



Leseprobe aus Peters, Fachleitung,
ISBN 978-3-407-63260-9
© 2024 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63260-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63260-9)

Inhalt

1. Die Fachleitung: Eine vernachlässigte Größe der Lehrkräftebildung	8
1.1 Auszubildende der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung	8
1.2 Zum Begriff Fachleitung	10
2. Die drei Phasen der Lehrer:innenbildung in Deutschland	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
3. Die Fachleitung im systemischen Kontext	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
4. Zum Habitus der Fachleitungen	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

5. Professionstheorien in der Lehrer:innenausbildung	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
6. Wertschätzung in der Lehrer:innenausbildung	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
7. Zum Ethos der Fachleitungen	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
8. Umgang mit Ungewissheit	82
8.1 Doppelte Kontingenz und der Umgang mit Ungewissheit	82
8.2 Verschiedene Typen von Referendar:innen und ihr Verhältnis zur Ungewissheit	88
9. Zur Bedeutung der Diskursivität	92
9.1 Wertschätzende Gespräche und Beratungen	92
9.2 Die Doppelrolle der Fachleitungen und der Jargon der Referendar:innen	95
10. Ausbildung und Professionalisierung durch erklärende und verstehende Fallbesprechungen	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
11. Die Praxis der Ausbildung	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
12. Praxissemester	177
13. Prüfen und Benoten	180
Literatur- und Medienverzeichnis	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 Lehrerbildung 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.

Ogleich 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-

fung bzw. für die Gebiete Pädagogik und Psychologie die Note in der erziehungswissenschaftlichen Teilprüfung der Ersten Lehramtsprüfung ein erstes Indiz, das durch eine ggf. vorhandene wissenschaftliche Qualifikation im relevanten Fachbereich (in der Regel Promotion, Habilitation, einschlägige fachwissenschaftliche Publikationen) ergänzt werden kann. Entscheidend ist das Vorliegen der Verwendungseignung in der aktuellen dienstlichen Beurteilung« (KMBayern 2022).

In den anderen Ländern findet eine Revision in der Regel an einem Tag statt. Sie besteht maximal aus folgenden vier Elementen: (1) eigener Unterricht, (2) die Besprechung einer Stunde einer Referendarin/eines Referendars, (3) die Durchführung einer Seminarsitzung und (4) ein Kolloquium bzw. Gespräch zum Amt. Die Bewertung nehmen ein:e schulfachliche:r Dezernent:in und die:der Ausbildungsdezernent:in vor. Diese:r vertritt die Interessen der Studienseminare, jene:r die des Faches und der Schulform. Die Seminarleitung ist bei dem Revisionsverfahren allenfalls als Gast ohne Stimmrecht anwesend.

Freilich weichen die Bewerbungsverfahren in den Ländern voneinander ab. So kann eine Revision für eine Beauftragung als Fachleiter:in weniger umfangreich ausfallen, wenn beispielsweise mit der Ernennung keine Beförderung verbunden ist. Der Sinn des umfänglichen Bewerbungsverfahrens besteht darin, die Passung der Bewerber:innen auf das Amt und die Funktion der Fachleitung zu ermitteln. Es leuchtet unmittelbar ein, dass es zum Profil einer Fachleitung gehört, selbst guten, innovativen und vorbildlichen Unterricht zu planen und durchzuführen sowie ein reflektiertes, theoretisch fundiertes Verständnis vom guten Unterricht zu besitzen; diese Kompetenzen sollen in der Performanz bei der eigenen Stunde sichtbar werden.

Gleiches gilt für das Beratungsgespräch: Hier sollen die Bewerber:innen zeigen, dass sie den von einer:einem Referendar:in geplanten und gezeigten Unterricht analysieren und begründet einschätzen können. In diesem Teil der Revision will man ermitteln, ob es den Kandidat:innen gelingt, eine konstruktive, strukturierte Beratung durchzuführen, die sowohl die Stärken der Planung und des Unterrichts hervorhebt als auch eine angemessene, auf die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst zugeschnittene Kritik leistet. Es wird erwartet, dass die Bewerber:innen wie Fachleiter:innen auftreten und den Rollenwechsel von der:dem Lehrer:in zur beratenden und bewertenden Fachleitung vollziehen. Die Voraussetzungen der Bewerber:innen fallen je nach Vorkenntnissen, Erfahrungen und Möglichkeiten sehr ungleich aus. Manche Bewerber:innen verfügen über nur eine sehr geringe Expertise in der Lehrer:innenausbildung, da an ihren Schulen keine und nur wenige Lehramtsanwärter:innen unterrichten und das Studienseminar ihnen wegen der Gleichbehandlung der Bewerber:innen keine Gelegenheit oder nur wenige Möglichkeiten der Erprobung einräumen darf. Diese Kandidat:innen springen, wenn sie nicht im Kollegium oder anders selbstorganisiert trainierten, Unterrichtsberatungen durchzuführen, während ihrer Revision ins kalte Wasser.

Über mehr Beratungserfahrungen verfügen Lehrer:innen, die als Mentor:innen oder Ausbildungsbeauftragte bereits zahlreiche Studierende oder Referendar:innen betreut haben und an Unterrichtsnachbesprechungen teilnahmen. Doch auch die Mentor:innen müssen den Rollenwechsel von einer betreuenden Lehrkraft, die vor allem Tipps gibt und von der Pflicht zur Bewertung enthoben ist, hin zu einer beratenden und bewertenden Fachleitung vollziehen, die präzise Planung, Unterrichtsgeschehen und Reflexion der Referendar:innen einzuordnen hat. Die Ansprüche im Kontext der Unterrichtsberatung, die eine Fachleitung erfüllen muss, sind ungleich anders und höher als die Ansprüche, die an eine betreuende Lehrkraft gestellt werden. Vermeintlich am leichtesten haben es Bewerber:innen, die bereits als beauftragte Ausbilder:innen in der Funktion einer Fachleitung an einem Studienseminar arbeiten und in dieser Funktion über umfangreiche Beratungserfahrung verfügen.

Zu den Aufgaben einer Fachleitung gehört es, zu beraten *und* zu bewerten. Insofern ist es üblich, dass die Bewerber:innen nach der Beratung um eine begründete Bewertung der gesehenen Unterrichtsstunde gebeten werden. Die gegebene Note wird von der Kommission mit ihrer eigenen Einschätzung abgeglichen und spielt durchaus eine Rolle bei der Bewertung dieses Parts der Revision und der Revision im Ganzen.

Ihre Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung zeigen die Bewerber:innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion einer Seminarsitzung. Bedeutsam sind das fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen, die Methodik der Seminarsitzung, Gesprächsführung und der Umgang mit den Referendar:innen. Wieder müssen die Kandidat:innen den Rollenwechsel von der:dem Lehrer:in hin zur Fachleitung vollziehen und beweisen, dass sie in der Erwachsenenbildung angekommen sind, indem sie beispielsweise die Lehramtsanwärter:innen nicht wie Schüler:innen behandeln. Hilfreich für diesen Bereich der Prüfung sind Vorerfahrungen in der Erwachsenenbildung wie die Planung, Durchführung und Reflexion von Seminaren an Universitäten (zum Beispiel im Rahmen der Schulpraktika oder des Praxissemesters) oder von Lehrkräftefortbildungen.

Im abschließenden Kolloquium kann – sofern noch nicht geschehen – eine Reflexion der bisherigen Prüfungsteile gefordert werden. Vor allem geht es darum, zu erfahren und zu prüfen, welches fachliche, fachdidaktische bildungswissenschaftliche und ausbildungsrechtliche Wissen vorhanden ist und welche Vorstellungen und Konzepte von der zweiten Phase vertreten werden, um so ein Bild von der:dem Bewerber:in als zukünftiger Ausbilderin bzw. zukünftigem Ausbilder zu erhalten.

Setzt man sich im Verfahren durch, ist mit der Ernennung zur:zum Fachleiter:in für einige Lehrämter eine Beförderung verbunden. So werden in der Regel Fachleiter:innen für das gymnasiale und berufliche Lehramt zu Studiendirektor:innen ernannt. Fachleitungen für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule

und Sonderpädagogik erhalten dagegen zwar eine Zulage, verbleiben aber in ihrer Besoldungsgruppe und behalten ihre Amtsbezeichnung. Die Ernennung als Fachleiter:in ist in der Regel unbefristet.

Da viele neue Fachleitungen über wenig bis keine Erfahrungen in der Lehrer:innen- und Pädagog:innenbildung verfügen, bieten die Länder oftmals mehrtätige Fortbildungen an, um die jungen Ausbilder:innen mit den Aufgaben und Herausforderungen ihrer neuen Funktion vertraut zu machen (vgl. dazu Seelhorst 2017a).

In der Regel übernimmt die Fachleitung die Ausbildung für ein Unterrichtsfach oder Pädagogik. Möglich ist aber auch die Kombination von mehreren Fachleitungen. So ist es in Nordrhein-Westfalen üblich, dass man zunächst die Fachleitung für ein Unterrichtsfach übernimmt. Wenn eine Fachleitung nach einer gewissen Zeit ein Interesse an einem pädagogischen Ausbildungsseminar bekundet und ein entsprechender Bedarf im Studienseminar gegeben ist, erhält die Ausbildungslehrkraft nach einem bestandenen Kolloquium zusätzlich eine pädagogische Fachleitung als Kernseminarleiter:in. Während die Übernahme eines pädagogischen Seminars bei einem kleinen Fachseminar sinnvoll ist, da so die Arbeitszeiten zwischen Schule und Studienseminar ausgewogen verteilt werden können, führt die Übernahme eines großen Fachseminars und eines pädagogischen Seminars häufig dazu, dass der Fachleitung kaum noch Stunden für eigenen Unterricht bleiben.

3.2 Aufgaben und Funktionen

Das Amt der Fachleitung ist mit diversen Aufgaben und Funktionen verbunden, über die man sich im Klaren sein sollte, wenn man eine Fachleitung übernehmen will. Als Fachleiter:in bleibt man weiterhin Lehrer:in. Wenn auch in geringerem Umfang, so gibt man doch weiterhin eigenen Unterricht. Allerdings werden Fachleitungen oftmals nicht zu außerunterrichtlichen Aufgaben wie Vertretungen, Aufsichten, schulischen Verwaltungsaufgaben herangezogen, da sie ihre unterrichtsfreie Zeit benötigen, um Unterrichtsbesuche bei den Referendar:innen durchzuführen, die in der Regel an anderen Schulen eingesetzt sind. Des Weiteren planen, gestalten und reflektieren Fachleitungen die pädagogischen oder fachlichen Seminare für ihre Lehramtsanwärter:innen. Hinzu kommen Hospitationen von Referendar:innen im eigenen Unterricht, Gruppenhospitationen, praktische Übungen, Exkursionen, Durchführung und Reflexion digitaler Formate, digitale und andere Projekte. In diesem Kontext wird eine gelingende Kooperation mit den jeweiligen Ausbildungsschulen erwartet.

Auch abseits vom Unterricht und den Seminarsitzungen gehört es zu den Aufgaben der Fachleitungen, ihre Lehramtsanwärter:innen zu beraten und zu unterstützen, indem sie miteinander – oftmals zu festgelegten Terminen – über deren

Ausbildungsstand oder Portfolio ins Gespräch kommen oder zu Anliegen der Referendar:innen personensorientierte Beratungen durchführen.

Außerdem geht man davon aus, dass Fachleitungen innerhalb des Studienseminars kooperieren. Dies kann innerhalb einer Fachgruppe oder auch überfachlich geschehen. Ferner sollen sich alle Fachleitungen an der Seminarentwicklung beteiligen und in Arbeits- oder Steuergruppen mitwirken, das Fachcurriculum, Medienkonzept und Seminarprogramm mitgestalten.

Des Weiteren gehört es zu den Aufgaben einer Fachleitung, geeignete Methoden der Dokumentation für ihre Seminare und Unterrichtsbesuche zu besitzen, um den Kompetenzzuwachs der Referendar:innen zu erfassen. Schließlich kommen die Fachleitung nicht umhin, ihre Lehramtsanwärter:innen zu beurteilen und entsprechende Beurteilungsbeiträge, oftmals in Form von Gutachten, zu verfassen. Nur in einigen Fällen sind pädagogische Fachleiter:innen, wie die Kernseminarleiter:innen in Nordrhein-Westfalen, von der Notengebung ausgenommen und können sich allein auf die Beratung konzentrieren.

Darüber hinaus werden Fachleitungen als Prüfer:innen bei Staatsprüfungen eingesetzt. Sie müssen dazu in der Lage sein, sowohl die eigenen, selbst ausgebildeten Referendar:innen zu bewerten, als auch ihnen unbekannte Lehramtsanwärter:innen zu prüfen (siehe Kap. 13).

In manchen Bundesländern ist zudem vorgesehen, dass sich Fachleitungen in Kooperation mit den Universitäten an der Durchführung des Praxissemesters oder langfristiger Praktika beteiligen, indem sie Unterrichtsschauen bei den Studierenden durchführen oder an der Gestaltung universitärer Seminare mitwirken (vgl. Kap. 2.1, 3.3, 12).

3.3 Zwischen den Systemen: Schule, Studienseminar und ein bisschen Universität

Aus den Aufgaben und Funktionen wird deutlich, dass Fachleitungen sich zwischen den Systemen Studienseminar und Schule und teilweise auch Universität bewegen. Dienstrechtlich verbleiben die Fachleitungen an ihrer Stammschule, auch wenn sie dort seltener oder sogar kaum noch in Erscheinung treten, da sie weniger als ihre Kolleg:innen unterrichten. Die Lücken im Stundenplan der Fachleitungen können zu Spannungen führen, wenn die:der Stundenplaner:in die Fachleitung in diesen Zeiten einsetzen möchte, die Fachleitung indes Zeit für ihre Tätigkeiten für das Studienseminar benötigt. Aus diesem Grund sind Fachleitungen oft von zusätzlichen Aufgaben wie Vertretungen oder Pausenaufsichten, teilweise auch dem Amt der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers oder der Teilnahme von Klassenfahrten befreit; nicht immer zur Freude der Fachleitung, die in der Regel ein hohes Engagement in Studienseminar und Schule kennzeichnet. An Gesamt- und Fach-

konferenzen und anderen Dienstbesprechungen nehmen Fachleitungen weiter teil, wenn keine andere Regelung mit der Schulleitung getroffen wurde.

Um sich für alle Beteiligten gewinnbringend, gesund und nicht (selbst-)ausbeuterisch zwischen den Systemen Schule und Seminar zu bewegen, bedarf es eines gegenseitigen Verständnisses von Schule und Fachleitung sowie Studienseminar und Fachleitung. Vielen Fachleitungen ist es wichtig, weiterhin für ihre Schule tätig und präsent zu sein, indem sie Klassenleitungen übernehmen, Kursfahrten organisieren, Arbeitsgemeinschaften durchführen und sich in schulische Gremien wählen lassen; zugleich engagieren sie sich in vielen Bereichen der Ausbildung und Seminarentwicklung.

Fachleitungen müssen auf vielerlei Weise gut organisiert sein, da sie ihre Arbeitszeit mit der Schule und dem Studienseminar abstimmen müssen. Über die festgelegten Zeiten hinaus, an denen sie Unterricht geben und Seminarsitzungen halten, verteilt sich ihre Arbeitszeit auf Unterrichtsbesuche und Beratungen (einschließlich der Fahrten), Schreibtischarbeit und andere schulische und seminaristische Bereiche. Jeder Tag gestaltet sich dadurch anders und will gemanagt werden (siehe Kap. 7.2).

Im Unterschied zur Lehrkraft basiert die Arbeit einer Fachleitung weniger auf Fremdbestimmung durch den Stundenplan und andere schulische Termine, sondern sie eröffnet relativ große Freiräume, welche selbstorganisiert zu füllen sind. Allerdings erzeugen die vielen Möglichkeiten, offenen Entscheidungsräume, das Changieren in zwei Systemen und dem Wunsch bestmöglich, »beiden Herren dienen« zu wollen, besondere Belastungen, die zu Überlastungen führen können. Aufgrund ihres Einsatzes für zwei Organisationen, ihrer hohen Motivation und aufgrund ihres beruflichen Selbstverständnisses laufen Fachleitungen einerseits Gefahr, sich frei- und bereitwillig mit Arbeit zu überhäufen, um ihre Zugehörigkeit zur Schule und Seminar auszudrücken; andererseits kann es zu einem Rückzug und zur Isolation kommen, wenn eine Fachleitung ihren Schwerpunkt auf die von ihr zu verantwortenden Bereiche im Studienseminar wie Unterrichtsbesuche, Beratungen und Seminarsitzungen legt und an der Schule nur noch als Gast auftritt und darüber hinaus Kooperationen mit Kolleg:innen in der Schule und im Studienseminar meidet.

Es wird also von den Fachleitungen verlangt, dass sie systemisch bewusst und konform agieren, im hohen Maße organisiert sind, selbstständig und weiträumig planen und arbeiten. Von ihnen wird weiter erwartet, dass sie sich in schulische und seminaristische Kooperationen einbringen. Sie sind Einzelkämpfer:in und Teamplayer:in zugleich. Wer eine Fachleitung übernimmt, muss sich bewusst sein, dass sich die eigene Rolle im schulischen Kontext ändert. Aufgrund der Tätigkeiten für das Studienseminar ist man seltener an der Stammschule, unterrichtet nicht nur weniger, sondern hat auch weniger Kontakt zu den Kolleg:innen vor Ort, ohne dass man im Gegenzug oft die Kolleg:innen im Studienseminar antrifft.

In der Praxis halten sich die Tätigkeiten für Schule und Studienseminar selten die Waage. Betreut man als Fachleiter:in ein kleines Fach mit nur wenigen Referendar:innen, behält man unweigerlich den beruflichen Schwerpunkt an der Schule. Sobald die Anzahl der zu betreuenden Lehramtsanwärter:innen so hoch ist, dass die Höhe der Anrechnungsstunden die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden übersteigt und man nur noch wenige Stunden an der eigenen Schule zu geben hat, liegt der Schwerpunkt der Tätigkeit in der Fachleitung. Bei hohen Referendar:innenzahlen kann es sogar dazu kommen, dass eine Fachleitung keinen eigenen Unterricht mehr geben kann.

Mit der Einführung von Praxissemestern in manchen Bundesländern ging eine minimale Verzahnung der ersten und zweiten Phase einher. In Niedersachsen führen Fachleitungen für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule gemeinsam mit Universitätsdozierenden Begleitseminare und Unterrichtsbesuche durch. In Nordrhein-Westfalen finden in den Zentren für schulpraktische Lehrkräfteausbildung für alle Lehrämter während der vorlesungsfreien Zeit wöchentlich Seminare für die Praxissemesterstudierenden statt, die zudem von den Fachleitungen in ihrem Unterricht besucht werden (vgl. die Übersicht bei Döhrmann 2021). Für manche Fachleitungen kommen mit der Einführung des Praxissemesters neue An- und Herausforderungen hinzu, die sie in ihre bisherigen Tätigkeitsfelder integrieren müssen. Ihr Einsatz im Praxissemester wird vom Studienseminar geregelt.

Systemisch stellt die Fachleitung einen Sonderfall dar. Dienstrechtlich einer Schule zugeordnet, kann der Fall eintreten, dass die Fachleitung nicht mehr an der Schule unterrichtet und von den meisten schulischen dienstlichen Verpflichtungen freigestellt ist, um ihre gesamte Arbeitszeit dem Studienseminar zur Verfügung zu stellen. Im Idealfall hat die Fachleitung ihre berufliche Heimat im System Schule und System Studienseminar gefunden und kann ihre Arbeitszeit entsprechend und verträglich für alle Beteiligten (und nicht zuletzt auch im Einklang mit ihrem sozialen Umfeld) auf- und einteilen.

3.4 Management und Leadership: Die Fachleitung als Führungsperson

Eine Fachleitung muss und sollte nicht zwischen den Systemen Schule und Studienseminar zerrieben werden. Im Gegenteil: Auch wenn oder weil man als Fachleitung in zwei Systemen beheimatet ist, eröffnen sich viele Möglichkeiten. Man kann sich oftmals sehr frei und gestaltend bewegen und eine große Zufriedenheit und Erfolg im Beruf erzielen. Wichtig ist, dass eine Fachleitung nicht zum Spielball des Studienseminars oder der Schule wird oder ohne professionelles und systemisches Verständnis ihr Amt ausübt, sondern dass es ihr gelingt, eine funktionierende Konzeption von sich als Führungsperson zu entwickeln.