

Jelko Peters

PÄDAGOGIK

# Fachleitung

Aufgaben und Tätigkeitsfelder  
in der Lehrkräfteausbildung



E-Book inside

**BELTZ**

Jelko Peters  
**Fachleitung**



Jelko Peters

# Fachleitung

Aufgaben und Tätigkeitsfelder in der Lehrkräfteausbildung

**BELTZ**

Dr. Jelko Peters studierte in Oldenburg Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien. Er war Fachleiter und Kernseminarleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Siegen. Seit 2019 leitet er das Studienseminar Leer für das Lehramt an Gymnasien.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen  
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-63260-9 Print  
ISBN 978-3-407-63288-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber  
Umschlaggestaltung: Jenny Pöttsch  
Umschlagabbildung: Getty Images © fizkes

Herstellung und Satz: Jenny Pöttsch  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>1. Die Fachleitung: Eine vernachlässigte Größe der Lehrkräftebildung</b> .....	8
1.1 Auszubildende der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung .....	8
1.2 Zum Begriff Fachleitung .....	10
<b>2. Die drei Phasen der Lehrer:innenbildung in Deutschland</b> .....	12
2.1 Das Studium als erste Phase der Lehrer:innenausbildung .....	13
2.2 Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrer:innenausbildung .....	14
2.3 Die dritte Phase der Lehrer:innenfortbildung .....	17
<b>3. Die Fachleitung im systemischen Kontext</b> .....	18
3.1 Bewerbung und Bewerbungsverfahren .....	18
3.2 Aufgaben und Funktionen .....	21
3.3 Zwischen den Systemen: Schule, Studienseminar und ein bisschen Universität .....	22
3.4 Management und Leadership: Die Fachleitung als Führungsperson .....	24
3.5 Abgrenzung Fachleitung und Ausbildungslehrkräfte .....	25
<b>4. Zum Habitus der Fachleitungen</b> .....	29
4.1 Formen pädagogischen Wissens .....	29
4.2 Krise und Routine .....	31
4.3 Doppelte doppelte Professionalisierung der Fachleitungen .....	32
4.4 Zur Genese des Fachleiter:innenhabitus .....	34
4.5 Weiterentwicklung der Dimensionen des Lehrer:innenhabitus im Fachleiter:innenhabitus .....	37
4.6 Spannungsfelder im Fachleiter:innenhabitus .....	38
4.7 Entwurf eines Fachleiter:innenhabitus .....	40

<b>5. Professionstheorien in der Lehrer:innenausbildung</b> .....	43
5.1 (Berufs-)biografischer Professionsansatz .....	43
5.2 Strukturtheoretischer Professionsansatz .....	46
5.3 Kompetenzorientierter Professionsansatz .....	47
5.4 Kompetenzen und Standards der KMK in der Lehrer:innenbildung .....	50
<b>6. Wertschätzung in der Lehrer:innenausbildung</b> .....	54
6.1 »Die schlimmste Zeit meines Lebens« .....	54
6.2 Zum Begriff der Wertschätzung im Alltag und in der Lehrer:innenausbildung .....	58
6.3 Merkmale einer wertschätzenden Lehrer:innenausbildung .....	62
<b>7. Zum Ethos der Fachleitungen</b> .....	70
7.1 Perspektiven auf ein Fachleiter:innenethos .....	70
7.2 Zum Arbeitsethos der Fachleiter:innen .....	73
7.3 Das professionelle Ethos der Fachleiter:innen .....	75
<b>8. Umgang mit Ungewissheit</b> .....	82
8.1 Doppelte Kontingenz und der Umgang mit Ungewissheit .....	82
8.2 Verschiedene Typen von Referendar:innen und ihr Verhältnis zur Ungewissheit .....	88
<b>9. Zur Bedeutung der Diskursivität</b> .....	92
9.1 Wertschätzende Gespräche und Beratungen .....	92
9.2 Die Doppelrolle der Fachleitungen und der Jargon der Referendar:innen .....	95
<b>10. Ausbildung und Professionalisierung durch erklärende und verstehende Fallbesprechungen</b> .....	99
10.1 Erklären: Kompetenzorientierte Fallbesprechung .....	101

10.2 Verstehen: Praxisreflexiv-strukturtheoretische Fallbesprechung .....	106
10.3 Das Spannungsfeld Referendar:in/Fachleiter:in in Fallbesprechungen .....	109
<b>11. Die Praxis der Ausbildung</b> .....	113
11.1 Die Seminarsitzung als Bildungsveranstaltung .....	116
11.1.1 Makrodidaktik .....	117
11.1.2 Mikrodidaktik .....	118
11.1.3 Prinzipien der Erwachsenenbildung .....	119
11.1.4 Ein Modell zur Gestaltung von Seminarsitzungen .....	121
11.1.5 Fallarbeit, World Café, kollegiale Fallberatung und Lesson Study .....	123
11.2 Die Unterrichtsnachbesprechung als Format der Beratung .....	127
11.2.1 »Sowohl positiv als auch negativ« .....	127
11.2.2 Qualitätskriterien für guten Unterricht .....	129
11.2.3 Unterricht beobachten .....	137
11.2.4 Unterricht nachbesprechen .....	141
11.2.5 Die Reflexion des eigenen Unterrichts durch die Auszubildenden .....	156
11.3 Der Unterricht der Fachleitung als Lernstätte .....	160
11.4 Mediale Wissensvermittlung im Vorbereitungsdienst .....	164
11.5 Digitalisierung der Ausbildung .....	166
11.5.1 Digitale synchrone und asynchrone Ausbildungsformate .....	166
11.5.2 Digitale Lernstätten und Dokumentation .....	168
11.5.3 Künstliche Intelligenz .....	168
11.6 Vom Umgang mit Krisen im Referendariat .....	171
<b>12. Praxissemester</b> .....	177
<b>13. Prüfen und Benoten</b> .....	180
<b>Literatur- und Medienverzeichnis</b> .....	184
Internetquellen .....	191



# 1. Die Fachleitung: Eine vernachlässigte Größe der Lehrkräftebildung

## 1.1 Ausbildende der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Mit diesem Buch über die Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Fachleitungen betrete ich Neuland. Wer sich über die Akteure in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung informieren will, findet vor allem Publikationen über das Referendariat aus der Perspektive der Lehramtsanwärter:innen oder Ratgeber für Referendar:innen. Die Sicht der Fachleitung kommt nur selten zur Sprache. Zudem fokussiert sich die Forschung zur Lehrer:innenbildung auf die erste und dritte Phase, Studien zur zweiten Phase (vgl. Anderson-Park & Abs 2020; Kunz & Hagen 2022) und explizit über ihre Ausbilder:innen sind rar (vgl. Gerlach 2020, S. 112–121; Wiernik 2020, S. 13–31).

Statt des spezifischen Terminus »Fachleitung« verwenden Forschung und Überblicksdarstellungen zum Vorbereitungsdienst allgemeine Bezeichnungen aus der Wortfamilie »Ausbildung« für die Lehrer:innenausbilder:innen der zweiten Phase. Beispielsweise beschreiben Eva Anderson-Park und Hermann Josef Abs im »Handbuch zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung« die Aufgaben der Lehrpersonen im Referendariat zusammenfassend und grundsätzlich so: »Die Gestaltung der pädagogischen und fachdidaktischen schulexternen Ausbildungsteile des Vorbereitungsdienstes obliegt den *Ausbildenden*, die an den entsprechenden Einrichtungen tätig sind. Ausbildende und Seminarleitende kooperieren konzeptionell und teilweise auch operativ mit den Ausbildungsschulen bzw. Einsatzschulen. Unterrichtsbesuche bei den LiV [= Lehrkräften im Vorbereitungsdienst] sowie die Dokumentation ihres Ausbildungsstandes werden in der Regel von Ausbildenden durchgeführt. Zwischen vier und neun Unterrichtsbesuche sollen in jedem Ausbildungsfach stattfinden. Beurteilungen zum erreichten Ausbildungsstand sollen den LiV Hinweise geben, welche Kompetenzen für den Ausbildungserfolg weiterentwickelt werden müssen und bilden den Ausgangspunkt für Beratung seitens der Ausbildenden« (Anderson-Park & Abs 2020, S. 334).

Freilich kann ein Beitrag für ein Handbuch die Aufgaben der Lehrer:innenausbilder:innen im Vorbereitungsdienst nur grob umreißen. Doch selbst wenn man eine gewisse Unschärfe in der Darstellung und einseitige Fokussierung in diesem Fall auf bayrische Verhältnisse der Autorin und dem Autor zugesteht, so springen

doch einige wesentliche Ungenauigkeiten ins Auge, die eben daraus resultieren, dass man versuchte, die besonderen Bedingungen des bayrischen Vorbereitungsdienstes auf gesamtdeutsche Verhältnisse zu übertragen. Bereits in der Beschreibung wird deutlich, dass der Begriff des »Ausbildenden« nicht das Aufgabenspektrum der Lehrer:innenausbilder:innen der zweiten Phase umfassend trifft, da durch den Hinweis auf die Verantwortung von pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalten und die Bezeichnung »Seminarleitende« nachgesteuert wird.

Der Begriff des »Seminarleitenden« erweist sich in diesem Kontext als missverständlich. In Bayern wird der Begriff des Seminarleitenden synonym für Auszubildende verwendet (vgl. Wiernik 2020, S. 12), während in anderen Bundesländern (sofern vorhanden) die Seminarleitenden ein Studienseminar leiten, also Vorgesetzte für die Auszubildenden sind und die Verantwortung für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes in ihrem Studienseminar tragen. (Nebenbei bemerkt: Auch die doppelte Verwendung des Begriffs Seminar für ein Studienseminar als Organisation und für ein pädagogisches oder fachliches Seminar als Ausbildungsformat kann verwirrend sein.)

Durch den Begriff »Ausbildende« wird nicht deutlich, wer genau die Ausbildung von Referendar:innen übernimmt. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen Mentor:innen, die die Lehramtsanwärter:innen an den Schulen betreuen, und Fachleiter:innen, die an einem Studienseminar wirken. Des Weiteren sind einige Aussagen in dem Absatz stark verkürzt oder allein für bayrische Verhältnisse gültig. So überspielt der Ausdruck »schulextern«, dass der Vorbereitungsdienst in fast allen Bundesländern in zwei eigenständigen Einrichtungen durchgeführt wird: Schule *und* Studienseminar. Die Zusammenlegung von Ausbildungsschule und Studienseminar in dem einen Ort der Seminarschule ist eine speziell bayrische Einrichtung und stellt bundesweit einen Sonderweg dar. Aus der räumlichen Trennung von Studienseminar und Ausbildungsschule ergibt sich, dass die konzeptionelle und operative Zusammenarbeit von Fachleitungen und Schule, an der die Referendar:innen eingesetzt werden, nicht zu den wesentlichen Aufgaben der Fachleitung gehört, sondern vor allem der Seminarleitung obliegt. Die genannte Anzahl der Unterrichtsbesuche ist vage und nicht allgemein zutreffend, da es in einigen Bundesländern durchaus zu mehr als neun Unterrichtsbesuchen in einem Fach durch die Fachleitung kommt und die Unterrichtsbesuche einer pädagogischen Fachleitung von Anderson-Park und Abs keine Berücksichtigung finden. Schließlich sieht nicht jede Ausbildungsverordnung vor, dass Rückmeldungen zum Ausbildungsstand der Lehramtsanwärter:innen in Form von Beurteilungen zu geben sind. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass diese Beratungen keinesfalls defizitorientiert gestaltet werden.

## 1.2 Zum Begriff Fachleitung

Bezeichnungen wie Auszubildende, Seminarlehrer:innen, Seminarleitende und Seminarlehrkräfte füllen weder das Aufgabenspektrum noch die Funktion der Personen aus, die in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung tätig sind. Ich werde daher den geläufigen Terminus der Fachleitung verwenden. Als Fachleiter:in bezeichne ich die Lehrer:innen, die an einem Studienseminar tätig sind. Die Funktion der Fachleitung ist mit einem Amt verbunden, das die Lehrer:innen über einen längeren Zeitraum, in der Regel dauerhaft ausüben. Zu den Aufgaben der Fachleitung gehört die Durchführung der theoretischen und praxisorientierten Ausbildung sowie die Beratung und Beurteilung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Eine Fachleitung betreut Referendar:innen eines bestimmten Unterrichtsfachs oder als Fachleitung Pädagogik unter anderem zu erzieherischen, unterrichts-didaktischen und -methodischen, bildungswissenschaftlichen, schulrechtlichen, schulpsychologischen Themen. Es ist möglich, dass man eine Fachleitung für ein Fach, mehrere Fächer oder Pädagogik übernimmt. Zu unterscheiden von den Fachleiter:innen sind die Mentor:innen und die anderen auszubildenden Lehrer:innen, die nicht an einem Studienseminar tätig sind und die Referendar:innen an ihren Schulen ausbilden.

Aus dieser Definition der Fachleitung ergibt sich das Vorhaben für dieses Buch. Im Sinne einer Arbeitsplatzbeschreibung versuche ich die Fachleitung systemisch zu verorten und programmatisch zu entwerfen, welcher Habitus und welches Ethos sowie welche bildungswissenschaftlichen und ausbildungswirksamen Hintergründe, Aufgaben und Handlungsfelder zu einer wertschätzenden Fachleitung an einem Studienseminar gehören. Um die Lehrkräfteausbildung zukunftsfähig zu gestalten, wurde auf dem 56. bak-Seminartag Gera im September 2022 unter anderem eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals an den Studienseminaren und eine wissenschaftsbasierte und funktionale Seminardidaktik gefordert (vgl. Kaiser 2023, S. 108f.). Zu diesem Zeitpunkt ging die Seminardidaktik von Carola Junghans in Druck, sie liegt seit Ende 2022 vor. Im Hinblick auf eine zukunftsfähige Lehrkräfteausbildung hoffe ich mit diesem Buch, einen Beitrag zur Qualifizierung der Ausbilder:innen in den Studienseminaren zu leisten, der im Selbststudium, in den Studienseminaren und bei Qualifizierungsangeboten für Fachleiter:innen erschlossen und diskutiert werden kann. Das Buch soll helfen, den Übergang von der Lehrkraft als *first order practitioner* hin zur Fachleitung als *second order practitioner* zu erleichtern (vgl. Swennen & Snoek 2012, S. 23), die Unterschiede zwischen *first* und *second order practitioners* zu verdeutlichen und das Profil der Fachleitung als eigenes Berufsfeld zu beschreiben (vgl. Junghans 2022, S. 109). Darüber hinaus soll das Buch eine Brücke zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung schlagen, da die erste und zum Teil auch die dritte Phase zu wenig über die zweite Phase wissen.

Hintergrund meiner Ausführungen zu den Fachleitungen über die vorhandene Literatur und zahlreiche Gespräche mit Kolleg:innen in allen Phasen der Lehrer:innenbildung hinaus sind meine Erfahrungen und Reflexionen, die ich als Fachleiter in den Fächern Geschichte und Deutsch, als Kernseminarleiter und pädagogischer Leiter sowie als Seminarleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Siegen und dem Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Leer gewonnen habe. Mein Standort ist geprägt durch die Ausbildungsorte und -regionen Siegen, Siegerland und Sauerland sowie Leer, Ostfriesland, Ammerland und Emsland, die Schulformen Realschule, Gymnasium, Gesamtschule und Weiterbildungskolleg sowie die Länder Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Ich lasse also in meine Darstellung vor allem nordrhein-westfälische und niedersächsische Ausbildungsbedingungen einfließen. Nichtsdestoweniger wünsche ich, dass meine Ausführungen übertragbar auf die Ausbildungsverhältnisse in weiteren Bundesländern und an anderen Studienseminaren und Ausbildungsstätten der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung sind und zu Diskussionen anregen. Mein Dank geht an die vielen Referendar:innen, die ich ausbilden und von denen ich lernen durfte, und an meine Kolleg:innen in den Studienseminaren in Siegen und Leer für den intensiven Austausch über die Lehrer:innenausbildung. Besonders bedanke ich mich bei meinen Siegenern Mentoren und Vorbildern Paul-Gerhard van de Kolk und Peter Hibst sowie bei Claudia Frevel, Michael Guse, Bettina Krause, Gudrun Peters, Jörn Peters, Thomas Petri, Bernhard Seelhorst, Frauke Thees, Stefan Ulrichs und Karsten Witsch für die vielen Gespräche über den Vorbereitungsdienst und darüber hinaus.

## 2. Die drei Phasen der Lehrer:innenbildung in Deutschland

Um genauer die Fachleitung im Rahmen der Lehrkräftebildung verorten zu können, stelle ich kurz die drei Phasen der Lehrer:innenbildung und die verschiedenen Funktionen der Lehrkräftebilder:innen vor. Die Lehrer:innenausbildung in Deutschland unterscheidet sich durch die Zweiphasigkeit deutlich von anderen nationalen Ausbildungsstrukturen (vgl. Kunz & Uhl 2021, S. 15). Außerdem ist die Lehrer:innenbildung aufgrund ihrer Regionalisierung und Traditionen durch eine große Unübersichtlichkeit gekennzeichnet, die es unmöglich macht, die Lehrer:innenbildung in eine für alle Bereiche gültige Beschreibung zu gießen. Die Lehrer:innenbildung unterscheidet sich nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch innerhalb eines Bundeslandes von Universität zu Universität sowie von Studienseminar zu Studienseminar.

Die Lehrer:innenbildung als Ganzes gliedert sich in drei Phasen. Die erste Phase der Lehrer:innenausbildung ist dem Studium an den Universitäten oder pädagogischen Hochschulen gewidmet, ihr schließt sich als zweite Phase der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat an den Studienseminaren (oder ähnlichen Einrichtungen) und Schulen an. Da der Lehrer:innenberuf mit einem lebenslangen Lernen verbunden ist, folgt auf die Lehrer:innenausbildung als dritte Phase die Lehrer:innenfortbildung.

Weil Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte aller Schulformen durch Landesrecht geregelt und von den Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder gesteuert werden, unterscheiden sich die Studien-, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie Organisationsformen in den Ländern teilweise deutlich. Die divergente Umsetzung der jeweiligen Verordnungen führt zudem zu ebenfalls erheblichen Unterschieden zwischen den Ausbildungsstätten: Jede Universität, pädagogische Hochschule, jedes Studienseminar und schließlich jede Schule, an der ausgebildet wird, besitzt ein eigenes, mehr oder weniger gestaltetes Ausbildungsprogramm und Profil.

Bei aller Regionalität und Länderhoheit gelang es der Kultusministerkonferenz, sechs Papiere zu veröffentlichen, die Leitlinien und Normen für die Lehrer:innenbildung darstellen. So gibt es mit den »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019 (KMK 2019a) eine Basis, die von allen Ländern in ihren Verordnungen implementiert wurde. Bezogen auf die Fächer verabschiedete die Kultusministerkonferenz 2008 »Ländergemeinsame inhaltliche

Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« (KMK 2019b). 2012 kamen »Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung« hinzu (KMK 2012). Außerdem verabschiedeten 2015 Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz eine gemeinsame Empfehlung zur »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt« (KMK 2015), 2013 die Kultusministerkonferenz »Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung« (KMK 2013a) sowie einen Beschluss über die »Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung« (KMK 2013b) für den Seiten- bzw. Quereinstieg.

## 2.1 Das Studium als erste Phase der Lehrer:innenausbildung

Die erste Phase der Lehrer:innenausbildung schließen die Studierenden mit einem Lehramt für eine bestimmte Schulform ab. Die Bezeichnungen für die fünf Lehramtstypen fallen in den Ländern in Nuancen unterschiedlich aus. Grundsätzlich kann ein Lehramt für den Unterricht an (1) Grundschulen, (2) an Schulen der Sekundarstufe I wie Haupt-, Ober-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, (3) an Schulen der Sekundarstufe I und II wie Gymnasien und Gesamtschulen, (4) an beruflichen Schulen sowie (5) an Förderschulen bzw. für Sonderpädagogik studiert und erworben werden. Eine gesonderte Ausbildung für Schulen des zweiten Bildungswegs findet nicht statt. In den meisten Fällen wird nach dem Erwerb des Bachelors in sechs Semestern sowie nach vier weiteren Semestern Masterstudium mit dem Master of Education das Studium abgeschlossen. In manchen Ländern beendet noch das Staatsexamen die erste Phase (vgl. KMK 2021, S. 3–56).

Die Kultusministerien der Länder geben in ihren Verordnungen den Rahmen für das jeweilige Lehramtsstudium vor. An den Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen legen Rektorat, Fakultäten, Zentrum für Lehrkräftebildung oder School of Education in ihren Studien- und Prüfungsordnungen die modularisierte Struktur der Studiengänge fest. Die Lehrveranstaltung vor Ort planen und gestalten die Dozierenden der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entwickeln eigene Zuschnitte der ersten Phase der Lehramtsausbildung, in der zwar die von der KMK beschlossenen Standards für die Lehrkräftebildung und die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken Berücksichtigung finden, die aber in der Umsetzung regional sehr unterschiedlich ausfallen. Studierende mit gleichen Fächern erreichen auf äußerst verschiedenartigen Lernwegen und mit unterschiedlichen Hintergründen die zweite Phase der Lehrer:innenausbildung.

Obgleich das Lehramtsstudium seinen Schwerpunkt in der Theorie besitzt, durchlaufen die Studierenden mehrere Praxisphasen. Dabei erweisen sich die Praxiserfahrungen, welche die Studierenden während der ersten Phase sammeln können, als äußerst unterschiedlich. Kommen einige Studierende nicht über relativ kurze, insgesamt zehnwöchige Schulpraktika hinaus, die ihnen kaum Zeit lassen, kontinuierliche Unterrichtserfahrungen zu sammeln, absolvieren andere ein von den Zentren für Lehrkräftebildung organisiertes fünfmonatiges Praxissemester, zu dem Vorbereitungs- und Begleitseminare gehören.

Die Einführung der Praxissemester führte in einigen Regionen zu einer stärkeren Verzahnung von erster und zweiter Phase. An die Universitäten abgeordnete Lehrkräfte betreuen neben den Dozierenden die Studierenden. Fachleitungen aus den Studienseminaren beteiligen sich an der Vor- und Nachbereitung der Praktika und der Durchführung der Praxissemester. Arbeitszirkel und Fachverbände sollen für einen Austausch und eine Verständigung zwischen den beiden Phasen sorgen.

Während es also durchaus möglich ist und gefördert wird, dass Lehrkräfte und Fachleitungen an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zumindest zeitweise tätig sind oder sogar auf Professuren berufen werden, ist den Universitätsmitgliedern der Weg ins Studienseminar versperrt. Nur eine ausgebildete Lehrkraft im Schuldienst mit einer hinreichenden Berufserfahrung kann eine Fachleitung übernehmen. Abgesehen von den abgeordneten Lehrkräften erfüllen die Dozierenden an den Universitäten diese Voraussetzungen nicht. Sie unterrichten weder als Lehrkraft an einer Schule, noch sind die meisten Lehrenden aufgrund fehlender schulischer Erfahrung Expert:innen für Unterrichtspraxis. Bezogen auf die zweite Phase sind Mitglieder der Universität allenfalls in Lehrkräftefortbildungen für Fachleitungen oder Mentor:innen tätig.

## **2.2 Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrer:innenausbildung**

Die erste und zweite Phase trennt ein zeitlicher, personeller, räumlicher, dienstrechtlicher, inhaltlicher und institutioneller Schnitt. Aus den Studierenden der ersten Phase, die für ihr Auskommen selbst sorgen mussten, werden in der Regel Beamtinnen oder Beamte mit den entsprechenden Bezügen. Ist es möglich, ein Studium zu verlängern, so endet der Vorbereitungsdienst nach einer genau festgelegten Dauer. Inhaltlich wechselt der Schwerpunkt der Ausbildung von der Theorie zur Praxis. Für den Vorbereitungsdienst gelten eigene Verordnungen und Bestimmungen. Orte der Ausbildung sind das Studienseminar und die Schule.

Der Vorbereitungsdienst regelt als Institution die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung, der seine Organisation in Studienseminaren oder ähnlichen Ausbildungsstätten erfährt (vgl. Peters 2022). Wie bei der Ausgestaltung der Verordnun-

gen für die erste Phase, so richten sich auch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der zweiten Phase grundsätzlich an den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz aus, die dem Vorbereitungsdienst als Institution die entsprechende »Erwartung über die Einhaltung bestimmter Regeln, die eine verbindliche Geltung beanspruchen« (Esser 2000, S. 2), zuschreiben.

Die KMK definiert den Vorbereitungsdienst als »eigenständige, schulpraktisch ausgerichtete, abschließende Phase der Lehrerausbildung« (KMK 2012, S. 2). Aus diesem Grund benötigt der Vorbereitungsdienst die Schule, damit die Referendar:innen dort die erforderlichen praktischen Erfahrungen sammeln und ausgebildet werden. Die Schulpraxis kann nicht durch andere Einrichtungen simuliert oder durch Medien ersetzt werden. Da die Institution des Vorbereitungsdienstes eigenständig, unabhängig und damit abgegrenzt von anderen Institutionen ist, bedarf der Vorbereitungsdienst einer eigenen Ausbildungsstätte. Das Referendariat kann weder an der Universität erfolgen, noch von der Schule im Ganzen übernommen werden, der Vorbereitungsdienst benötigt eine Organisationform, die unabhängig von den weiteren Einrichtungen der Lehrkräftebildung wie Universität, Schule oder Lehrkräftefortbildung handelt. Als für den Vorbereitungsdienst genuine und unabhängigste Organisation ist das Studienseminar zu nennen, das sich allein dem Vorbereitungsdienst widmet und somit klar von Schule und Universität abgegrenzt ist.

Dem Studienseminar (oder einer verwandten Organisation) kommt die Aufgabe zu, die institutionellen Regeln des Vorbereitungsdienstes um- und durchzusetzen, indem es die schulpraktische Ausbildung der Referendar:innen vor dem Hintergrund der Kompetenzen und Standards des Vorbereitungsdienstes und der rechtlichen Vorgaben der jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung organisiert. Die Schulen werden durch diese institutionelle Bedingung entlastet und vor Interessenkonflikten bewahrt, die sich aus den Regeln und Aufgaben der Institutionen Schule und Vorbereitungsdienst ergeben.

Die Umsetzung des Referendariats in den Ausbildungsverordnungen der Länder fällt äußerst divergent aus. So variieren Einstellungstermine, die Dauer des Vorbereitungsdienstes (zwischen 12 und 24 Monaten), die Art und Weise der Notengebung, die Durchführung der Staatsprüfung, die Anzahl der Stunden des zu gebenden eigenverantwortlichen und betreuten Unterrichts, die Anzahl der zu absolvierenden Unterrichtsbesuche (zwischen sechs und 28), die Organisationsform der Ausbildungsstätte (Studienseminar, Seminarschule, Landesinstitut, Institut für Qualitätsentwicklung), Amt, Funktion und Bezeichnung der Ausbilder:innen (z. B. Fachleiter:innen, Kernseminarleiter:innen, Seminarlehrer:innen, Seminarlehrkraft, Studienleiter:innen, Ausbildungsbeauftragte, Mentor:innen), Bedeutung der Schulleitung, das Vorhandensein und Format der schriftlichen Arbeit (vgl. KMK 2021, S. 57–116).



Es lassen sich drei Organisationsformen für den Vorbereitungsdienst ausmachen:

(1) Ausbildung der Referendar:innen an einem Studienseminar und an einer Ausbildungsschule (z. B. in Nordrhein-Westfalen): Den Lehramtsanwärter:innen wird pro Fach eine Fachleitung und eine Fachleitung Pädagogik zugewiesen, die wöchentlich oder 14-tägig am Studienseminar Sitzungen zu ihren Bereichen gestalten. Die drei Fachleitungen führen mehrere (mindestens fünf pro Fach und weitere in Pädagogik) Unterrichtsbesuche durch, bewerten eine schriftliche Arbeit, beraten und benoten die Referendar:innen und sind als Prüfer:innen an den Staatsprüfungen beteiligt. Sie erhalten in etwa 0,7 bis 1,25 Stunden Entlastung pro Referendar:in. Die Mentor:innen an den Schulen stehen den Referendar:innen für eine gewisse Zeit beratend zur Seite, lassen sie in ihrem Unterricht hospitieren und unterrichten. Die Mentor:innen sind nicht an der Notengebung beteiligt, müssen aber in manchen Fällen der Schulleitung Berichte über die Tätigkeiten und Leistungen der Lehramtsanwärter:innen liefern. Sie erhalten in manchen Fällen ca. eine Stunde Entlastung, oft aber auch keine Anrechnungsstunden für ihre Tätigkeiten.

(2) Ausbildung der Referendar:innen an einem Landesinstitut/Institut für Qualitätsentwicklung und an einer Ausbildungsschule (z. B. in Schleswig-Holstein): Das Landesinstitut übernimmt zahlreiche Aufgaben, die anderswo die Studienseminare ausführen: Durchführung von Ausbildungsseminaren und Zertifikatskursen, Bewertung der schriftlichen Arbeit, Bestellung der Prüfer:innen für das Staatsexamen. Die dortigen Studienleiter:innen besuchen die Referendar:innen seltener als ihre Kolleg:innen an den Studienseminaren im Unterricht (dreimal pro Fach, zweimal in Pädagogik), wodurch den Mentor:innen an den Schulen eine höhere Bedeutung zukommt. Diese werden in Qualifizierungskursen zur Ausbildungslehrkraft ausgebildet, begleiten ihre Referendar:innen während des gesamten Vorbereitungsdienstes, lassen sie wöchentlich bei sich im Unterricht hospitieren, unterrichten und geben entsprechende Anleitungen zum Unterricht. Außerdem führen sie jede Woche einen Unterrichtsbesuch durch. Weiterhin besteht die Aufgabe der Ausbildungslehrkräfte darin, die Referendar:innen wöchentlich zu beraten, zwei längere Orientierungsgespräche mit ihnen zu führen und bei den Unterrichtsbesuchen der Studienleiter:innen beratend mitzuwirken. Bei den Staatsprüfungen können sie als Gast anwesend sein. Von der Notengebung sind die Ausbildungslehrkräfte ausgeschlossen. Für ihre Tätigkeit erhalten sie zwei Anrechnungsstunden pro Referendar:in.

(3) Ausbildung der Referendar:innen an einer Seminarschule und an einer Einsatzschule: In Bayern werden die gymnasialen Lehramtsanwärter:innen zunächst für ein halbes Jahr an einer Seminarschule in ihren Fächern von Seminarlehrer:innen ausgebildet, die die fachliche und pädagogische Ausbildung übernehmen. Aufgrund des gemeinsamen Einsatzortes sehen sich Referendar:in und Seminar-

lehrer:in fast jeden Tag: Die Seminarlehrkraft besucht ihre Referendar:innen regelmäßig im Unterricht. Sie kann die Lehramtsanwärter:innen in ihren eigenen Klassen unterrichten lassen und hält jede Woche eine 90-minütige Seminarsitzung (vgl. Baumgärtner 2014). Die erste Phase endet mit der ersten Prüfungslehrprobe. Die Referendar:innen wechseln für ein Jahr an eine Einsatzschule, wo sie in der Hauptsache eigenverantwortlichen Unterricht leisten, ihre Hausarbeit schreiben und nur noch selten von den Seminarlehrer:innen (und der Schulleitung der Einsatzschule) besucht werden. Es findet eine zweite Prüfungslehrprobe statt. Für ein halbes Jahr geht es abschließend zurück an die Seminarschule, wo die Referendar:innen unterrichten, regelmäßige Unterrichtsbesuche durch die Seminarlehrer:innen erfahren, ihre dritte Prüfungslehrprobe und mehrere mündliche Prüfungen zum Bestehen des Zweiten Staatsexamens abhalten. Die Seminarlehrer:innen erhalten je nach Anzahl der Auszubildenden ca. ein bis zwei Anrechnungsstunden pro Referendar:in.

Trotz aller Unterschiede: Wer den Vorbereitungsdienst erfolgreich absolviert hat, ist eine Lehrerin oder ein Lehrer.

### **2.3 Die dritte Phase der Lehrer:innenfortbildung**

Den beiden Phasen der Lehrkräfteausbildung schließt sich die dritte Phase der Lehrkräftefortbildung an, die offener als die beiden ersten Phasen ist und darauf hinweist, dass dem Beruf der Lehrkraft ein lebenslanges Lernen innewohnt. Mit dem Bestehen der Staatsprüfung darf man zwar als Lehrer:in Schüler:innen unterrichten, erweitert jedoch während des gesamten Berufslebens stetig seine Kompetenzen durch Reflexion, Selbststudium und Fortbildungen und erfährt Veränderungen und Wandlungen.

Die Lehrkräftefortbildungen finden schulintern oder extern statt. Sie werden von der eigenen Schule, Landesinstituten, Kompetenzzentren, universitären Zentren für Lehrkräftefortbildung oder privaten Ausrichtern angeboten, organisiert und durchgeführt. Die dritte Phase erweist sich als personell offen: Die Fortbildungen werden von Lehrer:innen, zu denen auch die Fachleiter:innen an den Studienseminaren gehören, den Mitgliedern der Universitäten, Zentren für Lehrkräftefortbildung, Landesinstituten oder anderen Einrichtungen organisiert. Abordnungen von Lehrer:innen an Landesinstitute, Kompetenzzentren oder dergleichen sind üblich.

## 3. Die Fachleitung im systemischen Kontext

### 3.1 Bewerbung und Bewerbungsverfahren

Wer eine Fachleitung übernehmen will, muss ein umfassendes Bewerbungsverfahren durchlaufen, mit dem die Eignung der Bewerberin/des Bewerbers festgestellt werden soll. Bewerben sich mehrere Kandidat:innen auf eine Stelle, gilt der Grundsatz der Bestenauslese. Die Ausschreibung einer Fachleitung erfolgt auf den entsprechenden Portalen und in den Verwaltungsblättern der jeweiligen Länder. Die Bewerbungsfrist variiert zwischen vier bis sechs Wochen. Je nach Stelle werden einschränkende Hinweise veröffentlicht, wie der Wunsch nach nachgewiesenen fachspezifischen Vorerfahrungen in der Lehrkräfteausbildung oder als Mentor:in oder die Notwendigkeit eines Wechsels zu einer Schule in die Ausbildungsregion des Studienseminars.

Art und Umfang der Bewerbungsunterlagen variieren. Einige Länder verlangen nicht mehr als den Satz: »Hiermit bewerbe ich mich auf die Fachleitung xyz, welche da und da ausgeschrieben wurde. Kennziffer 1234.« Andere erwarten umfassende Motivationsschreiben mit Lebenslauf und Zeugnissen in dreifacher Ausfertigung.

Die Bewerbung ist auf dem Dienstweg über die Schule bei der zuständigen Bezirksregierung oder dem betreffenden Landesamt einzureichen. Bewerber:innen müssen in einem unbefristeten Dienstverhältnis im Schul- oder Ersatzschuldienst tätig sein, über das geforderte Lehramt verfügen und die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen erfüllen. So bedarf es einer gewissen Dienstzeit, um beispielsweise zur:zum Studiendirektor:in befördert zu werden.

Nach der Zulassung erstreckt sich das Bewerbungsverfahren über einen längeren Zeitraum. Grundlage ist zunächst eine dienstliche Beurteilung der Schulleitung, zu der Unterrichtsbesuche und ein Gespräch gehören. In Bayern nimmt die dienstliche Beurteilung bereits einen entscheidenden Stellenwert ein. Denn dort entscheidet das Kultusministerium über eine Ernennung zur Seminarlehrkraft auf folgender Basis, ohne dass es zu einer Revision kommt: »Neben dem allgemeinen Leistungs- und Eignungsbild kommt der für die Funktionsausübung notwendigen wissenschaftlichen Qualifikation im einschlägigen Fach bzw. für das Gebiet Grundlagen der staatsbürgerlichen Bildung im Fach Sozialkunde oder Geschichte bzw. für die Gebiete Pädagogik und Psychologie in den Erziehungswissenschaften hohes Gewicht zu. Hierfür bildet die entsprechende Fachnote der Ersten Lehramtsprü-