findet über die Kernseminare statt.

Die Erkundungen in einer anderen Schulform beziehen sich auf die Inhaltsfelder des Kerncurriculums. Zur Vorbereitung auf das Praktikum bieten die Kernseminare organisatorische Hilfen und inhaltliche Hilfen in Form eines Erkundungsfragenkatalogs an. Darüber hinaus werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter angeregt eigene Erkundungsfragen zu entwickeln.

Die Auswertung des Praktikums findet im Rahmen der Kernseminare statt. Die persönlichen Erfahrungen und Einsichten aus dem Praktikum werden im Portfolio reflektiert.

Die Durchführung des Praktikums wird von der jeweiligen Praktikumsschule bestätigt. Ein entsprechendes Formular findet sich auf der Homepage des ZfsL Oberhausen. Die Praktikumsbescheinigung muss in zweifacher Ausführung vorliegen. Eine Bescheinigung gehört in das Portfolio der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die zweite ist bei der Verwaltung des ZfsL Oberhausen abzugeben.

6. Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Seminar HRSGe - Oberhausen

Die folgenden Qualitätsmerkmale sind eng an das Seminarprogramm gekoppelt und werden laufend evaluiert und weiterentwickelt. Sie beziehen sich sowohl auf die Ausbildungsveranstaltungen im Seminar als auch – zeitlich etwas versetzt – auf den Unterricht der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Dazu greifen wir u. a. auf die „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ von Hilbert Meyer³¹ zurück, die uns als Basis dienen. Zusätzlich haben wir am Seminar „Reflexionsstandards“ entwickelt; diese wenden wir an unter Berücksichtigung der erkennbaren systemischen Bedingungen. Nachfolgend werden die Qualitätsmerkmale mit den zugehörigen Indikatoren aufgelistet und erklärt.

Qualitätsmerkmal 1: Lehramtsanwärterinnen und -anwärter entwickeln Ansätze eines pädagogischen Selbstkonzepts als Baustein zur Professionalisierung ihres Lehrerhandelns.

Fach- und Kernseminare sind konzeptionell daran orientiert, Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zu „reflektierenden Didaktikern“³² auszubilden und ihn somit zu befähigen, ein persönliches Leitbild, ein dazu stimmiges Erziehungs- und Fachkonzept und das entsprechende zur Umsetzung im Unterricht nötige Methodenrepertoire zu entwickeln.

Dies zeigt sich u. a.

- in der Vermittlung von Orientierungswissen im Bereich der Allgemein- und Fachdidaktik,
- in der Bewusstmachung der eigenen Lerngeschichte,
- in der Bewusstmachung eigener Stärken und Schwächen,
- in der Reflexion der eigenen berufsethischen Grundeinstellung,
- in der Anregung zur kritischen Reflexion des aktuellen pädagogischen Handelns in der Schulpraxis zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenz und des eigenen Lernprozesses,
- im Abgleich der individuell- fähigkeitsorientierten didaktischen und methodischen Entwicklung mit wissenschaftlich fundierten und empirisch gesicherten Forschungsdaten einerseits und dem aus der Erfahrung resultierenden Berufswissen andererseits,
- in der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit der Institution Schule,
- in dem Entdecken von Freiräumen zur Verwirklichung von eigenen Berufsutopien,
- in der Formulierung von Entwicklungsaufgaben als Hilfestellung zum Umgang mit einem berufslebenslangen Lernprozess,
- und in der Fähigkeit zur Darstellung des eigenen pädagogischen Konzeptes am Ende der Ausbildungszeit.

Qualitätsmerkmal 2: Fach- und Kernseminare werden in kollegialer Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden verantwortet und als Ort der Entwicklung von Kollegialität gesehen.

Die Fach- und Kernseminare folgen erwachsenendidaktischen Kriterien, d. h. Planung, Durchführung und Reflexion ist Sache aller Teilnehmer. Dies zeigt sich u. a.

³¹ Siehe Meyer, Was ist guter Unterricht?

³² Meyer, Türklinkendidaktik, S. 232ff.

- in gemeinsam verantworteter Planung und Mitbestimmung der Seminarinhalte und Verfahrensweisen unter Beachtung des Kerncurriculums,
- in Auswertung, Reflexion und Modifikation durchgeführter Sitzungen.

Darüber hinaus fördern sie die kollegiale Zusammenarbeit und gelten dabei auch als Modell kollegialer Beratung und Entwicklung in der Schule.

Dies zeigt sich u. a.

- im Erleben und Reflektieren von Teamstrukturen,
- in der Beherrschung der Methoden kollegialer Beratung,
- in der Übernahme von Verantwortung in gegenseitiger Hospitation,
- in einfühlsamem Feedback und deutlicher Problemsprache.

Qualitätsmerkmal 3: Fach- und Kernseminare werden auf der Verfahrensebene als methodisches Modellhandeln des Lernens verstanden und gestaltet.

Die Fach- und Kernseminare sind so oft wie möglich methodische Modellsituation des Lernens in- und außerhalb der Schule.

Dies zeigt sich z. B.:

- in der reflektiert eingesetzten Art und Weise von Rollen- oder Planspielen, Partner- oder Gruppenarbeiten, Diskussionen oder Debatten, von kooperativem Lernen, Experimenten, Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen und Hospitationen,
- in der Verschriftlichung von Seminarplanungen, Unterrichtsentwürfen, Strukturskizzen und Kurzprotokollen,
- in der modellhaften Planung, Durchführung und Reflexion von Exkursionen, Spiel und Feier, Meditation und Entspannung.

Qualitätsmerkmal 4: Lehramtsanwärterinnen und –anwärter, Ausbilderinnen und Ausbilder gestalten Unterrichtsnachbesprechungen so, dass konzeptionelle Profile des beruflichen Handelns sichtbar werden.

Die Unterrichtsnachbesprechungen werden im Kooperationsraum Schule-Seminar gestaltet.

Sie dienen der Fähigkeitenanalyse und formulieren Entwicklungsaufgaben; sie messen Unterricht nicht vorrangig an der Praxis der Ausbilder, sondern dienen der individuellen Unterrichtsstilberatung, um die optimale Leistungsfähigkeit zu eruieren. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass

- Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in die Lage versetzt werden, Beratungswünsche zu thematisieren und ihre Ausbilder dazu zu befragen,
- Lehramtsanwärterinnen und -anwärter die Unterrichtsnachbesprechung ebenso wie die Unterrichtsstunde im Verfahren planen und das Verfahren auswählen, bei dem sie am besten lernen können,
- Lehramtsanwärterinnen und -anwärter dazu angeleitet werden, die Gestaltung des Unterrichts durch bewussten Einsatz verschiedener Erziehungs-, Unterrichts- und Didaktikkonzepte auf Schulsituationen und Lerngruppen abzustimmen und auf dem Hintergrund des eigenen Pädagogischen Konzeptes zu betrachten.

7. Grundsätzliches zur Mitbestimmung

Mitbestimmung ist ein wichtiges Ausbildungsprinzip. Hierdurch wird ein Rahmen der gemeinschaftlichen Verantwortung aller Beteiligten geschaffen. Dieser Rahmen wird durch die Geschäftsordnung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung³³ definiert.

Mitbestimmung richtet sich auf das Wohl des Gesamtsystems als ein lernendes System und darf nicht missverstanden werden als Forum zur Durchsetzung von Einzelinteressen. Im Sinne des Gemeinwohls können Anträge formuliert und an das nächste Entscheidungsgremium gestellt werden.

Die Struktur der Mitbestimmung sieht am ZfsL Oberhausen folgendermaßen aus:

Ausbilderkonferenzen			Arbeitsgruppen			Sprecherrat	
GyGe	HRSGe	GyGe+ HRSGe	GyGe	HRSGe	GyGe+ HRSGe	GyGe	HRSGe
alle Ausbilder des Seminars GyGe	alle Ausbilder des Seminars HRSGe	alle Ausbilder beider Seminare	LD / SL / FL / AZB			alle Sprecher der Kernseminare oder gewählte Sprecher der Konferenz der Auszubildenden	
berät über alle inneren Angelegenheiten des Seminars bzw. des ZfsL			werden von den Konferenzen eingerichtet und in der Zusammensetzung bestimmt sie arbeiten besondere Themen auf, bereiten Veranstaltungen vor und stellen ihre Ergebnisse den entsprechenden Konferenzen vor			berät über alle aktuellen Erfordernisse der Ausbildung stellt zeitnah Vorlagen oder Entschlüsse der Leitungsorgane vor und beschließt über Anträge an Konferenzen nehmen in Belangen des ZfsL Kontakt miteinander auf	

Konferenz des Zentrums
Leitender Direktor (LD), 2 Seminar(-abteilungs)leiter, 4 Fachleiter(je 2 aus beiden Seminaren) - 6 Auszubildende (je 3 aus beiden Seminaren)
Entscheidungsbefugnis über
<ul style="list-style-type: none"> Grundsätze der Zusammenarbeit im ZfsL mit Schulen und anderen Einrichtungen das ZfsL-Programm Grundsätze der Organisation der Ausbildungsveranstaltungen Vorschläge zur Beantragung sowie Verteilung und Verwendung von Haushaltsmitteln Empfehlung über Grundsätze der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung auf Antrag: Wahl einer Gleichstellungsbeauftragten

Seminar-konferenz	
GyGe	HRSGe
SL, alle FL, 3AZB, LD auf Einladung ohne Stimmrecht	
Die Seminar-konferenz berät über	
<ul style="list-style-type: none"> die Formen der Zusammenarbeit im Seminar mit den Schulen und mit anderen Einrichtungen das Seminarprogramm als Teil des ZfsL-Programms Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung von Standards in der Ausbildungsarbeit und ihrer Ergebnisse Grundsätze der Organisation der Ausbildungsveranstaltungen Anträge an die Zentrums-konferenz Wahl der Mitglieder für andere Konferenzen 	

Konferenz der Auszubildenden	
GyGe	HRSGe
alle Auszubildenden	
Die Konferenz der Auszubildenden	
<ul style="list-style-type: none"> nimmt die Interessen aller Auszubildenden wahr wählt Vorsitzende(n) aus ihrer Mitte berät und beschließt über Vorschläge zur Gestaltung der Ausbildung in Seminar und Schule berät und beschließt über Anträge an andere Konferenzen wählt Mitglieder und Vertreter für andere Konferenzen 	

³³ MSW NRW, Geschäftsordnung für Studienseminare.

8. Evaluation

Die Arbeit der Fach- und Kernseminare wird am ZfsL Oberhausen kontinuierlich evaluiert. Die Evaluation der Seminararbeit lehnt sich an das von Burkhard und Eickenbusch formulierte Konzept an. Sie umfasst eine systematische Erfassung der Durchführung oder der Ergebnisse eines Programms oder einer Maßnahme verglichen mit vorgegebenen Standards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen mit dem Ziel der Verbesserung des Programms oder der Maßnahme.³⁴

Dazu werden die Auszubildenden jedes Kern- und Fachseminars zur Halbzeit und am Ende eines jeden Ausbildungsjahrgangs mittels eines Fragebogens nach acht (Fachseminar) bzw. neun (Kernseminar) Kriterien befragt, die sich auf wesentliche Elemente des Seminarprogramms stützen:

1. Unterstützung bei der Professionalisierung des beruflichen Handelns
2. Angstfreies Lern- und Arbeitsklima
3. Unterstützung der Weiterentwicklung durch die Unterrichtsnachbesprechung
4. Unterstützung bei der Entwicklung des Pädagogischen Selbstkonzeptes
5. Unterstützung bei der Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit
6. Berücksichtigung erwachsenendidaktischer Prinzipien durch Ausbilderinnen und Ausbilder
7. Möglichkeit zur Mitbestimmung durch Berücksichtigung der Bedürfnisse und Anregungen der Auszubildenden
8. Berücksichtigung der Anforderungen von Ausbildungsschule und ZfsL
9. Unterstützung durch Coaching (nur Kernseminar)

Die Ergebnisse der Befragung werden in den Seminaren durch die jeweiligen Leiterinnen und Leiter bekannt gegeben. Sie bieten Gesprächsanlässe zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden, um die Ausbildungssituation gegebenenfalls zu verbessern und dienen ausdrücklich nicht der Erstellung eines Rankings der Fach- und Kernseminare untereinander.

Auch die Evaluation selbst wird nach einem angemessenen Zeitraum evaluiert.

Jedes Fach- und Kernseminar kann darüber hinaus eigene Evaluationen der Seminararbeit durchführen. Eine Ausrichtung an das oben skizzierte Konzept von Burkhard und Eickenbusch wird empfohlen.

³⁴ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, S. 152.

9. Quellenangaben

Becker, Georg. E., Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III, Weinheim, Basel 2002.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003.

Cohn, Ruth / Terfurth, Christina, Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.

Dahmer, Hella / Dahmer, Jürgen, Gesprächsführung, Stuttgart 1989.

Dauber, Heinrich, Grundlagen Humanistischer Pädagogik, Bad Heilbrunn 1997.

Gudjons, Herbert, Didaktik zum Anfassen, Bad Heilbrunn ³2003.

Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze ²2004.

Hoppenworth, Uwe, Der Unterrichtsbesuch, Frankfurt a. M. 1993.

Jank, Werner / Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle, Berlin 2003.

Köck, Peter, Praxis der Beobachtung und Beratung, Donauwörth 2004.

Lohmann, Gert, Mit Schülern klarkommen, Berlin 2003.

Lövenich, Friedhelm, „Erkenntnistheorie“, Microsoft Encarta 2006.

Mead, George Herbert, Sozialpsychologie, Neuwied 1969.

Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004.

Meyer, Hilbert, Türklindendidaktik, Berlin 2001.

Meyer, Hilbert, „Wege und Werkzeuge der Professionalisierung in der Lehrerbildung“, Vortrag aus Anlass des 25jährigen Bestehens des Studienseminars der Sekundarstufe I; Oberhausen - 17.01.2000.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen, RdErl. Des MSW v. 21.10.2011

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17.06.2014.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Geschäftsordnung der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Rd.Erl. v. 7.4.04.

Peiniger, Helmut, Thesen zur Seminarprogrammentwicklung des Studienseminars SI, 2000.

Rogers, Carl R., Therapeut und Klient, Frankfurt am Main 2007¹⁹

Tausch, Reinhard/ Tausch, Anne – Marie, Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person, Göttingen/Toronto/Zürich ⁸1977.

Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel 2001.

An der Erstellung Ursprungsfassung des Seminarprogramms arbeiteten mit:

Dorothea Bonna, Gisela Eggers-Block, Christiane Eichhorn, Hans Eichhorn, Ulrich Gorris, Monika Großeloser, Mirjam Horsch, Birgit Jarendt, Wolfgang Kugel, Petra Miritz-Tappe und Dr. Helmut Peiniger.

Korrektur las Andreas Lammers.

Oberhausen, Dezember 2007

Die Ursprungsfassung wurde von Hans Eichhorn, Wolfgang Kugel und Ralph Möllers überarbeitet, an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst und um neue Gedanken und Bausteine der Seminarentwicklung ergänzt.

Oberhausen, Dezember 2015