Handbuch Vorbereitungsdienst

zur Vorbereitungsdienstverordnung
(VDVO) 2026

BLiQ
Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie
BERLIN

Impressum

Herausgeberin
Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ)
Fürstenbrunner Weg 22-30, 14059 Berlin

Aktuelle Informationen finden Sie auf unserer Website:
www.berlin.de/sen/bjf
www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/qualifizierung/bliq/

Oder folgen Sie uns auf:
www.x.com/senbjf
www.instagram.com/senbildjugfam
www.facebook.com/senbildjugfam
www.youtube.com/senbjf
https://bsky.app/profile/senbjf.bsky.social

Redaktion
BLiQ Mark-Oliver Becker
SenBJF Melanie Waelisch

Inhalt
Mark-Oliver Becker
Dr. Susanne Staschen-Dielmann
unter Mitarbeit von Ausbilderinnen und Ausbildern im Vorbereitungsdienst:
Bianca Adami, Angela Bergfelder, Susanne Block-Polat, Oliver Blum-Junker, Jana Elsner, Christian Frank, Stefan Gelew, Thomas Greeske, Nicole Klein, Lars Kraft, Ulrike Oels, Bianca Schaefer, Andre Sternitzke, Dr. Wulf Wäntig, Jan Wandelt u. v. a. m.

Gestaltung
BLiQ

Auflage
August 2026

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Landes Berlin.
Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

Inhalt

Vorwort **4**

1 Berliner Schulstruktur und Berliner Lehrämter **6**

1.1 Berliner Schulstruktur 6
1.2 Berliner Lehrämter 8
1.3 Alternative Wege ins Lehramt und Besonderheiten 9

2 Einordnung des Vorbereitungsdienstes im Berliner Landesinstitut BLiQ **14**

3 Leitlinien des Vorbereitungsdienstes in Berlin **16**

3.1 Professionalisierung und Vorbereitungsdienst 16
3.2 Reflexivität, Praxiszentrierung, Anliegenorientierung 17
3.3 Ausbildungsorte und Akteure im Vorbereitungsdienst 19

4 Der Weg durch den Vorbereitungsdienst **22**

5 Übergreifende Basismodule II **26**

5.1 Modulkomplex „Profession“ 27
5.2 Modulkomplex „Inklusion und Unterricht“ 28
5.3 Modulkomplex „Schulrecht“ 30

6 Begleitformate als Bestandteile der Professionalisierung **32**

6.1 Anliegenorientierte Beratung 36
6.2 Unterrichtscoaching 37
6.3 Kollegiale Fallberatung und Reflecting Team 38
6.4 Arbeit mit Fallvignetten 38
6.5 Reflexion bei Gruppenhospitationen 39

7 Professionalisierungsportfolio im Berliner Vorbereitungsdienst **40**

7.1 Funktion und Zielsetzung 40
7.2 Struktur des Professionalisierungsportfolios 41
7.3 Einbindung in die Qualifizierung und reflexive Arbeit mit dem Professionalisierungsportfolio 42

8 Unterrichtsbesuche und schriftliche Unterrichtsplanung **44**

8.1 Funktion und Zielsetzung 44
8.2 Unterrichtsbesuche im Professionalisierungsprozess 44
8.3 Schriftliche Unterrichtsplanung 46
8.4 Reflexion und Beratung 47

9 Beurteilungen und Prüfungen **50**

9.1 Laufende Beurteilungen des aktuellen Ausbildungsstandes 50
9.2 Modulprüfung 50
9.3 Ausbildungsnote 52
9.4 Unterrichtspraktische Prüfung 52
9.5 Gesamtergebnis der Staatsprüfung 53

Vorwort

Zum August 2026 hat das Land Berlin seinen Vorbereitungsdienst neu strukturiert und in ein vollständig modularisiertes Qualifizierungssystem für alle Professionen der Berliner Schule überführt. An Stelle der traditionellen Trennung der Angebote von Aus-, Fort- und Weiterbildung zielt das neue, modularisierte Qualifizierungssystem auf eine stärkere Kohärenz zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und eine engere Verzahnung von Theorie, Praxis und berufsbegleitender Professionalisierung.

Die neuen Regelungen beinhalten einen stärkeren Praxisbezug der Ausbildung verbunden mit einer intensiveren Beratung und Begleitung von speziell dafür geschulten Qualifizierungslehrkräften an den Schulen, um den Start der Nachwuchslehrkräfte im neuen Berufsfeld zu unterstützen. Ein vielfältiges Angebot an obligatorischen Basismodulen und frei wählbaren Vertiefungsmodulen ermöglicht einerseits eine stärkere Individualisierung der Ausbildungsinhalte, andererseits die Beibehaltung von lernförderlichen Gruppenstrukturen und Lerngemeinschaften. Darüber hinaus wird die zukünftige Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter durch individuell zu wählende unterstützende Begleitformate, wie Angebote des Unterrichtscoachings, sowie den systematischen Einsatz eines die Reflexionskompetenz fördernden Professionalisierungsportfolios begleitet. Insgesamt zielen die Anpassungen auf einen transparenten und anschlussfähigen Professionalisierungsweg, der sowohl individuelle als auch schulische Entwicklungen stärkt.

Das vorliegende Handbuch erläutert und konkretisiert die wesentlichen Elemente des neuen Qualifizierungssystems. Es gibt Auskunft über die Berliner Schulstruktur und die verschiedenen Wege ins Lehramt, verortet den Vorbereitungsdienst in der Gesamtstruktur des Berliner Landesinstituts für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ) und führt in die theoretischen Leitlinien des Vorbereitungsdienstes ein. Konkret werden der zeitliche Ablauf und die verschiedenen Lernangebote, die unterschiedlichen Modultypen sowie die Begleit- und Unterstützungsformate erläutert. Ein eigenes Kapitel widmet sich dem neu eingeführten Professionalisierungsportfolio sowie dem eng damit verknüpften Konzept der Unterrichtsbesuche als entwicklungsorientierte, anliegenbezogene und evidenzbasierte Lernanlässe. Schließlich informiert das Handbuch über Prüfungen, Kompetenzstände und Beurteilungen.

Das Handbuch Vorbereitungsdienst 2026 konkretisiert alle notwendigen Informationen und Unterlagen als Handreichung gemäß der VDVO. Damit ist das Handbuch der verbindliche Handlungsrahmen für eine vergleichbare Ausbildung in den Qualifizierungsveranstaltungen. Dies schafft eine begriffliche Verständigung und ermöglicht die angestrebte Selbständigkeit und Eigenverantwortung für Lernende und Lehrende an den Ausbildungsorten. Das Handbuch bietet nicht nur Orientierung für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die Fachbegleitungen, die Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren sowie die an der

Ausbildung beteiligten Schulleitungen und Qualifizierungslehrkräfte, sondern soll auch der interessierten Öffentlichkeit einen Einblick in den Berliner Vorbereitungsdienst geben.

Die Veränderungen im Berliner Vorbereitungsdienst sind ein komplexer Prozess, der an vielen Stellen mit traditionellen Strukturen bricht, neue Rollen definiert und den selbständigen Professionalisierungsweg der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in den Mittelpunkt der Ausbildung stellt. Vieles lässt sich am Anfang noch nicht abschließend klären, muss erprobt und gegebenenfalls auch optimiert werden. Entscheidend für das Gelingen dieses Reformprozesses wird die Bereitschaft aller Beteiligter sein, diese Offenheit im Blick zu behalten und den Beruf der Lehrkraft als eine „Ausbildung“ im lebenslangen Lernen zu verstehen.

Spätestens nach einem Jahr wird hierzu eine Evaluation, bei der auch die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter befragt werden, erfolgen.

1 Berliner Schulstruktur und Berliner Lehrämter

1.1 Berliner Schulstruktur

Die Berliner Schule ist mehrstufig aufgebaut. In den unterschiedlichen Stufen können Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schularten durchlaufen, so dass es verschiedene Wege gibt, einen Schulabschluss zu erlangen.

Grundschule und Schulanfangsphase
Die Schulanfangsphase dauert in der Regel zwei Jahre. Der Wechsel in die weiterführende Schule erfolgt nach der Jahrgangsstufe 6. Bei entsprechenden Leistungen und Begabungen ist auch nach der Jahrgangsstufe 4 ein Wechsel auf ein grundständiges Gymnasium möglich.

Gemeinschaftsschule
An der Gemeinschaftsschule lernen die Schülerinnen und Schüler von der 1. bis zur 10. Jahrgangsstufe zusammen. Alle Schulabschlüsse sind möglich. Das Abitur kann nach 13 Schuljahren erworben werden.

Integrierte Sekundarschule
Alle Schulabschlüsse können erworben werden – das Abitur nach 13 Schuljahren. Angebote zur Berufsorientierung und Praktika geben erste Einblicke in die Arbeitswelt.

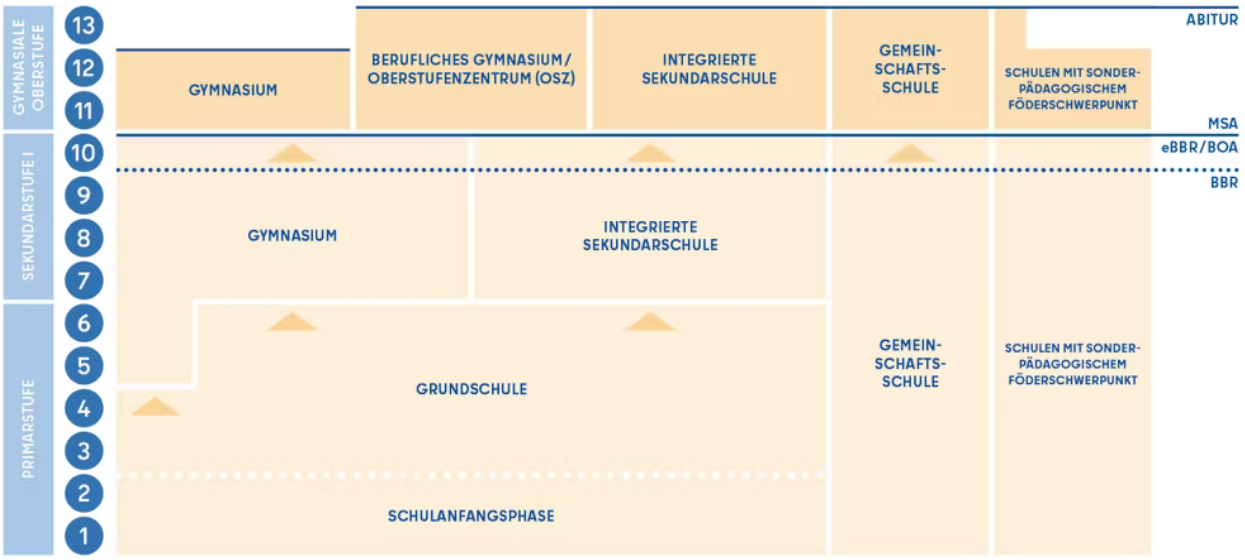
Gymnasium
Am Gymnasium können die Schülerinnen und Schüler das Abitur nach 12 Schuljahren erwerben.

Berufliches Gymnasium / Oberstufenzentrum
Hier wählen die Schülerinnen und Schüler Kurse aus sechs Fachrichtungen und Berufsfeldern. Kurse aus dem jeweiligen Berufsfeld ergänzen die traditionellen Fächer.

Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt
Diese Schulen unterrichten ausschließlich Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier wird der Weg bereitet für eine möglichst weitgehende Einbindung in die Gesellschaft. Der Übergang von hier in eine allgemeine Schule ist ebenso möglich.

In allen Schularten verbindet sich das gemeinsame Lernen mit dem Angebot des Ganztagsbetriebs bis zur 10. Klasse. Das bedeutet, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bildungsempfehlungen profitieren voneinander und lernen in der Gemeinschaft. In den Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen steht mehr Zeit zur Verfügung, um auf die individuellen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen und sie bestmöglich zu fördern und zu fordern.

Schaubild zur Berliner Schulstruktur:



Quelle: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/berliner-schulsystem/ (Stand Mai 2026)

Abschlüsse:

- **Abitur:** Hochschulreife
- **MSA:** Mittlerer Schulabschluss
- **eBBR:** Erweiterte Berufsbildungsreife
- **BBR:** Berufsbildungsreife

Schulabschlüsse für Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“ am Ende von Jahrgangsstufe 10:

- **BOA:** Berufsorientierender Abschluss
- der der Berufsbildungsreife gleichwertige Abschluss

MSA und eBBR erfordern ein Abschlussverfahren mit Prüfung. Der Übergang in die gymnasiale Oberstufe setzt unter anderem den MSA auf Erweiterungsniveau mit einer Abschlussnote besser als oder gleich 3,0 und der Berechtigung zum Übergang in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe voraus.

1.2 Berliner Lehrämter

Diese Schulstruktur wird durch das Lehrkräftebildungsgesetz (LBiG) aufgegriffen, welches die Lehrkräftebildung in Berlin seit 2014 auf **drei Lehrämter konzentriert:**

Lehramt an Grundschulen
Die zukünftigen Lehrkräfte werden im Studium für drei Fächer qualifiziert und entsprechend im Vorbereitungsdienst auch für drei Fächer für den Grundschulunterricht befähigt. Die Ausbildung erfolgt verpflichtend in Mathematik, Deutsch und einem weiteren Fach. Statt des weiteren Faches können auch zwei sonderpädagogische Fachrichtungen gewählt werden; in diesem Fall kann Deutsch oder Mathematik auch mit einem anderen Fach kombiniert werden. In Kunst und Musik kann abweichend auch in zwei Fächern und einem Lernbereich ausgebildet werden.

Lehramt für Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien
Entsprechend der Schulstruktur bereitet die Ausbildung auf den Unterricht in beiden Schularten vor, sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die gymnasiale Oberstufe. Die zukünftigen Lehrkräfte werden in Studium und Vorbereitungsdienst für zwei Fächer qualifiziert. An Stelle eines Faches können auch zwei sonderpädagogische Fachrichtungen gewählt werden. Im Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien kann in einzelnen Fächern auch ein Fach vertieft ausgebildet werden.

Lehramt an beruflichen Schulen
Die zukünftigen Lehrkräfte werden in mindestens einer beruflichen Fachrichtung im Studium und im Vorbereitungsdienst ausgebildet. Diese kann mit einem allgemeinbildenden Fach oder einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen kombiniert werden. Im Lehramt an beruflichen Schulen kann in einzelnen beruflichen Fachrichtungen auch eine Fachrichtung vertieft ausgebildet werden.

Berlin folgt dem Gesamtkonzept der inklusiven Schule. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen nicht einem Automatismus folgend an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt unterrichtet werden, sondern es steht ihnen das gesamte Bildungssystem einschließlich der weiterführenden Schulen offen. Sonderpädagogische Förderung soll vorrangig im gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgen.

Für den Vorbereitungsdienst heißt dies, dass die Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Fachrichtungen an allen Schularten - entsprechend ihrem Lehramt - ausgebildet werden. Im Lehramt an Grundschulen und im Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien werden mit dieser Ausbildung auch die Anforderungen der KMK-Rahmenvereinbarung für die sonderpädagogischen Lehrämter (Lehramtstyp 6) erfüllt.

1.3 Alternative Wege ins Lehramt und Besonderheiten

1.3.1 Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst

Wenn nicht genügend Bewerberinnen und Bewerber mit einer einschlägigen Lehramtsbefähigung für die Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst zur Verfügung stehen, können unbefristete Stellen mit Bewerberinnen und Bewerbern besetzt werden, die über einen lehramtsbezogenen Master (Master of Education), über eine Erste Staatsprüfung oder die als Quereinsteigende über einen Diplom-, Master- oder Magisterabschluss verfügen, der an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurde und bei dem sich ein weiteres Fach der Berliner Schule mit angemessenem Studienumfang feststellen lässt. Die aktuellen Bedarfsfächer (Mangelfächer) werden zu diesem Zweck von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie veröffentlicht.

Für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes gilt dieselbe Ausbildungsverordnung (Vorbereitungsdienstverordnung VDVO) wie für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter des grundständigen Vorbereitungsdienstes. Allerdings wird im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst zusätzlich bedarfsdeckender Unterricht erteilt.

Quereinsteigende ohne einen lehramtsbezogenen Abschluss, die kein weiteres Fach mitbringen, erhalten vor Beginn des Vorbereitungsdienstes die Möglichkeit, ein weiteres Fach durch berufsbegleitende Studien zu erwerben sowie umfangreiche Unterstützungsangebote im Rahmen des Berliner **QuerBer-Programms**[1].

1.3.2 Teilzeit

Der grundständige Vorbereitungsdienst kann auf Antrag in Teilzeit im Umfang von drei Vierteln der Vollzeitausbildung absolviert werden. Er dauert 24 Monate, wenn der Antrag mit der Bewerbung um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst gestellt wird. Die Teilzeitregelung ändert nichts an dem Umfang der Ausbildungsverpflichtungen gemäß VDVO; diese müssen alle erfüllt werden, allerdings nicht in 18, sondern in 24 Monaten.

Entsprechend ergeben sich Veränderungen bezüglich des wöchentlichen Ausbildungsunterrichtes. Dieser muss insgesamt nur neun Wochenstunden umfassen, wobei selbständiger Unterricht in einem Umfang von mindestens drei Wochenstunden zu erteilen ist. Die organisatorischen Details (z. B. die Besuche der Qualifizierungsveranstaltungen) werden im Rahmen eines individuellen Ausbildungsplans festgelegt, den die zuständige Qualifizierungskoordinatorin bzw. der zuständige Qualifizierungskoordinator in Absprache mit der betreffenden Lehramtsanwärterin oder dem Lehramtsanwärter erstellt.

[1] Nähere Informationen zum Programm QuerBer (Quereinstieg in Berlin) finden Sie unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/qualifizierung/steps/

Auf Antrag kann auch nach Beginn des Vorbereitungsdienstes Teilzeit im Umfang von drei Vierteln der Vollzeitausbildung gewährt oder nach einer Teilzeitbewilligung wieder zu einer Vollzeitausbildung zurückgekehrt werden. Hierbei wird unter Berücksichtigung der bereits erbrachten Zeiten und der Teilzeitausbildung die weitere Dauer des Vorbereitungsdienstes festgelegt (siehe Merkblatt zur Berechnung der Teilzeit). Im Beamtenverhältnis auf Widerruf ist der Vorbereitungsdienst in Teilzeit nur zulässig, sofern die Voraussetzungen des § 54d des Landesbeamtengesetzes vorliegen.

1.3.3 Verkürzung

Der Vorbereitungsdienst dauert in der Regel 18 Monate. In Ausnahmefällen kann auf Antrag von diesem Grundsatz abgewichen und eine Verkürzung um höchstens sechs Monate gewährt werden. Der Antrag auf Verkürzung sollte innerhalb des ersten Monats im Vorbereitungsdienst gestellt werden.

Voraussetzung einer solchen Ausnahme ist, dass die Ziele des Vorbereitungsdienstes im Hinblick auf die definierten Standards nicht beeinträchtigt werden und dass die festgelegten Leistungen terminlich erbracht werden können.

Ob diese Voraussetzungen vorliegen, wird im Rahmen einer Einzelfallprüfung durch die Qualifizierungskoordinatorin oder den Qualifizierungskoordinator im Einvernehmen mit den Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern sowie der Schulleiterin oder dem Schulleiter entschieden. Maßgeblich für eine positive Entscheidung ist die begründete Erwartung, dass die Verkürzung erfolgreich bewältigt und die Staatsprüfung bestanden werden kann. Im Regelfall setzt dies ein gutes bis sehr gutes Leistungsniveau voraus.

Die Entscheidung über den Verkürzungsantrag wird frühestens sechs Monate und spätestens neun Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes getroffen.

Eine Verkürzung führt immer zu einer erheblichen Arbeitsverdichtung. Die zuständige Qualifizierungskoordinatorin bzw. der zuständige Qualifizierungskoordinator legt unter Berücksichtigung der individuellen Kompetenzentwicklung Abweichungen von der Ausbildungsverpflichtung fest und bespricht einen sinnvollen Ausbildungsplan mit der Lehramtsanwärterin bzw. dem Lehramtsanwärter:

- Die Ausbildungsverpflichtungen der übergreifenden Basismodule II sind vollumfänglich zu erfüllen.
- In Abhängigkeit vom Kompetenzstand der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters in den einzelnen Fächern oder Fachrichtungen kann die Ausbildungsverpflichtung in den fachdidaktischen Basismodulen II um die Ausbildungsverpflichtung des dritten Ausbildungshalbjahres reduziert werden.
- Die Unterrichtsbesuche in den einzelnen Fächern oder Fachrichtungen, die regulär im dritten Ausbildungshalbjahr stattfinden würden, sind nicht verpflichtend, sofern es mit dem Kompetenzstand der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters vereinbar ist.

- Von den 30 Zeitstunden an Vertiefungsmodulen sind je nach Kompetenzstand bei einer Verkürzung um sechs Monate mindestens 18 Zeitstunden zu belegen.
- Von den 20 Zeitstunden an Begleitformaten sind je nach Kompetenzstand bei einer Verkürzung um sechs Monate mindestens zwölf Zeitstunden nachzuweisen.

1.3.4 Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen

Die Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern mit dem Studienfach Sonderpädagogik oder Inklusionspädagogik erfolgt im Vorbereitungsdienst unter besonderer Berücksichtigung sonderpädagogischer Handlungsfelder.

Im Sinne einer spezifischen Professionalisierung sind Aufgaben aus den Bereichen Diagnostik, Förderung und Beratung in den Basismodulen II inhaltlich verankert.

In Kooperation mit den Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) besuchen beispielsweise alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Rahmen des übergreifenden Modulkomplexes „Profession“ das ihrer Schule zugeordnete SIBUZ, um einen praxisorientierten Einblick in dessen Arbeitsweisen und Handlungsrahmen zu erhalten. Im übergreifenden Modulkomplex „Inklusion und Unterricht“ werden Entwicklungsvoraussetzungen und Störungen in der Entwicklung sowie sonderpädagogische Förderplanung und sonderpädagogische Diagnostik fokussiert. Im übergreifenden Modulkomplex „Schulrecht“ werden u.a. sonderpädagogische Feststellungsverfahren thematisiert.

Die fachrichtungsspezifische Ausbildung erfolgt einer Fachbegleitung zugeordnet, teilweise über integrative Basismodule zum Beispiel in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale- soziale Entwicklung und Sprache (LES) sowie über verpflichtende Vertiefungsmodule in den sonderpädagogischen Fachrichtungen. Diese Vertiefungsmodule können auch als übergreifende oder fachbezogene Module belegt werden, wenn deren Fokus auf sonderpädagogischer Förderung liegt (z.B. Mathematik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung).

Eine sonderpädagogische Professionalisierung macht darüber hinaus eine Vertiefung inklusions- und sonderpädagogischer Inhalte auch in den Unterrichtsfächern notwendig. Um fachdidaktische und fachrichtungsspezifische Perspektiven miteinander zu verknüpfen, kooperieren Fachbegleitungen in Bezug auf Beratungsformate, bei der inhaltlichen Entwicklung und Gestaltung von Modulen und auch bei gemeinsam durchgeführten Unterrichtsbesuchen. Darüber hinaus wird das Professionalisierungsportfolio modulübergreifend für eine prozessorientierte diagnostische Fallarbeit aus der eigenen Schulpraxis genutzt.

Ausbildungsunterricht in den sonderpädagogischen Fachrichtungen kann in verschiedenen Unterrichtssettings durchgeführt werden. Dazu gehören z.B. Fach-, Klassen-, Projektunterricht, Unterricht in temporären Lerngruppen ebenso wie die

entwicklungsbezogene und fachrichtungsspezifische Förderung in Kleingruppen. Der Ausbildungsunterricht soll zu einem geringeren Anteil auch sonderpädagogische Aufgaben wie z.B. individuelle Diagnose- und Förderprozesse, Beratungsformate, diagnostische und administrative Aufgaben im Rahmen der Vorklärung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs umfassen und möglichst in Anbindung an sonderpädagogische Fachteams stattfinden.

1.3.5 Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit nur einem Fach oder einer beruflichen Fachrichtung

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien oder für das Lehramt an beruflichen Schulen mit nur einem Fach oder nur einer beruflichen Fachrichtung werden (im Rahmen organisatorischer Möglichkeiten) zwei Fachbegleitungen desselben Faches zugeordnet, damit eine Gleichbehandlung bezüglich der Unterrichtsbesuche, der Unterrichtshospitationen und des Prüfungsausschusses/der Anzahl der bewertenden Personen hergestellt wird und die stundenplanmäßige Integration der fachdidaktischen Basismodule II gesichert ist. Dabei gilt, dass inhaltliche Doppelungen zu vermeiden sind und fachdidaktische Basismodule II ggf. durch Vertiefungsmodule ersetzt werden sollen (vgl. VDVO §9 Abs. 6). Die Fachbegleitungen prüfen dazu ihre Ausbildungspläne auf inhaltliche Dopplungen und die Qualifizierungskoordinatorin bzw. der Qualifizierungskoordinator berät die Lehramtsanwärterin bzw. den Lehramtsanwärter bei der Wahl alternativer fachdidaktischer Basismodule II oder Vertiefungsmodule.

1.3.6 Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit dem Fach Religion oder Humanistische Lebenskunde

Aufgrund schulgesetzlicher Regelungen liegt die Ausbildung von Lehrkräften mit dem Fach Religion oder dem Fach Humanistischer Lebenskunde in der Verantwortung der Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaft (vgl. §13 SchulG). Die Abschlüsse in diesem Fach sind staatlich anerkannt und werden auf die Staatsprüfung angerechnet (vgl. §29 VDVO).

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter besuchen die fachdidaktischen Basismodule II für das Fach Religion oder das Fach Humanistische Lebenskunde der jeweiligen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft, die für die Ausbildung und die Prüfungsverfahren eigene Ordnungen erlassenen. Die Zuweisung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern an die Ausbildungsschule erfolgt in Abstimmung zwischen dem Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLIQ) und der Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaft.

1.3.7 Zusatzqualifikation für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL)[2]

Interessierten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien wird – sofern sie eine bestimmte Fächerkombination haben – im Rahmen des Vorbereitungsdienstes der optionale Erwerb einer Zusatzqualifikation für bilingualen Sachfachunterricht angeboten. Dies geschieht in bilingual ausgerichteten fachdidaktischen Basismodulen II, die sowohl auf den Unterricht in deutscher Sprache als auch auf den Unterricht in bilingualen Lerngruppen vorbereiten. Die Zusatzqualifikation beeinflusst nicht die zu erwerbende Lehrbefähigung und ist losgelöst davon zu sehen.

1.3.8 Anpassungslehrgang / Eignungsprüfung für internationale Lehrkräfte

Personen, die bereits über eine ausländische Berufsqualifikation als Lehrkraft verfügen und vor einer Gleichstellung mit einem Berliner Lehramt festgestellte schulpraktische Ausbildungsunterschiede noch ausgleichen müssen, nehmen an einem schulpraktischen Anpassungslehrgang oder an einer Eignungsprüfung teil. Für diese **Lehrkräfte** gilt nicht die VDVO, sondern ausschließlich die Verordnung über den Anpassungslehrgang und die Eignungsprüfung nach dem Lehrkräftequalifikationsfeststellungsgesetz Berlin, die **Ausgleichsmaßnahmenverordnung** (AusglMV)[3]. Gleichwohl nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des schulpraktischen Teils des Anpassungslehrgangs an den fachdidaktischen und übergreifenden Basismodulen II gemeinsam mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern teil.

[2] Nähere Informationen dazu finden Sie unter:
https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrerausbildung/vorbereitungsdienst/

[3] Verordnung über den Anpassungslehrgang und die Eignungsprüfung nach dem Lehrkräftequalifikationsfeststellungsgesetz Berlin (Ausgleichsmaßnahmenverordnung - AusglMV)

2 Einordnung des Vorbereitungsdienstes im Berliner Landesinstitut BLiQ

Die Neufassung der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VDVO) dient der Integration der zweiten Phase der Lehrkräftebildung in die Weiterentwicklung und Modernisierung der Qualifizierung des pädagogischen Personals im Land Berlin. Zentrales Element ist die Überführung der bisherigen, nach Phasen getrennten Strukturen in ein kohärentes, den lebenslangen Professionalisierungsprozess von Lehrkräften begleitendes Qualifizierungssystem im Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ). Seinen Kern bildet ein modularisiertes, für alle Phasen offenes Angebot, dessen Hauptmerkmale Praxiszentrierung und Anliegenorientierung darstellen.

Das Herzstück der Modularisierung bilden folgende Modultypen im BLiQ:

Modultyp	Ziel/ Inhalte	Zielgruppe
Basismodule I fachwissenschaftliche Grundlagen	Aufbau fundierter fach- und berufswissenschaftlicher Grundlagen und Kernstrukturen eines Faches/einer Fachrichtung inkl. fachdidaktischer Bezüge; fachliches Fundament für Unterricht	• Lehrkräfte, die ein neues Fach erwerben • Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg in fachlicher Entwicklung • weiteres pädagogisches Personal
Basismodule II didaktische Grundlagen	Förderung zentraler fachdidaktischer und übergreifender Kompetenzen für die Unterrichtspraxis in Anbindung an fach-, berufswissenschaftliche und rechtliche Inhalte	• vorwiegend Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter • Lehrkräfte in den ersten Jahren (Berufseinstieg) • Lehrkräfte im Quer- und Seiteneinstieg • weiteres pädagogisches Personal
Vertiefungsmodule Aufbau- und Erweiterung	Weiterentwicklung von Fach-, Methoden- und Unterrichtskompetenzen; Unterrichtsentwicklung; Didaktik; klare Anbindung an Basismodule	• Lehrkräfte aller Schulformen • Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter • pädagogische Fachkräfte
Spezialisierungs-, Extra- und Expertmodule	Professionalisierung für besondere Aufgaben in Leitungsbereichen; Beratungs- und Coachingformate; Ganztagskoordination; „Train the Trainer“	• Funktionsstelleninhaberinnen und Funktionsstelleninhaber und die, die es werden möchten • interessierte Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte • schulische Steuergruppen

Der rote Rahmen enthält die für den Vorbereitungsdienst relevanten Modultypen.

Für die Perspektive der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bedeutet die Umstellung eine stärkere Verzahnung der Phasen vor und nach der Staatsprüfung und eine höhere Anschlussfähigkeit zwischen universitärer Ausbildung, Vorbereitungsdienst und Fortbildung. Gleichzeitig ermöglicht die Modularisierung eine stärkere Individualisierung der Qualifizierung, indem Inhalte und Formate flexibler auf die jeweiligen Kompetenzstände und individuellen Bedürfnisse der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ausgerichtet werden.

Für den Vorbereitungsdienst sind v.a. die Basismodule II und die Vertiefungsmodule von Bedeutung:

In den **Basismodulen II** erhalten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter eine grundlegende fachdidaktische und allgemeindidaktische Ausbildung in Abhängigkeit von ihren Fächern bzw. Fachrichtungen und dem angestrebten Lehramt. Darüber hinaus werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in den Auftrag der Schule und die Bildungs- und Erziehungsziele des Schulgesetzes eingeführt. Im Verlauf der Ausbildung müssen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter **100 Zeitstunden an fachdidaktischen und 50 Zeitstunden an übergreifenden Basismodulen II** nachweisen. Die Ausbildung erfolgt dabei in professionellen Lerngemeinschaften und in festen Zeitschienen. Die Basismodule II richten sich vorrangig an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, wobei auch interessierte Lehrkräfte mit Berufserfahrung daran teilnehmen können.

Die **Vertiefungsmodule** werden im Wahlpflichtformat angeboten, sodass die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter individuelle Schwerpunkte z.B. im Fach oder in einem übergreifenden Thema setzen können. Im Verlauf der Ausbildung müssen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter **30 Zeitstunden an Vertiefungsmodulen** nachweisen. Die Vertiefungsmodule richten sich gleichermaßen an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie an Lehrkräfte mit Berufserfahrung. Sie bieten damit die Chance, dass Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zusammen mit anderen Lehrkräften ihrer Schule ein Vertiefungsmodul besuchen und so die Unterrichtsentwicklung an der Schule gemeinsam voranbringen. Den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern geben sie darüber hinaus schon frühzeitig einen Einblick in die sich an den Vorbereitungsdienst anschließenden weiteren Qualifizierungsangebote des Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ), um so eine Anschlussfähigkeit für lebenslanges Lernen zu gewährleisten.

3 Leitlinien des Vorbereitungsdienstes in Berlin

3.1 Professionalisierung und Vorbereitungsdienst

Ausbildung im lebenslangen Lernen

Stand der Forschung zur Lehrkräftebildung ist es seit einiger Zeit, dass sich Lehrerinnen und Lehrer, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können, in langfristigen Prozessen professionalisieren müssen. Im Zuge dieser Prozesse bilden sie einen professionellen Habitus aus, der sie in einem Berufsfeld handlungsfähig hält, das in hohem Maß geprägt ist von der Notwendigkeit mit vielfältigen Widersprüchen umzugehen. Zu vermitteln ist zwischen Theorie und Praxis – auf fachlicher, pädagogischer, psychologischer, institutioneller Ebene –, zwischen gesellschaftlicher Erwartung an Schülerinnen und Schüler und deren individuellen Entwicklungsbedarfen, zwischen der eigenen Deutung vom Sinn des beruflichen Handelns und den Rahmenvorgaben für Schule allgemein und am konkreten Einsatzort, um nur einige zu nennen. Diese Professionalisierungsprozesse verlaufen langfristig, sie sind bewusst nur durch stetige Reflexion der eigenen Entwicklung im Praxisfeld zu steuern und durch einen Erwerb von Kompetenzen unterfüttert.

Der Beitrag des Vorbereitungsdienstes zu diesen Prozessen besteht darin, dass Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter Impulse für die eigene Entwicklung generieren, die von hier aus lebenslang verläuft. Das jeweilige Entwicklungsvorhaben bezieht sich auf den Stand und die Reflexion des eigenen professionellen Selbstkonzepts einerseits und auf Entwicklungsziele im Berufsfeld „Lehrkraft“ andererseits.

Die Organisation der Berliner Lehrkräftebildung folgt diesem Ansatz, indem sie einerseits durch praxisbezogenen Input und durch Reflexionsgelegenheiten in der schulischen Praxis einen Erfahrungskontext bietet, auf den bezogen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter Entwicklungsanliegen ableiten und verfolgen können, und indem sie andererseits die Reflexion und Strukturierung dieser Erfahrungen mit Angeboten praxiszentrierter Begleitung und Beratung in variablen Formaten unterstützt.

Professionalisierungstheorien

Vom Stand der Professionsforschung aus betrachtet, orientiert sich die Berliner Lehrkräftebildung in dreifacher Hinsicht an den für den Lehrberuf relevanten Professionalisierungsansätzen. Auf den **Kompetenzorientierten Professionsansatz** zurückzuführen ist das Prinzip der Ressourcenorientierung: Es gilt, die Stärken der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu erkennen und an der weiteren Kompetenzentwicklung zu arbeiten; Lernen wird an konkreten Erfahrungssituationen und im Bewusstmachen berufsbezogener Überzeugungen vollzogen. Auf den **Berufsbiographischen Professionalisierungsansatz** geht das Prinzip der selbst gesetzten individuellen Entwicklungsaufgaben zurück: Diese stellen keine wählbaren Optionen dar, sondern müssen aus der konkreten individuellen Konstellation heraus unumgehbar gelöst werden. Sie erscheinen in der eigenen Entwicklung als krisenhafte Erfahrungen, die genutzt

werden, um zugrunde liegende Orientierungen bewusst zu machen und weiterzuentwickeln; aus ihnen entsteht Lernen im Dialog mit allen Beteiligten. Im **Strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz** stellt Reflexivität den Schlüssel zur Herausbildung eines professionellen Habitus dar: Da sich Lehrkräftehandeln häufig in einer antinomischen Struktur vollzieht (z.B. Nähe-Distanz, Autonomie-Heteronomie, Differenzierung-Einheitlichkeit, Subsumtion-Rekonstruktion, Organisation-Interaktion usw.), besteht Lernen in einer immer neuen Bewältigung dieser Unsicherheit durch selbstkritische Reflexion der Handlungs- und Deutungsroutinen im täglichen beruflichen Handeln.

Die Verantwortung für das Gelingen des Vorbereitungsdienstes im Sinne dieser Leitlinien ist eine geteilte: Zuständig und gestalterisch verantwortlich für die eigene, lebenslang angelegte Professionalisierung bleibt jede Einzelne und jeder Einzelner auf dem Weg zur professionell handlungsfähigen Lehrkraft. Die verbindliche Zusage auf Seiten der Qualifizierenden besteht darin, dass anliegenzentrierte, auf die jeweilige Praxis hin orientierte, auf aktuellem Stand der bildungswissenschaftlichen Forschung basierende und für die individuelle Entwicklung förderliche Angebote in den verschiedenen Ausbildungskontexten bereitgestellt und die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter individuell begleitet werden. Der Impuls für die Integration der angeleiteten Praxisreflexion in die eigene Entwicklung wiederum geht von den Sich-Qualifizierenden selbst aus.

Das **Menschenbild** des eigenverantwortlich, ganzheitlich, sinnorientiert nach Weiterentwicklung strebenden Individuums liegt dem Lernen der Lehrkräfte ebenso wie dem der Schülerinnen und Schüler zugrunde. Beide Ebenen hängen eng zusammen, unterscheiden sich aber hinsichtlich der Perspektiven, unter denen sie im Vorbereitungsdienst adressiert werden.

3.2 Reflexivität, Praxiszentrierung, Anliegenorientierung

Lernen von Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkräftelernen

Ausgangspunkt und Ziel allen pädagogischen Handelns in und um Schule ist die Förderung von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines umfassenden Bildungsbegriffs[4]. Kern dieser Förderung ist die Vorbereitung auf eine Zukunft, die sich in steter Veränderung befindet. Sie ist unvorhersehbar und somit an sich schon ungewiss. Aktuelle Transformationsprozesse erhöhen den Grad dieser Ungewissheit in hohem Tempo. Lernen für die Zukunft bedeutet, dass sich nicht nur relevante Inhalte und Kompetenzen rasch verändern, sondern dass das Lernen selbst den sich wandelnden Anforderungen unterliegt. Erfordert wird folglich lebenslanges Lernen in allen Bereichen, und dieses Lernen muss selbstgesteuert und reflexiv sein. Der Weg von ursprünglich (fach-)inhaltlich definierten Lernzielen zur kontextübergreifenden Kompetenzentwicklung führt notwendig weiter zum agilen Umgang mit Lebenswirklichkeiten, in denen heute noch unvorhersehbare neue Fertigkeiten und Dispositionen adaptiv identifiziert und ausgeprägt werden müssen. Dies setzt die Fähigkeit

[4] vgl. SchulG §1, https://gesetze.berlin.de/perma?j=SchulG_BE_!_1

zu situativ angemessener Kontextanalyse ebenso voraus wie die zu umfassender Reflexion der eigenen Interaktion mit und in diesen Kontexten. Diese „reflexive Wende“ hat Konsequenzen sowohl für das Lernen von Schülerinnen und Schülern in der Schule als auch für das Lernen von Lehrkräften in der Lehrkräftebildung.

Für das Lernen von Schülerinnen bzw. Schülern gilt es, den Weg fortzuführen, der im Rahmen der konstruktivistischen Kompetenzwende mit Schülerinnen- bzw. Schülerzentrierung und Outputorientierung angelegt wurde. Insbesondere gilt es, die metakognitiven Anteile aus der Kompetenzorientierung weiter zu stärken. Schule muss den und die Einzelne darin unterstützen, die eigene Motivation zum Lernen zu finden und die Reflexion über Kontext und Lernweg flexibel verfügbar zu machen.

Für das Lehrkräftelernen bedeutet die reflexive Wende, die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf das Lernen von Schülerinnen bzw. Schülern zu fokussieren und sie zu empathischer und adaptiver Unterstützung aller ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu befähigen. Daher stehen die konkrete Praxis der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und die Anliegen, die der oder die Einzelne dort generiert, im Zentrum des Vorbereitungsdienstes. Das übergreifende Ziel ist die Förderung und das Einüben von Reflexivität.

Reflexionsfähigkeit adressiert der Vorbereitungsdienst in fünf Aspekten: Wahrnehmungsfähigkeit, Bereitschaft zum Nachdenken, Sprechfähigkeit, Handlungsvielfalt und die Fähigkeit, Fremdeinschätzung zu nehmen und zu geben. Diese Kernaspekte ziehen sich als roter Faden durch die Ausbildung in allen übergreifenden Basismodulen II.

Das Nachdenken über das eigene pädagogische Handeln erfolgt dabei notwendigerweise in einem Modus der Fraglichkeit und Kritik. Insbesondere die Anforderung an die reflexive Überprüfung der gewählten und verworfenen Handlungsoptionen erfordert die Bereitschaft und die Fähigkeit, getroffene Entscheidungen unter der Prämisse sich wandelnder, immer nur situativ zu diagnostizierender Kontexte zu begründen und begründet zu revidieren.

Gelingensbedingungen und Kriterien für eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung
Zusammenfassend stellen sich vier Felder als ausschlaggebend für ein Gelingen der Lehrkräftebildung im Vorbereitungsdienst dar: Selbststeuerung, Reflexionsfähigkeit, Empathie und Kooperationsfähigkeit. Die Angebote im Vorbereitungsdienst müssen:

Selbststeuerung	• … den individuellen Entwicklungsbedarfen der LAA Raum geben und ihnen helfen, durch Selbststeuerung die Anforderungen im Vorbereitungsdienst zu bewältigen; • …die LAA befähigen, ihre persönliche Sinn- und Zielorientierung als individuelles Konstrukt in den Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes zu rücken, die sowohl aus der eigenverantwortlichen Weiterentwicklung als auch aus den klaren Anforderungen des Ausbildungssystems resultieren kann; • … die LAA im Rahmen des Vorbereitungsdienstes in die Lage versetzen, selbstbestimmt Entscheidungen über Zielsetzungen, Themenschwerpunkte, Feedback nach Hospitationen und Teile der abschließenden Prüfungen zu treffen;
Reflexions-fähigkeit	• …die LAA in die Position bringen, die Entwicklung ihres eigenen Rollen- und Haltungsverständnisses als Lehrkraft zu reflektieren und mit Unterstützung von Ausbilderinnen und Ausbildern weiterzuentwickeln;
Empathie	• …den LAA Möglichkeiten bieten, ihre eigenen Kompetenzen in den verschiedenen Aspekten der Persönlichkeit als Ganzheit, einschließlich sozialer Fähigkeiten und emotionaler Intelligenz, weiterzuentwickeln;
Kooperations-fähigkeit	• …kollegialen Erfahrungsaustausch und teamorientiertes Arbeiten fördern, damit die LAA im Spannungsfeld von Selbstständigkeit und Interdependenz in der Lage sind, sowohl ihren eigenen Bedürfnissen als auch der professionellen Gemeinschaft mit anderen Menschen gerecht zu werden.

3.3 Ausbildungsorte und Akteure im Vorbereitungsdienst

Erfahrungsräume, Erprobungsfelder und Prozessbegleitung
Der Vorbereitungsdienst im Land Berlin ist als Phase der Lehrkräftequalifizierung angelegt, die im Sinne der oben beschriebenen Ansätze Professionalisierungsimpulse setzt, die lebenslange Entwicklung ermöglichen. Anliegen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter entstehen je nach fokussiertem Professionsansatz als Kompetenzen abrufende Praxissituationen, als berufsbiographische Krisen, als Dilemmata in antinomisch unauflösbaren Fallkonstellationen. Reflexivität als notwendige Voraussetzung zur erfolgreichen Anliegenbearbeitung wird gefördert in Situationen des kollegialen Austauschs und allgemein der Aufbereitung von Erfahrungsmomenten aus der jeweiligen Praxis für Beratung und individuelle Reflexion. Erkenntnisse aus der bildungswissenschaftlichen Forschung werden in Bezug auf Anliegen aus der Praxis reflektiert – auch auf solche Anliegen, die in der Verknüpfung mit der Praxis neu entstehen – und nutzbar gemacht, um Handlungsoptionen zu eröffnen, die dann zur Erprobung einladen.

Ausbildungsorte als Erfahrungsräume und Erprobungsfelder:

- die **Ausbildungsschule** in Unterricht und Schulgemeinschaft – hier wird schulische Praxis erfahren, entstehen im Zuge des Unterrichtens, beim Aufbau tragfähiger professioneller Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Kolleginnen und Kollegen, bei der aktiven Teilhabe am Schulleben Erfahrungen, Fragen und Herausforderungen, die sich in der Erprobung und Reflexion von Handlungsoptionen zu individuellen Professionalisierungsanliegen verdichten;
- die **übergreifenden und fachdidaktischen Basismodule II**, in denen die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter der eigenen Qualifizierungskoordinatorin oder dem eigenen Qualifizierungskoordinator und den Fachbegleitungen zugeordnet ist – hier werden Erfahrungen aus Unterricht und Schulleben mit Abstand zum eigenen Schulkontext in einer professionellen Lerngemeinschaft reflektiert, Anliegen weiterentwickelt und durch den Austausch sowie fachliche und pädagogische Impulse kontinuierliche Entwicklungsprozesse angeregt und begleitet;
- die **Vertiefungsmodule** – hier findet Begegnung mit Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern anderer Gruppen und Schulen, insbesondere aber auch mit Bestandslehrkräften in unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung statt, die Alteritäts- aber auch Identitätserfahrungen im Professionsrollenkontext ermöglicht, auf Basis verbindender thematischer Impulse, die ergänzend oder vertiefend zu den Basismodulen gewählt und für die Reflexion über die schulische Praxis verfügbar werden;
- **Ausbildungsschulen anderer Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter** – hier werden im Rahmen von Gruppen- und kollegialen Hospitationen weitere Orte schulischer Praxis für Beobachtung und Reflexion verfügbar,
- **ggf. außerschulische Lernorte**, die für eigene unterrichtliche Projekte und in kollegialem Austausch für das eigene berufliche Handeln nutzbar werden – hier wird eine Außenperspektive zugänglich und werden übergreifende Themen wie Nachhaltigkeit, Demokratiebildung und kulturelle Orientierung konkret erfahren und in Erprobungsszenarien eingefügt.

Prozessbegleitung - die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden institutionell beratend begleitet:

- durch die **Fachbegleitungen** ihrer Fächer und Fachrichtungen, denen sie fest zugeordnet sind – bei ihnen durchlaufen sie die fachdidaktischen Basismodule, von ihnen werden sie im Unterricht besucht und in den Unterrichtsnachbesprechungen beraten, bei ihnen hospitieren sie einmal im Ausbildungshalbjahr im Unterricht, unter ihrer Anleitung nutzen sie Begleitformate (siehe Kapitel 6) zwischen den Sitzungen zur Unterstützung ihrer individuellen Professionalisierungsprozesse, von ihnen lassen sie sich individuell zu allen mit diesen Prozessen verbundenen Anliegen beraten;
- durch die **Qualifizierungslehrkraft** ihrer Ausbildungsschule – von ihr werden sie im Onboarding an ihrer Ausbildungsschule begrüßt und eingeführt, bei den komplexen Aufgaben der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses und der Kooperation innerhalb der Schule unterstützt, auf Anforderung zu konkreten Anliegen beraten und hierzu auch im Unterricht besucht;
- durch die **Qualifizierungskoordinatorin oder der Qualifizierungskoordinator**, der oder dem sie zugeordnet sind – bei ihr oder ihm durchlaufen sie die übergreifenden Basismodule II, hier werden sie zu allen organisatorischen Fragen des Vorbereitungsdienstes, zur Wahl der Vertiefungsmodule, zum Modulprüfungsprojekt, zu Art und Umfang der Unterstützungs- und Begleitformate sowie zu individuellen Fragen der eigenen professionellen Entwicklung beraten und können Begleitformate in Anspruch nehmen; hier wird koordinierend das anliegenorientierte Zusammenwirken der Ausbildungsrollen untereinander und mit der Ausbildungsschule abgesichert;
- durch die **Schulleitung** der Ausbildungs- und ggf. der Kooperationsschule – sie verantwortet im Einvernehmen mit der jeweiligen Qualifizierungskoordinatorin bzw. dem jeweiligen Qualifizierungskoordinator den Einsatz der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters im Unterricht und ist damit Ansprechpartnerin für Fragen der konkreten schulischen Praxis sowie der Außenperspektive auf die professionelle Entwicklung.

Der Dokumentation und Aufbereitung der vielschichtigen, von zahlreichen Impulsen in der eigenen Praxis befeuerten und in sehr unterschiedlichen Konstellationen und Kontexten materialisierten Reflexionsanlässe und -erträge dient als verbindendes Instrument ein **Professionalisierungsportfolio** (siehe Kapitel 7). Es soll die einzelnen Entwicklungsfelder, Beratungsimpulse und Reflexionen miteinander verknüpfen und zugleich für Austausch und Beratung punktuell geöffnet werden können.

4 Der Weg durch den Vorbereitungsdienst

Der modularisierte Vorbereitungsdienst bietet ein breites Repertoire an unterschiedlichen Ausbildungsformaten. Dazu gehören:

- ein **Einführungskurs**: mindestens 30 Zeitstunden bei der zuständigen Qualifizierungskoordinatorin oder dem zuständigem Qualifizierungskoordinator
- **übergreifende Basismodule II**: mindestens 50 Zeitstunden, die von der zuständigen Qualifizierungskoordinatorin oder dem zuständigen Qualifizierungskoordinator in einem festen Zeitfenster angeboten werden
- **fachdidaktische Basismodule II**: insgesamt mindestens 100 Zeitstunden bei den jeweils für ein Fach bzw. eine Fachrichtung zugewiesenen Fachbegleitungen in einem festen Zeitfenster
- **Hospitationen** im Unterricht der Fachbegleitungen (mindestens einmal pro Halbjahr und Fach/Fachrichtung)
- insgesamt **10 Unterrichtsbesuche** durch die zugewiesenen Fachbegleitungen
- **Vertiefungsmodule**: mindestens 30 Zeitstunden (hier können durch die individuelle Wahl der Module eigene Schwerpunktsetzungen erfolgen)
- verschiedene unterstützende **Begleitformate** durch Fachbegleitungen, Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren oder Qualifizierungslehrkräfte, wie u.a. individuelles Unterrichtscoaching, Ko-Konstruktion einer Unterrichtsstunde, Reflexionen zu Unterrichtshospitationen oder Gruppenhospitationen, gemeinsame Auswertung von videografiertem Unterricht: mindestens 20 Zeitstunden (eigene Schwerpunktsetzung möglich)
- **12 Wochenstunden Ausbildungsunterricht** in verschiedenen Formaten (selbständig erteilter Unterricht, Hospitationen, Unterricht unter Anleitung)
- individuelle Beratung und Begleitung durch ausgebildete **Qualifizierungslehrkräfte** an den Schulen

Durch die vielfältigen, sich ergänzenden Angebote werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auf ihrem Weg durch den Vorbereitungsdienst unterstützt. Einzelne dieser Angebote sind obligatorisch, andere fakultativ, um individuelle Schwerpunkte zu ermöglichen.

Pro Ausbildungshalbjahr soll ein **fachdidaktisches bzw. übergreifendes Basismodul II** eine explizite Erprobung im eigenen Unterricht der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters vorsehen. Dieses Modul ist so aufgebaut, dass neben der Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen wie z.B. (fach)didaktischen Konzepten und der Erprobung im eigenen Unterricht deren Reflexion stattfindet **(„Dreischritt")**. Hierzu ist eine Aufgabe zur Praxiserprobung zu stellen und darauf zu achten, dass genügend Zeit für die Erprobung vorhanden ist. Dieses Modul wird in die Qualifizierungsdatenbank eingetragen, sodass auch Bestandslehrkräfte an ihm teilnehmen können.

Die **Vertiefungsmodule** finden zu unterschiedlichen Terminen statt und werden in der Qualifizierungsdatenbank gebucht. Sie sollen mindestens zu 50% einen Bezug zu den Handlungsfeldern der „Strategie zur Steigerung der Bildungsqualität im Land Berlin"[5] aufweisen. Zur Förderung des Kompetenzstands der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters können bis zu 50% der Vertiefungsmodule in den Unterrichtsfächern bzw. Fachrichtungen besucht werden. Die Teilnahme am Vertiefungsmodul der eigenen Fachbegleitung ist möglich, es können aber auch andere Vertiefungsmodule gewählt werden. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter erstellen jeweils zum Ende des ersten und des zweiten Ausbildungshalbjahres eine Übersicht über die bereits belegten Vertiefungsmodule (inklusive der Nachweise). Die Qualifizierungskoordinatorin bzw. der Qualifizierungskoordinator berät zum Umfang der absolvierten Vertiefungsmodule, überwacht die Einhaltung der Mindeststundenzahl (Monitoring) und berät zur weiteren Auswahl von Vertiefungsmodulen entsprechend der oben genannten Vorgaben.

Die Formate der **fachlichen Begleitung (Begleitformate)** können für einzelne Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, für eine Teilgruppe oder die gesamte Gruppe angeboten werden. Maßgeblich für die Auswahl der Formate der fachlichen Begleitung sind:

- die Anliegen bzw. Bedürfnisse der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter,
- die Verzahnung mit einem fachdidaktischen Basismodul II oder
- der konkrete Praxisbezug.

Die **Begleitformate** können zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden:

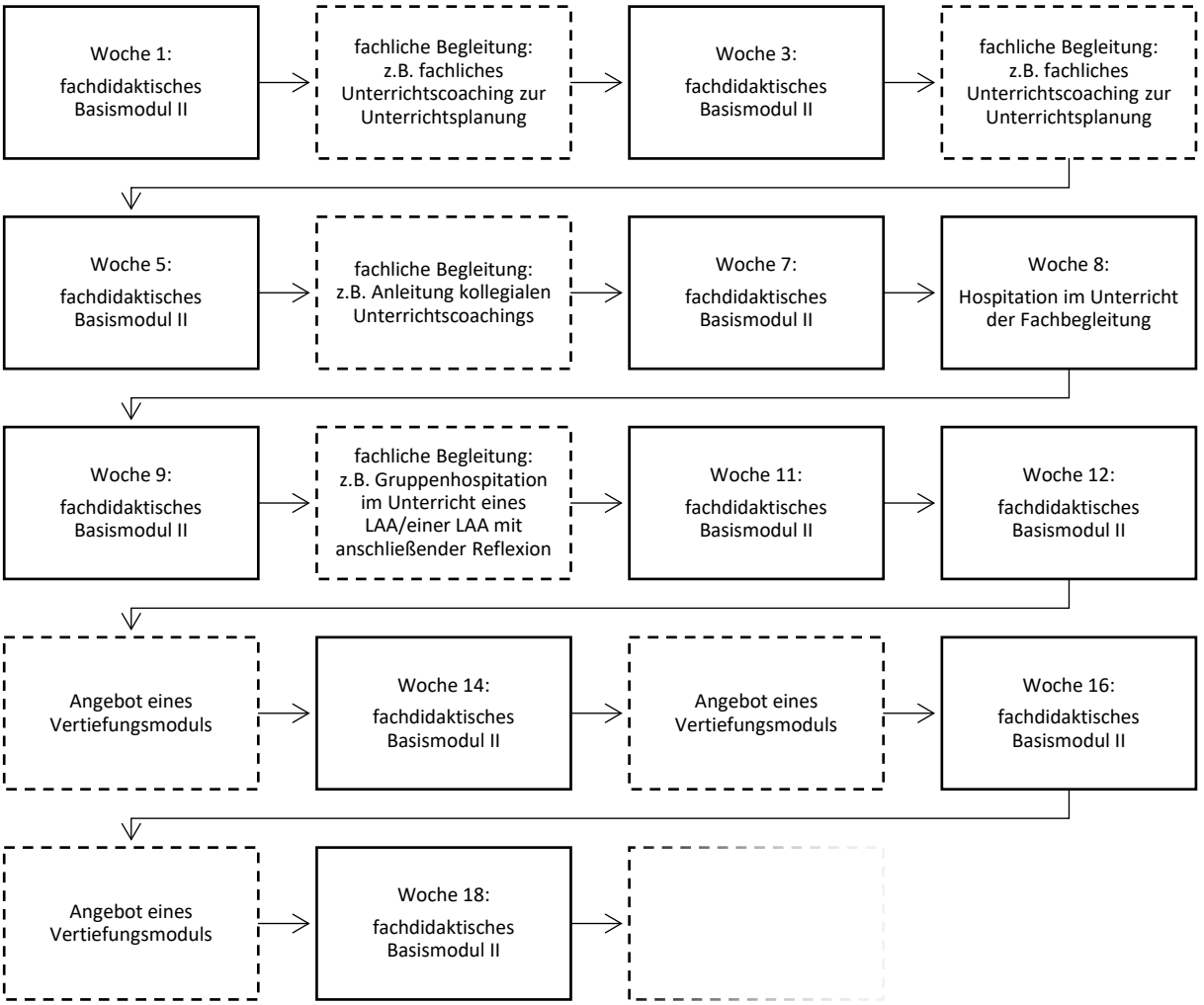
- in der Zeitschiene der fachdidaktischen bzw. übergreifenden Basismodule II in einer Woche ohne Modulangebot (vgl. die folgende Darstellung),
- vor oder nach einem fachdidaktischen bzw. übergreifenden Basismodul II oder
- zu einem individuell vereinbarten Termin (z.B. auch als Videokonferenz).

[5] www.berlin.de/sen/bjf/bildungsqualitaet/
Gilt für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die zum August 2026 den Vorbereitungsdienst beginnen.

Die **Hospitation bei der Fachbegleitung** und eine **Gruppenhospitation bei einer Lehramtsanwärterin oder einem Lehramtsanwärter** kann sinnvollerweise mit den Inhalten der Basismodule verbunden werden. Die Gruppenhospitation bei einer Lehramtsanwärterin oder einem Lehramtsanwärter kann auch verbindlich in ein fachdidaktisches Basismoduls II integriert werden, dann besteht Teilnahmepflicht für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.

Die **Ko-Konstruktion einer Unterrichtsstunde** kann z.B. mit einem ersten, niederschwelligen Unterrichtsbesuch verbunden werden.

Exemplarische Darstellung einer möglichen Variante des Verlaufs der Ausbildung bei einer Fachbegleitung:



Legende:

fachdidaktisches Basismodul II	obligatorische Teilnahme (alle LAA im fachdidaktischen Basismodul II als professionelle Lerngemeinschaft, ggf. einzelne Bestandslehrkräfte)
fachliche Begleitung	fakultative Teilnahme (einzelne LAA oder Teilgruppe je nach Anliegen)
Vertiefungsmodul	fakultative Teilnahme (Wahlfreiheit für LAA und Bestandslehrkräfte, findet am Nachmittag statt)

5 Übergreifende Basismodule II

In den übergreifenden Basismodulen II erhalten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter eine grundlegende allgemeindidaktische Ausbildung. Sie basieren auf den Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrkräftebildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022)[6].

Die übergreifenden Basismodule II werden in festen Zeitschienen von der Qualifizierungskoordinatorin oder dem Qualifizierungskoordinator durchgeführt, der oder dem die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter zugeordnet ist. Die Ausbildung erfolgt dabei in durchgängigen professionellen Lerngemeinschaften. Die Veranstaltungen finden i.d.R. im Zwei-Wochen-Rhythmus nachmittags statt.

Die übergreifenden Basismodule II gliedern sich in **drei Modulkomplexe**:

- **Profession** (5 Module mit mind. 10 Monomeren à 135 Minuten)
- **Inklusion und Unterricht** (5 Module mit mind. 10 Monomeren à 135 Minuten)
- **Schulrecht** (2 Module mit mind. 4 Monomeren à 135 Minuten)

Im ersten und im zweiten Ausbildungshalbjahr soll jeweils in einem übergreifenden Basismodul II eine explizite Erprobung im eigenen Unterricht der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters enthalten sein.

Für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit sonderpädagogischen Fachrichtungen haben einige Module der übergreifenden Basismodule II eine spezifische inhaltliche Schwerpunktsetzung (vgl. Abschnitt 1.3.4), die in den Tabellen im Anhang entsprechend ausgewiesen wird.

In den Basismodulen II und Vertiefungsmodulen erfolgt verbindlich die Vermittlung der in § 1 des Lehrkräftebildungsgesetzes genannten Themenbereiche.

Die Förderung der Kompetenzentwicklung bezieht sich auf die Bereiche Sprachbildung (I&U3 und I&U4), digitale Medienbildung (P5 und I&U3), Gewaltprävention (P2 und P3), Suchtprophylaxe (P3), Diversity (I&U1), Queer und Gender und den Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus, Rassismus und Frauenfeindlichkeit sowie Feindlichkeit gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen (P2 und I&U4). Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die nicht in sonderpädagogischen Fachrichtungen ausgebildet werden, erhalten in den Basismodulen II mit übergreifenden Inhalten ein Angebot zu inklusiver Bildung.

[6] vgl. „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

5.1 Modulkomplex „Profession“

Der Modulkomplex „Profession“ verbindet systematisch Theorie und Praxis: Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden in professionellen Lerngemeinschaften systematisch darin unterstützt, ihre eigenen beruflichen Erfahrungen zu reflektieren, mit theoretischen Perspektiven zu verknüpfen und daraus begründete Handlungsentscheidungen abzuleiten. Dabei wird Professionalisierung nicht als lineare Kompetenzentwicklung gedacht, sondern als reflexiv-dynamischer Prozess, der Wahrnehmungsfähigkeit, Sprechfähigkeit, Handlungsvielfalt sowie die Bereitschaft zur kritischen Selbst- und Fremdreflexion umfasst.

Ausgangspunkt ist ein professionelles Selbstkonzept, das persönliche und berufliche Dimensionen integriert. Durch kollegiale Formate wie Fallberatung, Unterrichtscoaching, Hospitation und Videografie werden eigene Annahmen, Routinen, Wirkungen sichtbar und die Fähigkeit gefördert, das eigene Handeln als Teil einer gemeinsamen pädagogischen Praxis zu verstehen und weiterzuentwickeln. So werden Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter unterstützt, ihr Handeln als Teil einer gemeinsamen pädagogischen Praxis zu deuten, Entwicklungsschwerpunkte abzuleiten und Beratungs- sowie Feedbacksituationen wirksam zu nutzen. Die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten, Diversität und Kontroversität schärft Urteilskraft und Verantwortungsbereitschaft im schulischen Alltag. An Fallbeispielen werden Perspektivübernahme, Empathie und die Reflexion eigener Werthaltungen eingeübt, um Entscheidungen transparent zu begründen, mit Differenzen konstruktiv umzugehen und Partizipation lernwirksam zu gestalten – auch angesichts digitaler Öffentlichkeiten und KI-gestützter Informationsräume.

Profession entsteht im sozialen Gefüge von Schule und Unterricht. Daher werden soziale Beziehungen bewusst gestaltet: angehende Lehrkräfte stärken ihre Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, entwickeln Prinzipien der Klassenführung, arbeiten präventiv, deeskalierend und intervenierend und fördern kooperatives Miteinander. Sie übernehmen Verantwortung für Beziehungsqualität, reflektieren Ambiguitäten und nutzen Wissen über Sozialisation und Entwicklung, um Lern- und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler wertschätzend einzubeziehen. Adressatenorientierte Kommunikation und Beratung sichern professionelle Verständigung in komplexen Situationen. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nutzen Kommunikations- und Beratungskonzepte, um Gespräche strukturiert, prozessorientiert und ethisch fundiert zu führen, Anliegen zu klären, Mehrperspektivität in multiprofessionellen Teams zu integrieren und Vereinbarungen nachvollziehbar zu dokumentieren. Die angehenden Lehrkräfte ermöglichen und eröffnen vielfältige Wege zu selbstbestimmtem Lernen, indem sie Unterricht als offene, in der Umsetzung sich vollendende Praxis gestalten. Lernprozesse werden in ihrer Tiefenstruktur durchdacht und beobachtet, Feedback als Entwicklungsangebot verstanden und adaptive Lernumgebungen gestaltet.

Der Modulkomplex „Profession“ fördert nicht nur die Entwicklung spezifischer Kompetenzen, sondern unterstützt angehende Lehrkräfte dabei, eine reflektierte

professionelle Haltung auszubilden, die sie befähigt, mit Unsicherheiten produktiv umzugehen, um pädagogische Situationen begründet zu gestalten und ihre berufliche Entwicklung kontinuierlich voranzutreiben. Wirksames und verantwortungsbewusstes pädagogisches Handeln orientiert sich grundsätzlich an Werten einer chancengerechten demokratischen Gesellschaft, auch über den Vorbereitungsdienst hinaus.

Übersicht über den Modulkomplex „Profession“:

Modulkomplex „Profession“				
Modul P1: Professionelles Selbstkonzept reflektiert entwickeln	Modul P2: Wertegeleitet pädagogisch handeln	Modul P3: Soziale Beziehungen in Schule und Unterricht gestalten	Modul P4: Adressatenorientiert kommunizieren und beraten	Modul P5: Zu selbstbestimmtem Lernen befähigen

Eine ausführliche Erläuterung der Inhalte der Module und ihre Funktion für den Professionalisierungsprozess innerhalb des Vorbereitungsdienstes finden sich im Anhang.

5.2 Modulkomplex „Inklusion und Unterricht“

Im Modulkomplex „Inklusion und Unterricht“ sollen zentrale Aspekte lernwirksamen, inklusiven Unterrichts vermittelt, erprobt und reflektiert werden. Dabei steht die oder der Lernende im Mittelpunkt des Unterrichts und ist durch ihr oder sein aktives Handeln, die Interaktion mit anderen Lernenden und die ständige Reflexion des eigenen Lernprozesses und der Lernergebnisse aktiv in den Lernprozess eingebunden. Ziel inklusiven Unterrichts ist es, allen Lernenden unabhängig von ihren individuellen Lernvoraussetzungen, sprachlichen Kompetenzen, sozialen, kulturellen, emotionalen oder körperlichen Bedingungen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und am gemeinschaftlichen Lernen zu ermöglichen. Als eigenständige individuelle Wesen mit speziellen Lernvoraussetzungen und individuellen Dispositionen übernehmen die Lernenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen, tragen so wesentlich zum Gelingen des Lernprozesses innerhalb der Lerngruppe bei und erfahren Selbstwirksamkeit. Dies gilt für Lernende in jedwedem Kontext für ein lebenslanges Lernen.

Dabei ist es wichtig, die Individualität jedes Einzelnen zu erkennen, zu akzeptieren und möglichst effektiv zu fördern. Dies kann nur gelingen, wenn jede und jeder Einzelne gemäß ihrer und seiner Fähigkeiten lernen und als wichtiger Teil Beiträge zum Gesamterfolg der Lerngruppe leisten kann.

Das kooperative Lernen bildet dementsprechend eine wichtige Grundlage; individuelle und kooperative Lernphasen wechseln sich ab, sodass die einzelne Leistung in die Gruppenleistung eingehen kann. Lernerzentrierte, ko-konstruktive Phasen wechseln sich mit Instruktionsphasen ab. Dabei werden unterschiedliche und vielfältige Methoden sowie adaptive Unterstützungsmaßnahmen eingesetzt, die den verschiedenen Voraussetzungen

und Bedingungen gerecht werden. Ausgehend von den Lernvoraussetzungen und individuellen Dispositionen der Lernenden initiiert die Lehrkraft Lernsituationen, organisiert Lernprozesse, berät und unterstützt die Lernenden wertschätzend im Sinne einer Lernbegleitung. Dies bedarf einer fundierten Lernstandsanalyse sowie der Entwicklung inklusiver Lernsettings, in denen alle Lernenden gefördert und gefordert werden. Dabei muss der Lebensweltbezug eine zentrale Rolle spielen, sodass bei den Kindern und Jugendlichen Lebenskompetenzen entwickelt und somit gesellschaftliche Teilhabe sichergestellt werden kann.

In regelmäßigen, geplanten Reflexionsphasen wird der Lernprozess mit und von den Lernenden reflektiert. So können Lernerfolge sichtbar gemacht und das Selbstwirksamkeitsempfinden gestärkt werden. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Sprache, denn sie ist Voraussetzung, Medium und Lerngegenstand zugleich. In kooperativen Lern- und Reflexionsphasen kommunizieren die Lernenden miteinander und stärken so ihre Sprechfähigkeiten und sprachlichen Fertigkeiten. Deshalb ist es auch notwendig, neben den fachlichen, sozialen und individuellen Voraussetzungen die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu erfassen, zu berücksichtigen und mit geeigneten Maßnahmen zu entwickeln. Mehrsprachigkeit und vielfältige sprachliche Hintergründe stellen dabei[7] eine wichtige Ressource dar, werden als solche wertgeschätzt und, wo möglich, sinnstiftend eingebunden.

Die angehenden Lehrkräfte setzen sich in diesem Modulkomplex ausgehend von ihren Lernerfahrungen aktiv mit den Anforderungen an lernwirksamen Unterricht auseinander, erproben kooperativ-inklusive Lernsituationen lernstandgestützt und nutzen vielfältige Formen der lernförderlichen Bewertung. Sie reflektieren regelmäßig den Lehr- und Lernprozess und setzen sich individuell sowie in multiprofessionellen Teams kritisch mit eigener Haltung und den Konsequenzen für ihr professionelles Handeln auseinander.

[7] neben den ebenso zentralen Kompetenzen im mathematischen Bereich, siehe Strategie zur Steigerung der Bildungsqualität im Land Berlin

Übersicht über den Modulkomplex „Inklusion und Unterricht“:

Modulkomplex „Inklusion und Unterricht“				
Modul I&U1: Mit Diversität und Heterogenität wertschätzend umgehen	Modul I&U2: Leistungsentwicklung erfassen und Leistungen beurteilen	Modul I&U3: Kooperative und inklusive Lernsituationen entwickeln	Modul I&U4: Soziokulturelle Lebensbedingungen und Lebensperspektiven berücksichtigen und Barrieren abbauen	Modul I&U5: Lernvoraussetzungen diagnostizieren und Lernentwicklung individuell fördern

Eine ausführliche Erläuterung der Inhalte der Module und ihre Funktion für den Professionalisierungsprozess innerhalb des Vorbereitungsdienstes finden sich im Anhang.

5.3 Modulkomplex „Schulrecht“

Schule ist nicht nur ein lebendiger, kreativer Ort gemeinsamen Lernens und Gestaltens, sondern auch ein rechtlich verbindlich geregelter Raum. Schulrecht ist damit nicht trockene Theorie, sondern erst der Garant dafür, dass Schule überhaupt fair, sicher und verbindlich funktioniert. Rechtsvorschriften sichern den Schutz der Rechte aller am Schulleben Beteiligter und legen deren Pflichten fest. Sie sorgen für Verlässlichkeit und Gerechtigkeit, zielen auf Sicherheit und auf die Prävention und Lösung von Konflikten ab. Sie schaffen klare Strukturen und Verantwortlichen und bieten gleichzeitig Freiraum für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung in eigener und gemeinsamer pädagogischer Verantwortung.

Schulrechtliche Inhalte spielen daher auch in den anderen beiden Modulkomplexen „Profession“ und „Inklusion und Unterricht“ eine Rolle – stets themenbezogen und anliegenorientiert. Sie werden dort beispielhaft als mögliche schulrechtliche Inhalte für jedes Modul ausgewiesen.

Im eigens schulrechtlich fokussierten Modulkomplex „Schulrecht“ werden die angehenden Lehrkräfte gezielt für die Praxisrelevanz von Schulrecht sensibilisiert, erhalten eine erste schulrechtliche Orientierung und setzen sich anhand von Fallbeispielen, eigenen Herausforderungen und Anliegen aus der individuellen Schulpraxis mit ausgewählten Schwerpunkten vertieft auseinander.

Praxisnähe, Anliegenorientierung und Reflexion können methodisch z. B. durch die Arbeit mit Fallvignetten, Rollenspielen und kollegialer Fallberatung realisiert werden. Die Trennung zwischen vertieften Kenntnissen und Grundkenntnissen macht deutlich, dass bestimmte Rechtvorschriften und entsprechende Handlungssituationen intensiver bearbeitet werden sollen, während auf andere eher im Sinne einer ersten Orientierung und Anregung zur eigenverantwortlichen Vertiefung verwiesen wird.

Im Modul Schulrecht 1, „Im Schulalltag schulrechtlich fundiert handeln“ erwerben die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter Kompetenzen in Handlungsfeldern, die für sie von Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule praxisrelevant und herausfordernd sind. Vertieft können hier z. B. Aufsichtsführung und schulische Verantstaltungen sowie Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen auf Basis der geltenden rechtlichen Regelungen thematisiert werden.

Das Modul Schulrecht 2 „Schule und Unterricht partizipativ entwickeln“ fokussiert den Themenkomplex Schulentwicklung und rückt dabei das Prinzip der eigenverantwortlichen und demokratischen Schule in den Vordergrund. Gestaltungsmöglichkeiten aller am Schulleben Beteiligter können hier vertieft in den Blick genommen werden – z. B. Unterrichtsentwicklung, Klassenrat, Gremienarbeit.

Aufgrund der Menge und Komplexität der Rechtvorschriften sowie ihrer regelmäßigen Überarbeitung durch den Gesetzgeber zielt die Auseinandersetzung mit Schulrecht im Vorbereitungsdienst insbesondere auf die Entwicklung einer Haltung, Schulrecht als relevantes Professionswissen zu begreifen und regelmäßig anlassbezogen aufzufrischen, sowie auf die Befähigung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, im Spannungsfeld von Vorschrift und Ermessen Handlungsalternativen zu entwickeln, abzuwägen und Herausforderungen und eigene Unsicherheiten in diesem Spannungsfeld zu reflektieren.

Übersicht über den Modulkomplex „Schulrecht“:

Modulkomplex „Schulrecht“	
Modul S1: Im Schulalltag schulrechtlich fundiert handeln	Modul S2: Schule und Unterricht partizipativ entwickeln

Eine ausführliche Erläuterung der Inhalte der Module und ihre Funktion für den Professionalisierungsprozess innerhalb des Vorbereitungsdienstes finden sich im Anhang.

6 Begleitformate als Bestandteile der Professionalisierung

Begleitformate sind verbindliche Bestandteile des Berliner Vorbereitungsdienstes.

Sie

- ergänzen die Modulveranstaltungen des Berliner Vorbereitungsdienstes;
- bieten den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern eine systematische und bedarfsorientierte Begleitung und Unterstützung im Kontext individueller Professionalisierungsprozesse;
- unterstützen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter insbesondere darin, ihre Unterrichts- und Erziehungskompetenzen professionell weiterzuentwickeln sowie ihre Aufgaben an der Schule zunehmend selbstständig wahrzunehmen;
- verbinden Anleitung, Rückmeldung, gemeinsame Reflexion beruflicher Praxis sowie die Planung weiterer Entwicklungsschritte.

Die Begleitung erfolgt in unterschiedlichen, aufeinander bezogenen Formaten und mit jeweils spezifischer Funktion. Fachliche Begleitformate werden in der Regel von Fachbegleitungen durchgeführt; darüberhinausgehende überfachliche Formate können von den Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren sowie von Qualifizierungslehrkräften angeboten werden.

Begleitformate:

Darüber hinaus stehen den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern bei Bedarf weitere individuelle **Coachingangebote** zur Verfügung; sie ergänzen die genannten

Formate, ersetzen sie jedoch nicht. Diese werden von speziell dafür geschulten Personen angeboten.

Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter müssen insgesamt im Umfang von mindestens **20 Zeitstunden an Begleitformaten** teilnehmen. Die Breite des Angebots sollte von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern genutzt werden.

Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren unterstützen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dabei, ein ihrem Anliegen entsprechendes Begleitformat auszuwählen und die jeweils zuständigen Ansprechpersonen zu identifizieren.

Inwieweit Beratungen oder andere Ausbildungsinstrumente auf die 20 Zeitstunden als Begleitformat angerechnet werden können, zeigt die Tabelle auf den nächsten Seiten.

Angebote von Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren	
kein Begleitformat im Sinne von VDVO §9 (6)	Begleitformat im Sinne von VDVO §9 (6)
• Besuch der übergreifenden Basismodule II • Beratungsformate, die innerhalb der Modulzeit angeboten werden • Beratung zu organisatorischen Fragen wie z.B. dem Wechsel der Fachbegleitung • Beratung zur Themenfindung der Modulprüfung • Beratung zum Umgang (mit Konflikten) mit Schulleitung, Fachbegleitung, Qualifizierungslehrkraft	Beratungen, die einen Bezug zu den übergreifenden Basismodulen II oder Vertiefungsmodulen aufweisen und außerhalb der Modulzeit angeboten werden. Hierzu zählen insbesondere: • Beratung zu schulischen oder ausbildungsrelevanten Anliegen der Lehramtsanwärterin/des Lehramtsanwärters (Ausnahmen siehe linke Spalte) • Unterrichtscoaching/Ko-Konstruktion von Unterricht; im Fall eines selbständig durchgeführten kollegialen Unterrichtscoaching von LAA zu LAA die Metareflexion mit dem/der Qualifizierungskoordinator/in • kollegiale Fallberatung und Reflecting Team zu Anliegen der Lehramtsanwärterin/des Lehramtsanwärters • Arbeit mit Fallvignetten
Angebote von Fachbegleitungen	
kein Begleitformat im Sinne von VDVO §9 (6)	Begleitformat im Sinne von VDVO §9 (6)
• Besuch der fachdidaktischen Basismodule II • Beratungsformate, die innerhalb der Modulzeit angeboten werden • 10 Unterrichtsbesuche durch die Fachbegleitungen und anschließende Reflexionsgespräche • Hospitationsstunde bei der Fachbegleitung und anschließende Reflexion • Unterrichtsstunde bei einer Lehramtsanwärterin/ einem Lehramtsanwärter im Rahmen einer Gruppenhospitation • Erläuterung der Kompetenzstände und des benoteten Gutachtens	Beratungen, die einen Bezug zu den fachdidaktischen Basismodulen II oder Vertiefungsmodulen aufweisen und außerhalb der Modulzeit angeboten werden. Hierzu zählen insbesondere: • Unterrichtscoaching/Ko-Konstruktion von Unterricht; im Fall eines selbständig durchgeführten kollegialen Unterrichtscoaching von LAA zu LAA die Metareflexion mit der Fachbegleitung • kollegiale Fallberatung und Reflecting Team zu Anliegen der Lehramtsanwärterin/des Lehramtsanwärters • Arbeit mit Fallvignetten • Reflexionsgespräche zu Gruppenhospitationen im Unterricht bei einer Lehramtsanwärterin/ einem Lehramtsanwärter

Angebote von Qualifizierungslehrkräften	
kein Begleitformat im Sinne von VDVO §9 (6)	Begleitformat im Sinne von VDVO §9 (6)
• Onboarding • Unterrichtsstunde bei Besuch der Qualifizierungslehrkraft im Unterricht der Lehramtsanwärterin/des Lehramtsanwärters • Unterrichtsstunde bei Hospitation der Lehramtsanwärterin/des Lehramtsanwärters im Unterricht der Qualifizierungslehrkraft	• Beratungen, die einen Bezug zu den Aufgaben von Lehrkräften nach SchulG § 67 aufweisen, insbesondere zu Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Bewerten, Beraten und Betreuen • Reflexionsgespräche zum Unterrichtsbesuch oder zur Hospitationsstunde

6.1 Anliegenorientierte Beratung

Die anliegenorientierte Beratung steht im Zentrum der individualisierten Professionalisierung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Hier erfolgt die kriteriengeleitete und auf die berufliche Entwicklung bezogene Verständigung zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und Lehramtsanwärterin bzw. Lehramtsanwärter über Wahrnehmungen, Herausforderungen und nächste Schritte der Professionalisierung.

Die Beratung greift konkrete berufliche Anliegen und Herausforderungen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auf und bearbeitet diese in einem klar umrissenen, zeitlich begrenzten und strukturierten Rahmen. Im Mittelpunkt stehen Anliegen, die aus der Ausbildungspraxis hervorgehen, insbesondere im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, mit schulischen Anforderungen und Konfliktsituationen sowie mit Rollenklärung und rechtlichen Unsicherheiten.

Die Beratung dient dazu, anhand einer lösungsorientierten Gesprächsführung berufliche Erfahrungen einzuordnen, vorhandene Ressourcen und Kompetenzen sichtbar zu machen, Handlungsoptionen zu entwickeln, nächste begründete Handlungsschritte abzuleiten und die Selbstreflexions- und Handlungsfähigkeit im schulischen Kontext zu stärken. Die Verantwortung für Entscheidungen und deren Umsetzung verbleibt dabei grundsätzlich bei der Lehramtsanwärterin bzw. dem Lehramtsanwärter.

Charakteristika eines Beratungsprozesses:

- erfolgt im Rahmen der institutionellen Ausbildungsstruktur (z. B. durch die Qualifizierungskoordinatorin bzw. den Qualifizierungskoordinator, die Fachbegleitungen oder die Qualifizierungslehrkraft),
- Ausrichtung an individuellen Anliegen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter,
- Fokussierung auf Ressourcen und bereits vorhandene Kompetenzen,
- lösungs- und handlungsorientierte Gesprächsführung,
- Verantwortung für Entscheidungen und Umsetzung verbleibt bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.

Mögliche Kontexte:

Rund um Unterricht und Schule

- Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und Lernprozessen
- Klärung von fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Entscheidungen im Unterricht
- Umgang mit Lerngruppen, Heterogenität und möglichen Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern
- Begleitung von Lernprozessen und Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern
- Konfliktsituationen im schulischen Alltag

- Elterngespräche bzw. Gespräche mit Erziehungsberechtigten
- Mitwirkung an weiteren schulischen Veranstaltungen und Anforderungen, z.B. Konferenzen

Zu persönlichen und ausbildungsbezogenen Anliegen

- Klärung der eigenen Rolle zwischen Lernen, Unterrichten und beruflicher Verantwortung
- Reflexion der eigenen Professionalisierung und nächster Entwicklungsschritte
- Umgang mit Anforderungen und Belastungen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes
- Fragen der Zusammenarbeit mit Ausbilderinnen und Ausbildern sowie mit schulischen Funktionsträgern

6.2 Unterrichtscoaching

Bezogen auf Unterricht erfolgt die Begleitung auch in Form von Unterrichtscoaching. Das Unterrichtscoaching[8] richtet den Fokus auf die ko-konstruktive Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht.

Kreis/Staub unterscheiden zwischen Kollegialem Unterrichtscoaching und Fachspezifischem Unterrichtscoaching. Beim Kollegialen Unterrichtscoaching beraten sich Personen mit ähnlichen Professionsvoraussetzungen wechselseitig; beim Fachspezifischen Unterrichtscoaching verfügt die Coachin bzw. der Coach über weiterreichende fachliche, pädagogische und fachdidaktische Expertise, die Gesprächsführung bleibt jedoch auch hier dialogisch-kooperativ angelegt.

Für den Berliner Vorbereitungsdienst werden als zentrale Varianten insbesondere das kollegiale Coaching zwischen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern sowie das fachspezifische Coaching durch Fachbegleitungen, Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren sowie Qualifizierungslehrkräften in Bezug auf Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter beschrieben. Diese Formate dienen der Weiterentwicklung von Unterrichtskompetenzen und zielen auf eine vertiefte, an Planung und Lernprozessen orientierte Reflexion.

Unterrichtscoaching ist dabei nicht mit punktueller Beratung gleichzusetzen. Während Beratung auch konkrete Situationshilfe leisten kann, zielt Unterrichtscoaching im vorliegenden Verständnis stärker auf die Erweiterung unterrichtsrelevanter Kompetenzen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern durch ko-konstruktive Planung und systematische Reflexion.

[8] Vgl. Kreis, A. & Staub, F. C. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link Verlag.

6.3 Kollegiale Fallberatung und Reflecting Team

Kollegiale Fallberatung und Reflecting Team stellen strukturierte Beratungsverfahren zur lösungsorientierten Reflexion eigener konkreter schulischer Herausforderungen dar. Sie unterstützen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter darin, professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln, kollegiale Zusammenarbeit zu stärken, festgefahrene Denkmuster aufzubrechen, Lösungsräume zu erweitern und durch Multiperspektivität neue Handlungsoptionen sichtbar zu machen. Mikro-Formate der kollegialen Fallberatung und des Reflecting Teams ermöglichen eine anlassbezogene, ressourcenorientierte Bearbeitung konkreter Anliegen innerhalb begrenzter Zeitfenster und eignen sich insbesondere für die modulare Struktur der Ausbildung.

Beide Verfahren folgen in der Regel einem festen Phasenverlauf (Falleinbringung, Fragenklärung, Hypothesenbildung bzw. Resonanzrunde, Rückmeldung an die fallgebende Person, Abschluss) und werden in der Regel durch eine moderierende Person begleitet. Im Berliner Vorbereitungsdienst können sie sowohl in Modulveranstaltungen integriert als auch außerhalb dieser durch die Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren angeboten werden.

6.4 Arbeit mit Fallvignetten

Fallvignetten sind kurze, verdichtete schriftliche oder mediale Darstellungen konkreter schulischer Situationen. Sie dienen im Berliner Vorbereitungsdienst als Reflexionsanlass und ermöglichen es Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, professionelle Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster an einem distanzierten Beispiel zu diskutieren bzw. zu erproben.

Die Arbeit mit Fallvignetten kann fachunabhängig oder fachspezifisch erfolgen. Sie eignet sich insbesondere für die Anbahnung von professionellem Wahrnehmen, für die Analyse von Unterrichts- und Erziehungssituationen sowie für die Auseinandersetzung mit Konflikt- und Beratungssituationen. Fallvignetten können in Modulveranstaltungen oder als Begleitformat eingesetzt werden.

Im Berliner Vorbereitungsdienst werden Fallvignetten ergänzend zu eigenen Praxiserfahrungen genutzt. Sie ersetzen keine eigene Unterrichts- oder Beratungspraxis, schaffen aber Reflexionsräume, die unabhängig vom unmittelbaren Handlungsdruck genutzt werden können.

6.5 Reflexion bei Gruppenhospitationen

Bei Gruppenhospitationen finden Unterrichtsbesuche innerhalb einer Gruppe von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern statt, bei denen eine Person aus der Gruppe eine Unterrichtsstunde durchführt, während die übrigen Teilnehmenden als Beobachtende fungieren. Die hospitierte Stunde kann aus vorangegangenen Beratungs- oder ko-konstruktiven Coachingprozessen hervorgegangen sein. Gruppenhospitationen können als Begleitformat von Fachbegleitungen oder Qualifizierungslehrkräften angeleitet werden. Die Teilnahme daran ist für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter freiwillig.

Die beobachtenden Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter richten ihre Aufmerksamkeit auf vorab vereinbarte Beobachtungsschwerpunkte. Diese können u.a. die didaktisch-methodische Gestaltung, die Unterrichtsstruktur, die Lehr-Lern-Interaktion sowie Maßnahmen des Classroom-Managements umfassen. Im Anschluss findet eine gemeinsame Reflexionsphase statt, in der der beobachtete Unterricht anhand ausgewählter Kriterien analysiert und rückgemeldet wird. Die Rückmeldungen orientieren sich an den vorab vereinbarten Beobachtungsschwerpunkten oder an einem vorangegangenen Coachingprozess und sind auf die Benennung von Stärken sowie auf die Identifikation von Entwicklungsperspektiven ausgerichtet.

Gruppenhospitationen bieten die Chance, voneinander zu lernen und neue Ideen für den eigenen Unterricht zu gewinnen. Gerade authentische Unterrichtssituationen bieten die besten, praxisorientiertesten Lerngelegenheiten. Die Gruppenhospitation ermöglicht den Teilnehmenden den Wechsel zwischen beobachtender und unterrichtender Rolle: In der Beobachterrolle wird die kriteriengeleitete Unterrichtswahrnehmung und – analyse geschult; in der unterrichtenden Rolle werden theoretische Kenntnisse praktisch erprobt und durch strukturiertes Feedback weiterentwickelt.

In der Reflexion können die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter wertvolle Rückmeldungen aus ihrer Peergroup erhalten und die Fachbegleitung bzw. die Qualifizierungslehrkraft kann einen professionellen Austausch auf Augenhöhe anleiten.

Gruppenhospitationen fördern somit eine Kultur des gegenseitigen Lernens. Jede gezeigte Stunde ist daher nicht nur ein Beitrag zur eigenen Professionalisierung, sondern auch ein Gewinn für eine vertrauensvolle Ausbildungskultur.

Eine Gruppenhospitation kann auch in ein fachdidaktisches Basismodul II integriert werden. Dann ist die Teilnahme für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter verpflichtend.

7 Professionalisierungsportfolio im Berliner Vorbereitungsdienst

7.1 Funktion und Zielsetzung

Das Professionalisierungsportfolio ist ein verbindlicher Bestandteil des Vorbereitungsdienstes im Land Berlin (vgl. VDVO § 9 (4)). Es bildet den zentralen Rahmen für die Dokumentation, Reflexion und Weiterentwicklung der individuellen professionellen Kompetenz der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auf dem Wege zur reflektierenden Praktikerin oder zum reflektierenden Praktiker.

Es ist verpflichtend zu führen und bildet eine zentrale Grundlage für Beratungsprozesse im Vorbereitungsdienst. Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Professionalisierung als fortlaufender, reflexiv gestalteter und zunehmend selbstgesteuerter Entwicklungsprozess[9]. Das Professionalisierungsportfolio schafft hierfür einen strukturierten Denk- und Arbeitsraum, in dem berufliche Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Rückmeldungen aus Qualifizierungs-, Beratungs- und Coachingsituationen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Unterrichtliche Praxis wird im Professionalisierungsportfolio nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil eines zusammenhängenden Handlungszyklus aus Planung, Durchführung, Analyse und Weiterentwicklung verstanden. Durch die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion werden Lernprozesse sichtbar und als Entwicklung nachvollziehbar. Reflexion ist dabei nicht nachgeordnet, sondern integraler Bestandteil professionellen Handelns und wird durch die Qualifizierenden gezielt gefördert und angeleitet. Gleichzeitig eröffnet es den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern einen individuellen Reflexionsraum, in dem sie Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Handlungsalternativen pädagogischer Praxis bearbeiten können.

In Beratungssituationen dient das Portfolio als Ausgangspunkt für die gemeinsame Reflexion und Weiterentwicklung professionellen Handelns. Es schafft Transparenz über Lernprozesse und ermöglicht es, Entwicklungsschritte nachvollziehbar zu gestalten.

Im Professionalisierungsportfolio dokumentierte Projekte bilden die Grundlage für die Modulprüfung (vgl. VDVO § 19 (3)). Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter wählen hierfür geeignete Inhalte aus, die ihre Kompetenzentwicklung exemplarisch dokumentieren. Sie entwickeln, erproben und reflektieren auf dieser Grundlage problemorientiert sowie theoriebasiert schulpraktische Lösungen zu einer expliziten Aufgabenstellung.

[9] vgl. Garve, Simone (2026): Die Förderung der Analyse- und Reflexionskompetenz im E-Portfolio. Seminar 1/2026.

Das Professionalisierungsportfolio trägt dazu bei,

- professionelle Lern- und Entwicklungsprozesse systematisch zu erschließen und sichtbar zu machen,
- die Verbindung von Theorie, evidenzbasierten Erkenntnissen, Praxis und persönlicher Erfahrung zu fördern und Rückschlüsse für den eigenen Professionalisierungsprozess zu ziehen,
- individuelle Anliegen und Entwicklungsschwerpunkte auf der Grundlage eigener Kompetenzanalysen zu formulieren,
- individuelle und kollektive Reflexionsprozesse anzuregen
- sowie eine dialogische und transparente Professionalisierungskultur im Vorbereitungsdienst zu unterstützen.

Es fungiert damit als verbindendes Element der Qualifizierung und als roter Faden, der unterschiedliche Lerngelegenheiten aufeinander bezieht und in einen kontinuierlichen, modular organisierten Professionalisierungsprozess überführt.

7.2 Struktur des Professionalisierungsportfolios

Das Professionalisierungsportfolio ist eine individuelle Sammlung von berufsrelevanten Belegen und gliedert sich in zwei Bereiche mit unterschiedlichen Funktionen, die zusammen den Professionalisierungsprozess abbilden:

7.2.1 Persönlicher Bereich

Der persönliche Bereich dient der individuellen, geschützten Reflexion[10]. Er bietet Raum für die vertiefte Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Deutungen und Entwicklungsprozessen.

In diesem Bereich können insbesondere festgehalten werden:

- subjektive Wahrnehmungen und Deutungen von Unterrichtssituationen,
- individuelle Fragestellungen und Unsicherheiten,
- Verknüpfungen von Erfahrungen mit theoretischen und evidenzbasierten Konzepten
- sowie persönliche Zielsetzungen und Entwicklungsperspektiven.

Der persönliche Bereich ermöglicht es, auch vorläufige, noch nicht abschließend geklärte Überlegungen zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Er bildet die Grundlage für eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Entwicklung, unterstützt die Entwicklung einer zunehmend selbstgesteuerten Professionalisierung und kann über den Vorbereitungsdienst hinaus fortgeführt werden[11].

[10] vgl. Junghans, Carola (2022): Seminardidaktion. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung. Berlin: Cornelsen.

[11] Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Regensburg: UTB.

7.2.2 Punktuell geteilter Bereich

Der punktuell geteilte Bereich umfasst ausgewählte Inhalte, die von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern gezielt für Beratungs- und im Rahmen von Prüfungssituationen freigegeben werden. Er dient insbesondere:

- der gemeinsamen Analyse beruflicher Praxis,
- der Vorbereitung und Strukturierung von Beratungs- und Feedbackprozessen,
- sowie als Grundlage für die Modulprüfung, sowie freiwillig geteilte Rückmeldungen oder Beurteilungen.

Durch die Auswahl und Bereitstellung von Portfolioinhalten, beispielsweise Unterrichtsentwürfe zu Unterrichtsbesuchen, Aufzeichnungen als Grundlage für das Modulprüfungsvorgespräch sowie in Beratungssituationen entstandene Notizen zur Unterrichtsanalyse, werden individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse für andere zugänglich und reflektierbar. Dies ermöglicht eine vertiefte fachliche und pädagogische Auseinandersetzung und unterstützt eine Professionalisierung, die auf Austausch, Rückmeldung und gemeinsamer Reflexion beruht.

7.3 Einbindung in die Qualifizierung und reflexive Arbeit mit dem Professionalisierungsportfolio

Das Professionalisierungsportfolio wird als integraler Bestandteil der modularisierten Qualifizierung in allen Qualifizierungsformaten – insbesondere in den Basismodulen, Vertiefungsmodulen sowie in Beratungs- und Unterstützungsformaten – kontinuierlich genutzt und unterstützt die strukturierte Bearbeitung der darin angelegten Kompetenzbereiche.

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter…
…führen das Portfolio eigenverantwortlich und gestalten ihren Professionalisierungsprozess aktiv.

…dokumentieren und reflektieren fortlaufend ihre Erfahrungen und Entwicklungen, insbesondere in Bezug auf

- eigene Unterrichtsprozesse,
- Rückmeldungen aus Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen,
- Impulse aus Basismodulen und Vertiefungsmodulen
- sowie zentrale Herausforderungen beruflicher Praxis.

…formulieren auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und Rückmeldungen eigene Entwicklungsanliegen und setzen individuelle Schwerpunkte innerhalb der Qualifizierung. Die Arbeit mit konkreten Praxissituationen ermöglicht es, berufliche Fragestellungen exemplarisch zu bearbeiten und unterschiedliche Deutungs- und Handlungsoptionen zu entwickeln. Diese Form der Reflexion ermöglicht eine Professionalisierung, die auf der

bewussten Gestaltung von Lernprozessen, der Integration unterschiedlicher Wissensformen und der zunehmenden Selbststeuerung der eigenen Entwicklung beruht.

Qualifizierende (insbesondere Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren, Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter sowie Qualifizierungslehrkräfte)...
...beziehen die durch die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zur Verfügung gestellten Ausschnitte des Professionalisierungsportfolios aktiv in Beratungs- und Begleitprozesse ein. Es dient als gemeinsame Grundlage für die Analyse beruflicher Praxis und unterstützt eine vertiefte, kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln. Insbesondere in der Verknüpfung von Basis- und Vertiefungsmodulen mit anlassbezogenen Beratungsformaten entstehen Anschlussstellen für individuelle Unterstützung und gezielte Weiterentwicklung.

...unterstützen diesen Prozess durch Impulse, strukturierende Rückmeldungen und die Einbindung des Portfolios in die Qualifizierung.

Das Professionalisierungsportfolio trägt zur Kohärenz der Qualifizierung im Sinne lebenslangen Lernens bei, indem es unterschiedliche Lerngelegenheiten, Module und Lernorte miteinander verbindet und in einen fortlaufenden Entwicklungszusammenhang stellt.

8 Unterrichtsbesuche und schriftliche Unterrichtsplanung

8.1 Funktion und Zielsetzung

Unterrichtsbesuche sind zentrale Qualifizierungs-, Analyse- und Reflexionsanlässe im Berliner Vorbereitungsdienst. Sie dienen nicht der Inszenierung einzelner Unterrichtsstunden, sondern der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Unterrichtsplanung, Unterrichtshandeln, Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler sowie der professionellen Entwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Unterricht auf der Grundlage fachlicher, didaktischer, pädagogischer und diagnostischer Überlegungen so geplant, durchgeführt, analysiert und weiterentwickelt werden kann, dass die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützt wird. Unterrichtsbesuche ermöglichen es, zentrale Entscheidungen des professionellen Handelns sichtbar zu machen, zu begründen und im Hinblick auf ihre Wirkung zu reflektieren.

Damit leisten Unterrichtsbesuche auch einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und zur Stärkung fachlicher Kompetenzen, insbesondere dort, wo Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler systematisch in Planung und Reflexion einbezogen werden.

Die im Unterrichtsbesuch gewonnenen Erkenntnisse fließen in die weitere Qualifizierung ein, sollen in geeigneter Weise im Professionalisierungsportfolio dokumentiert und für weitere Entwicklungsschritte genutzt werden. Sie können sich auf individuelle Entwicklungsanliegen beziehen, Impulse aus Basismodulen, Vertiefungsmodulen sowie Beratungs- und Unterstützungsformaten aufnehmen und diese in der schulischen Praxis weiterführen.

8.2 Unterrichtsbesuche im Professionalisierungsprozess

Unterrichtsbesuche stehen im Zusammenhang mit dem Dreischritt aus theoretischer Einführung, unterrichtspraktischer Erprobung und anschließender Reflexion. In Qualifizierungsveranstaltungen und Beratungsformaten werden fachliche, didaktische, pädagogische und diagnostische Grundlagen eingeführt und erarbeitet. In der schulischen Praxis werden diese Überlegungen erprobt, angepasst und weiterentwickelt. Unterrichtsbesuche bieten in diesem Wirkungszusammenhang die Gelegenheit, die getroffenen Entscheidungen gemeinsam zu analysieren und Konsequenzen für das weitere professionelle Handeln abzuleiten.

Unterrichtsbesuche sind anliegenorientiert angelegt, da Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs eigene Entwicklungsanliegen bearbeiten, die sich aus ihrem bisherigen Professionalisierungsprozess, aus Rückmeldungen, aus Erfahrungen in der schulischen Praxis oder aus der Arbeit im

Professionalisierungsportfolio ergeben. Die Beratenden greifen diese Anliegen gezielt auf und beziehen sie in die gemeinsame Reflexion und Beratung ein. Auf diese Weise wird der Unterrichtsbesuch zu einem individuell bedeutsamen Entwicklungsanlass.

Unterrichtsbesuche sind entwicklungsorientiert angelegt, da Unterricht nicht als einmaliges Ereignis verstanden wird, sondern als Teil längerfristiger Lern- und Entwicklungsprozesse. Planung und Reflexion orientieren sich daher vorrangig an der Frage, wie die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler über einzelne Unterrichtsstunden hinaus begleitet, unterstützt und weiterentwickelt werden kann.

Unterrichtsbesuche sind evidenzbasiert angelegt, da im Sinne einer evidenzbasierten Qualifizierung und der datengestützten Weiterentwicklung von Unterricht Beobachtungen und Rückmeldungen möglichst auf konkrete Daten und wahrnehmbare Hinweise aus dem Unterricht bezogen werden. Dazu gehören beispielsweise Lernprodukte, Äußerungen von Lernenden, Bearbeitungsprozesse, Beobachtungen zum Lernverhalten oder Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Formatives Feedback unterstützt die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dabei, Planungs- und Handlungsentscheidungen auf Grundlage solcher Hinweise zu reflektieren und nächste Entwicklungsschritte abzuleiten.

Anzahl der Unterrichtsbesuche:
Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden mindestens zehnmal von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern im Unterricht besucht. Die Unterrichtsbesuche sollen möglichst gleichmäßig auf die Ausbildungshalbjahre verteilt werden, und zwar

- **Lehramt an Grundschulen:** In jedem Ausbildungshalbjahr ein Unterrichtsbesuch von jeder Fachbegleiterin bzw. jedem Fachbegleiter und zusätzlich mindestens ein weiterer Unterrichtsbesuch im ersten oder zweiten Ausbildungshalbjahr in einem Fach oder einer sonderpädagogischen Fachrichtung und
- **Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen:** In den ersten beiden Ausbildungshalbjahren jeweils zwei Unterrichtsbesuche von jeder Fachbegleiterin bzw. jedem Fachbegleiter und im dritten Ausbildungshalbjahr jeweils ein Unterrichtsbesuch.

Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sollte zu den Unterrichtsbesuchen mit eingeladen werden, um ihr bzw. ihm die Gelegenheit zur Teilnahme zu ermöglichen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund des verpflichtenden Beratungsgesprächs durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter zur Kompetenzentwicklung sinnvoll (vgl. Kapitel 9.1).

8.3 Schriftliche Unterrichtsplanung

Die schriftliche Unterrichtsplanung ist ein Arbeitsinstrument zur Vorbereitung, Begründung und Reflexion von Unterricht. Sie dient nicht der formalen Abbildung einer Einzelstunde, sondern der nachvollziehbaren Darstellung zentraler Planungsentscheidungen im Zusammenhang mit einer fortlaufenden Unterrichtsreihe und der längerfristigen Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Sie bildet eine begründete Handlungsorientierung, ist jedoch nicht als starres Verlaufsskript zu verstehen. Professionelles Unterrichtshandeln zeigt sich auch darin, auf Lernprozesse, Rückmeldungen und situative Entwicklungen flexibel zu reagieren und die Planung im Sinne der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler begründet anzupassen.

Der für einen Unterrichtsbesuch vorgelegte Entwurf ist kein einmalig erzeugtes Dokument, sondern das Ergebnis eines kontinuierlichen Planungs-, Erprobungs- und Reflexionsprozesses. Er entsteht somit nicht erst anlässlich eines Unterrichtsbesuchs, sondern knüpft an die fortlaufende Planung, Durchführung, Beobachtung und Reflexion von Unterricht an. Der Entwurf verdichtet diesen Prozess und macht nachvollziehbar, welche Funktion der gezeigte Unterricht innerhalb der Unterrichtsreihe und für die weitere Kompetenzentwicklung der Lernenden hat.

Die schriftliche Unterrichtsplanung macht sichtbar, welche fachlichen, didaktischen, pädagogischen, methodischen und diagnostischen Entscheidungen getroffen wurden und wie diese miteinander verbunden sind. Sie unterstützt die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dabei, Unterricht theoriegeleitet, lernwirksam, adressatengerecht und gegebenenfalls kooperativ zu planen sowie eigene Entscheidungen begründet darzustellen.

Die schriftliche Unterrichtsplanung ist funktional zu gestalten. Sie konzentriert sich auf die Aspekte, die für das Verständnis des Unterrichts, der Planungsentscheidungen und ihrer Begründungen wesentlich sind. Umfang und Darstellung sollen die Planung für Reflexion und Beratung nachvollziehbar machen, ohne dass zentrale Lern- und Planungsprozesse durch übermäßige Ausführlichkeit aus dem Blick geraten. In Abstimmung mit den Fachbegleitungen oder Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren werden zwei bis drei Schwerpunkte gewählt, die für den aktuellen Entwicklungsprozess der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter besondere Relevanz haben. Dazu können gehören:

- die Einordnung des Unterrichtsthemas in eine fortlaufende Unterrichtsreihe sowie in längerfristige Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse,
- der Bezug zu Rahmenlehrplan, Fachcurriculum und fachlichen Anforderungen,
- die Darstellung relevanter Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
- die Berücksichtigung von Lernständen, Lernverläufen und vorhandenen Hinweisen zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler,

- die Darstellung, wie vorausgegangene Lernprozesse, Beobachtungen und Reflexionen in die weitere Planung einbezogen wurden,
- die didaktische Analyse des Unterrichtsgegenstandes,
- die Analyse der Aufgaben und Lerngelegenheiten,
- die Begründung methodischer, medialer und sozialer Entscheidungen,
- Überlegungen zu Diagnose, Förderung, Sprachbildung, Differenzierung und Unterstützung
- sowie die Formulierung eines Entwicklungs- oder Beobachtungsanliegens.

Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes ist das Schreiben eines vollständigen Unterrichtsentwurfs für die unterrichtspraktische Prüfung sukzessive zu entwickeln. Dieser sollte ausgedruckt nach Möglichkeit den **Umfang von zehn Seiten** nicht überschreiten (plus Anhang). Der Anhang umfasst u.a. Quellenangaben, dazu gehört auch ein Verwendungsverzeichnis KI.

Die schriftliche Unterrichtsplanung ist folglich nicht an eine lineare oder analoge Darstellungsform gebunden. Die Wahl der konkreten Darstellung liegt bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern. Maßgeblich ist, dass die zentralen Planungsentscheidungen, ihre Begründungen und ihre Zusammenhänge nachvollziehbar werden.

Bei einem Besuch der Qualifizierungslehrkraft im Unterricht einer Lehramtsanwärterin oder eines Lehramtsanwärters wird kein Unterrichtsentwurf verfasst. In Absprache ist eine kurze Unterrichtsskizze (z.B. tabellarische Verlaufsplanung o.ä.) möglich.

8.4 Reflexion und Beratung

Die eigene Reflexion des Unterrichts ist zentraler Bestandteil des Qualifizierungsprozesses und wird von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern im Qualifizierungsverlauf zunehmend eigenverantwortlich durchgeführt. Sie bezieht sich auf den gezeigten Unterricht, die schriftliche Unterrichtsplanung, das gewählte Entwicklungsanliegen sowie den bisherigen Professionalisierungsprozess.

Im Mittelpunkt der Reflexion stehen anlassbezogen insbesondere:

- die Begründung zentraler Planungsentscheidungen,
- der Umgang mit situativen Entwicklungen und begründeten Anpassungen im Unterricht,
- die Passung zwischen Lernvoraussetzungen, Zielen, Aufgaben und Unterstützungsangeboten,
- die kognitive Aktivierung und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler,
- Aspekte der Sprachbildung,
- die Nutzung von Lernprodukten, Beobachtungen und Rückmeldungen als Grundlage formativer Einschätzungen,

- der Umgang mit Heterogenität und unterschiedlichen Lernwegen,
- die Gestaltung von Kommunikation, Beziehung und Klassenführung
- sowie das eigene professionelle Handeln.

Die Beratung durch die Qualifizierenden knüpft an die Unterrichtsreflexion sowie an den individuellen Stand der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter an. Sie berücksichtigt, welche Entwicklungsanliegen bearbeitet werden, welche Erfahrungen bereits vorliegen und welche nächsten Schritte im Professionalisierungsprozess sinnvoll erscheinen. Sie ist auf formatives Feedback ausgerichtet und dient insbesondere der Klärung, wie Unterricht künftig weiterentwickelt und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gezielter unterstützt werden kann. Im Vordergrund steht damit nicht die nachträgliche Bewertung einzelner Aspekte, sondern die Ableitung begründeter nächster Entwicklungsschritte.

Durch die Anliegenorientierung tragen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie Beratende gemeinsam Verantwortung für den Beratungsprozess. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter bringen eigene Entwicklungsfragen, Wahrnehmungen und Deutungen ein. Die Beratenden greifen diese gezielt auf, strukturieren die gemeinsame Reflexion und unterstützen die Ableitung tragfähiger Handlungsoptionen.

Dabei kann ein bestehendes Entwicklungsanliegen weitergeführt, präzisiert oder verändert werden. Ebenso kann aus der Analyse ein neues Anliegen entstehen, das im weiteren Qualifizierungsprozess aufgegriffen wird. Die Ergebnisse der Analyse und Beratung sollen in geeigneter Weise im Professionalisierungsportfolio dokumentiert und für die weitere Arbeit genutzt werden.

Zusammenarbeit der an der Qualifizierung Beteiligten

Unterrichtsbesuche entfalten ihre Wirkung für die Qualifizierung besonders dann, wenn sie in einen kohärenten Qualifizierungsprozess eingebunden sind. Kohärente Qualifizierung setzt voraus, dass die an der Qualifizierung Beteiligten im Sinne der bestmöglichen professionellen Entwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zusammenarbeiten, ihre Perspektiven unmittelbar aufeinander beziehen und miteinander kommunizieren.

Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungskoordinatoren, Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Qualifizierungslehrkräfte unterstützen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter aus unterschiedlichen Perspektiven. Fachbegleitungen unterstützen dabei vorwiegend aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive, Qualifizierungskoordinatorinnen und Qualifizierungs-koordinatoren aus fachübergreifender Perspektive der Professionalisierung, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Qualifizierungslehrkräfte aus der fachübergreifenden, schulalltäglichen Perspektive.

Ihre Rückmeldungen und Beratungsimpulse sollen an den bisherigen Qualifizierungsverlauf, an dokumentierte Entwicklungsanliegen sowie an vorausgegangene Planungs-, Erprobungs- und Reflexionsprozesse anschließen. Planung, Unterrichtsbesuch, Reflexion und Beratung werden dadurch nicht als isolierte Einzelereignisse verstanden, sondern als aufeinander bezogene Elemente eines fortlaufenden Professionalisierungsprozesses.

Das Professionalisierungsportfolio dient dabei als verbindliche gemeinsame Bezugsgrundlage, indem dort Entwicklungsanliegen, Planungsentscheidungen, Rückmeldungen, Reflexionen und weitere Schritte zusammengeführt werden. Es unterstützt die Kommunikation zwischen den an der Qualifizierung Beteiligten und ermöglicht es, Entwicklungsschritte nachvollziehbar aufeinander zu beziehen.

Durch eine abgestimmte professionelle Zusammenarbeit können Rückmeldungen zeitnah aufgegriffen, in der Unterrichtspraxis erprobt und anschließend erneut reflektiert werden. Die zeitliche und inhaltliche Nähe von Feedback, Erprobung und Reflexion unterstützt die Wirksamkeit der Beratung und fördert die kontinuierliche Weiterentwicklung professionellen Handelns.

So werden Unterrichtsbesuche als Teil einer kohärenten Qualifizierung wirksam, die schulische Praxis, Qualifizierungsveranstaltungen, Beratung und Professionalisierungsportfolio systematisch verbindet.

9 Beurteilungen und Prüfungen

Die Ausbildung im Berliner Vorbereitungsdienst wird durch verschiedene Instrumente begleitet, die den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern eine Rückmeldung zu deren individueller professioneller Kompetenzentwicklung geben und ggf. Hinweise auf weitere Entwicklungsschwerpunkte beinhalten.

9.1 Laufende Beurteilungen des aktuellen Ausbildungsstandes

Jeweils nach dem ersten und dem zweiten Ausbildungshalbjahr dokumentieren die jeweiligen Fachbegleitungen den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Grundlage dieser Beurteilungen sind die Unterrichtsbesuche der Fachbegleitungen sowie die Mitarbeit in den Veranstaltungen der fachdidaktischen Basismodule II. Die Beurteilungen machen Aussagen zur Entwicklung der Unterrichts- und Erziehungskompetenz sowie zum beobachtbaren Professionsverständnis. Sie werden auf Grundlage und mit Hilfe von Standards erstellt und beinhalten konkrete Hinweise zur weiteren Kompetenzentwicklung. Die Beurteilungen bilden die Grundlage für dialogische Beratungsgespräche und die weitere Schwerpunktsetzung innerhalb der Ausbildung. Die Schulleitung gibt den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern ebenfalls mindestens einmal in der Ausbildung eine Rückmeldung zum Stand der Kompetenzentwicklung in einem Gespräch.

Im Verlauf der Ausbildung sollte ein Austausch zwischen der Schulleitung und den Fachbegleitungen zum Stand der Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters stattfinden.

Die Beurteilungen dienen der formativen, den Entwicklungsprozess begleitenden Diagnostik und Rückmeldung; sie beinhalten keine auf Noten basierenden Bewertungen. Eine summative, Bilanz ziehende Bewertung in Form von benoteten Gutachten wird erst unmittelbar vor der Zulassung zur unterrichtspraktischen Prüfung erstellt.

9.2 Modulprüfung

Die Modulprüfung verknüpft exemplarisch Inhalte der modularisierten Ausbildung mit der unterrichtlichen und schulischen Praxis von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern. Grundlage der Aufgabenstellung ist ein im Professionalisierungsportfolio von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern ausgewähltes und dokumentiertes Vorhaben. Auf dieser Basis ist von der Qualifizierungskoordinatorin oder dem Qualifizierungskoordinator, dem die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter zugeordnet ist, im Dialog mit der Lehramtsanwärterin oder dem Lehramtsanwärter eine Prüfungsaufgabe so zu formulieren, dass an einem konkreten Beispiel aus der Unterrichts- und Erziehungsarbeit

problemorientiert und theoriegeleitet Lösungen entwickelt, in der Schulpraxis erprobt und reflektiert werden können.

Dabei umfasst die Modulprüfung Inhalte der übergreifenden Basismodule II und entweder der fachdidaktischen Basismodule II oder der Vertiefungsmodule dergestalt, dass Themen eines Moduls aus einem übergreifenden Modulkomplex (z.B. Inklusion und Unterricht) mit einem fachdidaktischen Basismodul oder Vertiefungsmodul verknüpft werden. Die Anmeldung zur Modulprüfung kann frühestens erfolgen, wenn die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter sechs Monate an den Basismodulen II und den Vertiefungsmodulen teilgenommen hat.

Die Modulprüfung findet als multimediale Einzel- oder Gruppenprüfung mit bis zu drei Lehramtsanwärterinnen oder Lehramtsanwärtern statt. Sie dauert als Einzelprüfung 30 Minuten, eine Gruppenprüfung je nach Anzahl der teilnehmenden Lehramtsanwärterinnen oder Lehramtsanwärter 60 oder 90 Minuten.

In der Prüfung präsentiert die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter mit medialer Unterstützung und unter Berücksichtigung von Kriterien einer Präsentationsprüfung die Ergebnisse der Bearbeitung ihres oder seines Themas. Dafür steht ihr oder ihm ca. die Hälfte der Prüfungszeit zur Verfügung. Anschließend führen die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter und die Prüferinnen und Prüfer ein vertiefendes Prüfungsgespräch.

Prüferinnen und Prüfer sind eine Qualifizierungskoordinatorin oder ein Qualifizierungskoordinator, die oder der auch den Prüfungsvorsitz übernimmt und eine von dieser oder diesem hinzugezogene weitere Person. Als weitere Person kommen insbesondere eine weitere Qualifizierungskoordinatorin oder ein weiterer Qualifizierungskoordinator, eine Schulleiterin oder ein Schulleiter, eine stellvertretende Schulleiterin oder ein stellvertretender Schulleiter oder eine Fachbegleiterin oder ein Fachbegleiter in Betracht. Eine Qualifizierungskoordinatorin oder ein Qualifizierungskoordinator kann nur dann als Prüferin oder Prüfer tätig werden, wenn ihr oder ihm die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter nicht für die Ausbildung zugeordnet ist.

Die Modulprüfung wird von beiden Prüferinnen oder Prüfern benotet und das daraus errechnete arithmetische Mittel mit einer Dezimalstelle hinter dem Komma als Note festgesetzt. Die Note und die tragenden Erwägungen werden der Lehramtsanwärterin oder dem Lehramtsanwärter im Anschluss an die Prüfung mündlich mitgeteilt. Eine Modulprüfung, die mit einer Note schlechter als 4,00 abgeschlossen wird, kann einmal wiederholt werden.

Detaillierte Verfahrensweisen und Bewertungskriterien sind in der **Handreichung Modulprüfung** zu finden.

9.3 Ausbildungsnote

Vor der Zulassung zur unterrichtspraktischen Prüfung erstellen die Fachbegleiterinnen oder Fachbegleiter sowie die Schulleiterin oder der Schulleiter ein benotetes Gutachten über den jeweiligen Ausbildungsstand der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters. Diese mit einer Note abschließenden Beurteilungen machen auf Grundlage und mit Hilfe von Standards Aussagen zum Stand der Unterrichts- und Erziehungskompetenz sowie zum beobachtbaren Professionsverständnis.

Die Gutachten werden den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern durch die zuständigen Schul- sowie Fachbegleitungen erläutert und anschließend der zuständigen Qualifizierungskoordinatorin bzw. dem zuständigen Qualifizierungskoordinator vorgelegt. Aus den Noten der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter sowie der Schulleiterin oder des Schulleiters errechnet die zuständige Qualifizierungskoordinatorin oder der zuständige Qualifizierungskoordinator die Ausbildungsnote arithmetisch auf zwei Dezimalstellen nach dem Komma.

Die Qualifizierungskoordinatorin oder der Qualifizierungskoordinator gibt den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern die benoteten Gutachten und die Ausbildungsnote schriftlich zur Kenntnis und händigt ihnen eine Kopie der Gutachten aus.

9.4 Unterrichtspraktische Prüfung

Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter wird zur unterrichtspraktischen Prüfung zugelassen, wenn die erreichte Ausbildungsnote und das Ergebnis der Modulprüfung jeweils mindestens 4,00 lautet und alle erforderlichen Unterlagen gemäß VDVO vorgelegt werden. In der unterrichtspraktischen Prüfung zeigt die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter zwei Unterrichtsstunden, die in aller Regel an einem Schultag stattfinden.

Die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter hat mindestens 30 Minuten vor Beginn der unterrichtspraktischen Prüfung für jedes Mitglied des Prüfungsausschusses Unterrichtsentwürfe mit dem Thema für die jeweilige Unterrichtsstunde bereitzulegen. Eine zusätzliche Ausfertigung ist unterschrieben vorzulegen.

Der Prüfungsausschuss bildet sich aufgrund der Unterrichtsstunden und unter Berücksichtigung der Reflexion der Unterrichtsstunden und einem jeweils anschließenden Reflexionsgespräch ein Urteil über die unterrichtspraktischen Leistungen der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters, das in einer Note mündet. Dabei ist die Unterrichtsdurchführung stärker zu berücksichtigen als Planung, Reflexion und Reflexionsgespräch.

9.5 Gesamtergebnis der Staatsprüfung

Die Staatsprüfung setzt sich aus dem Ergebnis der Modulprüfung, der Ausbildungsnote und der unterrichtspraktischen Prüfung zusammen. Mit Hilfe der einzelnen Bestandteile der Staatsprüfung soll festgestellt werden, ob die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter über die notwendigen berufsqualifizierenden Kompetenzen verfügt und damit für das angestrebte Lehramt geeignet ist.

Der Prüfungsausschuss bildet unter Heranziehung der Note der Modulprüfung, der Ausbildungsnote und der Noten der beiden Unterrichtsstunden das Gesamtergebnis der Staatsprüfung. Die Gesamtnote der Staatsprüfung wird zu je 30 Prozent aus der Ausbildungsnote und der Note der Modulprüfung sowie zu je 20 Prozent aus den Noten der beiden Unterrichtsstunden im Rahmen der unterrichtspraktischen Prüfung errechnet.