

Ausschussvorlage KPA 21/25 Teil 1
öffentlich vom 23.10.2026

**Schriftliche und mündliche Anhörung
zu Gesetzentwurf Drucks. [21/5070](#)**

Stellungnahmen von Anzuhörenden

16. Oktober 2026

Stellungnahme des Landeselternbeirats von Hessen zur schriftlichen Anhörung des Kulturpolitischen Ausschusses zum Gesetzentwurf der Fraktion der CDU und der Fraktion der SPD, zum Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung (LT-Drs. 21/5070)

Der LEB Hessen begrüßt grundsätzlich, dass der pädagogische Vorbereitungsdienst fortentwickelt und an gesellschaftliche Herausforderungen angepasst werden soll. Aus Elternsicht sind insbesondere folgende Punkte hervorzuheben:

Verkürzung auf 18 Monate

Angesichts des Lehrkräftemangels ist es nachvollziehbar, dass künftige Lehrkräfte schneller in den Vollunterricht kommen sollen. Die Verkürzung sollte nicht vor allem der Haushaltskonsolidierung dienen. Der Vorbereitungsdienst ist ein praxisnaher, personalintensiver Ausbildungsgang. Wenn in kürzerer Zeit mit weniger Ressourcen ausgebildet wird, muss offensiv belegt werden, dass die Ausbildungsqualität nicht leidet. Diesen Nachweis erbringt der Entwurf bislang nicht. Hinzu kommt aus unserer Sicht eine offene Frage: Der Entwurf sieht bei gleichzeitiger Verkürzung der Ausbildung mehr eigenverantwortlichen Unterricht und eine Ausweitung der Querschnittsthemen vor. Es stellt sich die Frage, wie mehr Ausbildungs- und Praxisanteile in weniger Zeit erarbeitet werden sollen. Aus Elternsicht wäre es daher wünschenswert, dass die Auswirkungen der Verkürzung auf die Ausbildungsqualität im Blick behalten und möglichst wissenschaftlich begleitet werden.

Erhöhter eigenverantwortlicher Unterricht (14–16 Wochenstunden)

Bereits heute unterrichten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst 10–12 Wochenstunden. Die Anhebung auf 14–16 Stunden nähert sich dem Umfang regulärer Lehrkräfte deutlich an. Der Eindruck liegt nahe, dass Referendarinnen und Referendare verstärkt zur Kompensation des Lehrkräftemangels und des Unterrichtsausfalls eingesetzt werden sollen, zulasten von Ausbildungs- und Reflexionszeit. Ausbildung darf nicht zur Personaldecke der Schulen werden. Uns ist aus Elternsicht wichtig, dass die Ausbildungsqualität dabei nicht hinter dem praktischen Einsatz zurücksteht – etwa durch ausreichende Mentorenbetreuung und Feedbackzeiten. Wir vertrauen darauf, dass hier im weiteren Verfahren eine pädagogisch fundierte Balance gefunden wird.

Reduzierung der Unterrichtsbesuche

Unterrichtsbesuche sind aus unserer Sicht ein bewährtes Instrument, um die Entwicklung angehende Lehrkräfte zu beobachten und zu fördern. Angesichts der reduzierten Anzahl von acht bewerteten Unterrichtsbesuchen wäre es aus Elternsicht hilfreich, wenn im weiteren Verfahren deutlich würde, wie die individuelle Begleitung durch die Ausbildungskräfte auch bei höheren Betreuungsquoten gewährleistet werden kann.

Querschnittsthemen – ausdrücklich begrüßt

Die verbindliche Verankerung von Querschnittsthemen – insbesondere Inklusion, Wertevermittlung/Demokratiebildung, psychische Gesundheit, Digitalisierung und KI – in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung unterstützen wir ausdrücklich. Hier spiegeln sich zentrale Erwartungen der Elternschaft wieder. Uns ist wichtig, dass diese Themen in der konkreten Ausgestaltung – etwa im Kerncurriculum – mit ausreichender Zeit versehen werden. Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung ist an hessischen Schulen unterschiedlich weit entwickelt. Umso wichtiger ist es aus Elternsicht, dass angehende Lehrkräfte auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts gut vorbereitet werden.

Zusammenarbeit mit Eltern und Elternbeiräten

Aus unserer Sicht fehlt bislang ein Themenfeld, das für die Schulwirklichkeit zentral ist: Lehrkräfte werden bisher nur wenig auf den Umgang mit Eltern und noch weniger auf die Zusammenarbeit mit Elternbeiräten vorbereitet. Die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus ist jedoch eine wesentliche Grundlage gelingender Schule. Wir würden es daher begrüßen, wenn die Zusammenarbeit mit Eltern und Elternvertretungen als verbindlicher Bestandteil der Lehrkräftebildung, etwa im allgemeinpädagogischen Seminar und in den Querschnittsthemen, verankert würde.

Praxisanteile bereits im Studium

Viele Studierende brechen die Lehramtsausbildung ab, oft erst spät – nachdem Ausbildungsplätze und Ressourcen bereits gebunden waren und wertvolle Jahre aufgewendet wurden. Aus Elternsicht wäre es daher ein Gewinn, wenn Praxisanteile (Schulpraktika, Hospitationen, begleitetes Unterrichten) möglichst früh und verbindlich im Studium verankert würden. Dies könnte helfen, Fehlentscheidungen früher zu erkennen, und wäre aus unserer Sicht eine wertvolle Weichenstellung für die Qualität der künftigen Lehrerschaft.

Schulgutachten (25 % statt 7,5 %)

Die Aufwertung des Schulgutachtens können wir aus Elternsicht grundsätzlich unterstützen, da die Ausbildungsschule die Bewährung im pädagogischen Alltag am besten einschätzen kann. Angesichts der gleichzeitigen Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts wäre es wünschenswert, dass die Schulen für die Begutachtung personell und zeitlich entsprechend ausgestattet sind und einheitliche, nachvollziehbare Kriterien angelegt werden.

Strukturumbau (Module → Bänder)

Die neue Struktur der Ausbildung in „Bändern“ geht aus dem Gesetzentwurf nicht vollständig eindeutig hervor. Wir würden es begrüßen, wenn im weiteren Verfahren verständlich dargestellt würde, wie die neue Struktur die individuelle Begleitung und Feedbackkultur der angehenden Lehrkräfte konkret stärkt.

Der LEB Hessen unterstützt den Anspruch, die Lehrkräftebildung zeitgemäß und praxisorientierter zu gestalten und gesellschaftliche Querschnittsthemen verbindlich zu verankern. Aus Elternsicht ist uns ein zentrales Anliegen, dass die Qualität der Ausbildung bei allen Neuerungen im Mittelpunkt bleibt. Darüber hinaus möchten wir einladen, die Zusammenarbeit mit Eltern und Elternbeiräten als eigenständiges Thema in die Lehrkräftebildung aufzunehmen. Wir würden es begrüßen, wenn die Verkürzung und die strukturellen Veränderungen wissenschaftlich begleitet und frühzeitige Praxisanteile im Studium mitgedacht würden.

19. Oktober 2026

**Stellungnahme des Bundesarbeitskreises Lehrerbildung e. V.,
Landesverband Hessen, zum Gesetzentwurf zur
Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung (DS
21/5070)**

Sehr geehrter Herr Zinßer,

gerne folgen wir der Einladung zu einer mündlichen Anhörung im
Kultuspolitischen Ausschuss des Hessischen Landtags vom 10.
September 2026.

An der Anhörung am 29. Oktober 2026 wird der 2. Vorsitzende
unseres Landesverbandes, Herr Oliver Winkler, teilnehmen
(oliver.winkler@bak-lehrerbildung.de).

Im Folgenden finden Sie vorab unsere Forderungen bzw.
Kernpositionen zu dem Gesetzentwurf sowie eine etwas
ausführlichere Stellungnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Susanne Dittmar

bak

**Bundesarbeitskreis
Lehrerbildung e.V.**

**Landesverband
Hessen**

*Susanne Dittmar
Landessprecherin*

Kontakt:
*susanne.dittmar @bak-
lehrerbildung.de*

www.bak-lehrerbildung.de

Kernpositionen und Forderungen des Bundesarbeitskreises Lehrerbildung, Landesverband Hessen

Zum Entwurf eines Gesetzes zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung
Hessischer Landtag, Drs. 21/5070 September 2026

Der bak Hessen begrüßt das Ziel einer praxisnahen, individuellen Lehrkräftebildung. Der Entwurf verbindet es jedoch mit einer Verdichtung des Vorbereitungsdienstes und einer Verlagerung von Ausbildungszeit und Bewertung an die Schulen. Aus unserer Sicht trägt er in wesentlichen Teilen Züge einer Sparmaßnahme. Ein belastbarer Nachweis für die erwarteten Qualitätsgewinne fehlt.

Das ist angesichts der niedrigsten bislang gemessenen deutschen Ergebnisse in allen drei Bereichen von PISA 2025 und der Befunde des INSM-Bildungsmonitors 2026 für Hessen besonders problematisch. Die Befunde belegen keine Wirkung dieses Gesetzentwurfs; sie unterstreichen aber, wie wichtig die Qualität der Lehrkräftebildung ist. Einsparungen bei der Ausbildung können langfristig höhere Bildungs- und Folgekosten verursachen.

1. Ablehnung der Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts

Der bak Hessen lehnt 14 bis 16 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht in beiden Hauptphasen entschieden ab. Die zusätzlichen Stunden binden Zeit für Vor- und Nachbereitung. Zugleich verlagern sie Ausbildung in den schulischen Unterrichtsbetrieb, dessen Einsatzbedingungen die Studienseminare nur begrenzt steuern können. Auch Schulen benötigen Ressourcen für eine verlässliche individuelle Begleitung. Bei 16 statt 12 Wochenstunden entstehen über angenommene 40 Unterrichtswochen rechnerisch bis zu 160 zusätzliche Unterrichtsstunden. Diese Mehrbelastung kann Ausbildungsschulen abschrecken, das Abbruchrisiko erhöhen und den angestrebten Standortvorteil unterlaufen, da sich Hessen mit der vorgesehenen Anhebung des eigenverantwortlichen Unterrichts gegenüber allen anderen Bundesländern deutlich schlechter stellt (Mittelwert im Ländervergleich bei rund 11 Unterrichtsstunden).

2. Unterrichtsbesuche im Sinne einer Entwicklungsbegleitung nicht reduzieren

Weniger bewertete Unterrichtsbesuche sind nur dann ein Gewinn, wenn regelmäßige unbewertete Beobachtung, Feedback, Beratung und erneute Erprobung an ihre Stelle treten. Andernfalls steigt der Druck bei jedem verbleibenden Besuch, während den Ausbildungskräften weniger Beobachtungen zur Einschätzung der Entwicklung zur Verfügung stehen. Der bak fordert mindestens je vier Unterrichtsbesuche in den Unterrichtsfächern (adäquate Anhebung der Fachlichkeit für den Grundschul-Bereich) und eine Verbindlichkeit der zwei vorgesehenen unbewerteten Besuche. Auf die Zwischenbewertung mit Punkten nach der ersten Hauptphase ist zu verzichten: Sie führt die bisherige abschnittsbezogene Benotungslogik fort und unterläuft damit die Entwicklungsorientierung der neuen Bandstruktur. An die Stelle der Punktebewertung sollte eine Feststellung treten, ob die erste Hauptphase bestanden ist.

3. Schulgutachten nicht auf 25 Prozent anheben und Mentorinnen und Mentoren aus der Bewertung heraushalten

Der bak Hessen lehnt die Gewichtung des Schulgutachtens mit 25 Prozent ab. Eine schulische Bewertung mit solchem Prüfungsgewicht setzt eigene, dokumentierte Unterrichtsbeobachtung durch die Beurteilenden, verbindliche Kriterien und Zeit für eine qualifizierte Einschätzung voraus. Ob Schulleitungen diese Zeit haben, ist offen. Der bak fordert, das Schulgutachten mit

höchstens 20 Prozent zu gewichten und den fachdidaktischen Anteil der Ausbildung mit mindestens 30 Prozent.

LiV erleben Mentoring als besonders lernwirksam, das spricht für dessen Stärkung als Beratung und gerade nicht für eine Beteiligung der Mentorinnen und Mentoren an der prüfungsrelevanten Bewertung. Ihr Vertrauensverhältnis zu den LiV muss erhalten bleiben. Bewertungsfreie Beratung ermöglicht LiV, Unsicherheit und Schwierigkeiten offen anzusprechen. Eine Bewertungsrolle der Mentorinnen und Mentoren kann diese Ressource schwächen und das Belastungserleben erhöhen. Zudem entstehen Loyalitätskonflikte zwischen der Unterstützung der LiV, schulischen Erwartungen und der Beurteilung. Die beratende Funktion des Mentorings muss deshalb von prüfungsrelevanter Bewertung getrennt bleiben.

4. Studienseminare und qualifizierte Ausbildungskräfte stärken

Mehr Unterrichtserfahrung allein führt nicht zu nachhaltiger Professionalisierung. LiV müssen Unterricht mit fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen analysieren, begründete Alternativen entwickeln, erproben und erneut reflektieren. Dafür bündeln Studienseminare eine besondere Expertise: Ihre qualifizierten Ausbildungskräfte beobachten Unterricht mit Blick auf wissenschaftlich gesicherte Qualitätskriterien, verbinden die Fachperspektiven mit Bildungswissenschaften und begleiten die Entwicklung der LiV im Sinne eines kohärenten Curriculums. Sie schaffen Gesprächsräume für Rollenfindung, pädagogische Haltung und Reflexionskompetenz, die im schulischen Alltag nicht verlässlich nebenbei entstehen. Auch Schulen leisten wesentliche Ausbildung; gerade die abgestimmte Verbindung beider Lernorte macht Praxis zu einer Lerngelegenheit. Geschützte Zeit außerhalb unmittelbarer Unterrichtsverpflichtungen ist eine Voraussetzung für die Analyse von Erfahrungen, die Prüfung von Alternativen und die Entwicklung einer pädagogischen Haltung.

5. Verkürzung nur bei gesicherter Ausbildungsqualität

Der HAK Hessen fordert keinen kompakteren Vorbereitungsdienst. Die Verkürzung von 21 auf 18 Monate ist nur vertretbar, wenn Lernzeit, qualifizierte Begleitung und Reflexion gesichert bleiben. Zusätzlicher eigenverantwortlicher Unterricht darf die frei werdende Zeit nicht auffüllen. Die Gesamtbelastung und die Dauer beider Ausbildungsphasen sind zu prüfen, bevor die Qualität einer verkürzten Ausbildung behauptet wird.

6. Reformleistungen seit 2022 berücksichtigen

Die Studienseminare haben nach dem HLbG von 2022 in einem arbeitsintensiven Veränderungsprozess vernetzte, kohärente Ausbildungscurricula entwickelt und Reflexionskompetenz stärker verankert. Diese fachliche und curriculare Arbeit der Ausbildungskräfte ist eine vorhandene Reformressource. Eine erneute grundlegende Novellierung muss ihren qualitativen Mehrwert gegenüber dem Erreichten nachvollziehbar belegen.

7. Bänder, Core Practices und Kohärenz der Phasen ausgestalten

Ausbildungsbänder, Core Practices und individuelle Entwicklungsgespräche können die Ausbildung stärken. Sie benötigen eine verbindliche Kompetenzprogression, qualifizierte Begleitung und Zeit. Die Studienseminare können schulische Erfahrungen systematisch in fachliche und pädagogische Seminararbeit zurückführen und die Entwicklung über Veranstaltungen und Unterrichtsbesuche hinweg begleiten. Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung sollen enger verbunden werden, ohne die eigenständige Aufgabe der zweiten Phase als Ort angeleiteter, theoriegeleiteter Berufspraxis zu schwächen.

Fazit

Der bak Hessen fordert, die Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts zu streichen, das Schulgutachten nicht auf 25 Prozent anzuheben und Mentorinnen und Mentoren nicht an der Bewertung zu beteiligen. Der bak fordert, Unterrichtsbesuche im Sinne einer Entwicklungsbegleitung nicht wie vorgesehen zu reduzieren (mindestens je 4 UB in den Unterrichtsfächern bzw. adäquate Anhebung der Fachlichkeit für den Grundschul-Bereich und zwei verbindliche unbewertete UB). Dazu brauchen Studienseminare und Ausbildungsschulen qualifiziertes Personal und verlässliche Zeitressourcen.

Stellungnahme des Bundesarbeitskreises Lehrerbildung Landesverband Hessen zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung

Gesetzentwurf des Hessischen Landtags, Drucksache 21/5070 September 2026

Der bak Hessen begrüßt das Ziel, den Vorbereitungsdienst praxisnah und individuell zu gestalten. Der Gesetzentwurf verbindet es jedoch mit einer Verkürzung der Ausbildung, einer erheblich höheren Unterrichtsverpflichtung und einer Verlagerung von Ausbildung und Bewertung an die Schulen. Diese Kombination lehnen wir in wesentlichen Teilen ab. Die erwarteten Qualitätsgewinne sind wissenschaftlich nicht hinreichend belegt; aus unserer Sicht trägt der Entwurf deutliche Züge einer Sparmaßnahme.

Nach der OECD waren die deutschen Ergebnisse bei PISA 2025 in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften die niedrigsten der bisherigen Messreihe. Im INSM-Bildungsmonitor 2026 fiel Hessen auf Rang 7 zurück; im Handlungsfeld Schulqualität liegt es auf Rang 11. Aus diesen Befunden lässt sich keine unmittelbare Wirkung des Gesetzentwurfs ableiten. Sie verdeutlichen jedoch, wie schwer Qualitätsverluste in der Lehrkräftebildung wiegen würden. Kurzfristige Einsparungen können langfristig höhere Bildungs- und Folgekosten verursachen.

1. Ablehnung der Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts

Der bak Hessen lehnt 14 bis 16 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht in beiden Hauptphasen entschieden ab. Zusätzlicher Unterricht bindet Zeit für Planung und Nachbereitung und verlagert Ausbildungszeit in den schulischen Unterrichtsbetrieb. Studienseminare können Lerngruppen, Einsatzbedingungen und die schulische Begleitung nur begrenzt steuern. Auch Ausbildungsschulen benötigen Zeit und qualifizierte Personen, um Unterrichtserfahrungen gemeinsam mit den LiV auszuwerten.

Beim Vergleich von 16 statt 12 Wochenstunden ergeben sich über angenommene 40 Unterrichtswochen in beiden Hauptphasen rechnerisch bis zu 160 zusätzliche Unterrichtsstunden. Dies verschärft sich vor allem mit Blick auf die erste Hauptphase. Hier sind derzeit 4 Unterrichtsbesuche in den fachdidaktischen Seminaren vorgesehen und einer in der Allgemeinpädagogik. Gegenüber dem Status Quo mit 6 UB im ersten Hauptsemester ist es also nur ein UB weniger. In der ersten Hauptphase stünde einem entfallenden Unterrichtsbesuch bei angenommenen 20 Unterrichtswochen ein Mehrumfang von bis zu 80 Unterrichtsstunden gegenüber. Die tatsächliche Mehrbelastung hängt vom Einsatz ab; Vor- und Nachbereitung kommen hinzu. Sie kann die Gewinnung von Ausbildungsschulen erschweren, die LiV überlasten und den angestrebten Standortvorteil Hessens unterlaufen. Hessen stellte sich damit im Vergleich zu allen Bundesländern deutlich schlechter: die Mittelwerte der Unterrichtsverpflichtungen für LiV liegen im Ländervergleich bei rund 11 Stunden. Eine höhere Abbruchquote ist als Risiko daher ernst zu nehmen.

2. Unterrichtsbesuche im Sinne einer Entwicklungsbegleitung nicht reduzieren

Weniger bewertete Unterrichtsbesuche können die Ausbildung verbessern, wenn regelmäßige unbewertete Beobachtung, Feedback und Reflexion an ihre Stelle treten. Bleiben nur wenige bewertete Termine, kann deren Prüfungsdruck sogar steigen. Zugleich fehlen Ausbildungskräften Beobachtungen, um Entwicklungsschritte über einen längeren Zeitraum zu beurteilen. Die Entlastung durch sechs entfallende Besuche darf daher nicht mit 160 zusätzlichen Unterrichtsstunden verrechnet werden: Rechnerisch wären das ca. 27 weitere Unterrichtsstunden je entfallendem Besuch. Vor- und Nachbereitung sind dabei noch nicht erfasst.

Der bak Hessen fordert mindestens je vier Unterrichtsbesuche in den Unterrichtsfächern (adäquate Anhebung der Fachlichkeit für den Grundschul-Bereich) sowie zwei obligatorische beratende, unbewertete Unterrichtsbesuche. Eine ausreichende Zahl von Beobachtungsgelegenheiten ermöglicht es, unterschiedliche unterrichtliche Anforderungen (z. B. unterschiedliche Alters- und Schulstufen im gymnasialen Lehramt) einzubeziehen und die Entwicklung über einen längeren Zeitraum einzuschätzen. Bei zu wenigen Terminen kann sich der Prüfungsdruck auf einzelne Besuche konzentrieren. Regelmäßige Beratung muss deshalb Gelegenheit bieten, Rückmeldungen aufzugreifen, Alternativen zu erproben und ihre Wirkung gemeinsam auszuwerten.

Auf die Zwischenbewertung mit Punkten nach der ersten Hauptphase ist zu verzichten. Eine Punktebewertung führt die bisherige abschnittsbezogene Benotungslogik fort und unterläuft damit die Entwicklungsorientierung der neuen Bandstruktur. Erforderlich sind stattdessen konkrete qualitative Rückmeldungen, die den bisherigen Entwicklungsprozess würdigen. An die Stelle der Punktebewertung sollte eine Feststellung treten, ob die erste Hauptphase bestanden ist.

3. Schulgutachten nicht auf 25 Prozent anheben und Mentorinnen und Mentoren aus der Bewertung heraushalten

Der bak Hessen lehnt die geplante Gewichtung des Schulgutachtens mit 25 Prozent ab. Sie erhöht den prüfungsrelevanten Einfluss schulischer Beurteilung, während seminarseitige Unterrichtsbeobachtung zurückgeht: Eine so folgenreiche Bewertung setzt landesweit vergleichbare Kriterien, qualifizierte Beurteilende und dokumentierte Beobachtungen voraus. Aus Eindrücken bei Konferenzen und im Schulalltag allein lässt sich die Unterrichtskompetenz nicht valide beurteilen. Ob Schulleitungen ausreichend Zeit für eigene Beobachtungen haben, ist offen. Das bestehende Schulgutachten kann die schulische Perspektive einbringen, ohne sein Gewicht auf 25 Prozent anzuheben. Der bak fordert, das Schulgutachten mit höchstens 20 Prozent zu gewichten und den fachdidaktischen Anteil der Ausbildung mit mindestens 30 Prozent.

Mentorinnen und Mentoren ermöglichen kontinuierliche Beratung im schulischen Alltag. Gerade deshalb müssen LiV ihnen Schwierigkeiten offenlegen und Unterrichtsideen ohne unmittelbaren Notendruck erproben können. Diese bewertungsfreie Beratung kann psychisch entlasten. Eine Beteiligung an der prüfungsrelevanten Bewertung kann diese Ressource schwächen, das Belastungserleben erhöhen und den Eindruck einer dauerhaften Bewertungssituation verstärken. Zugleich geraten Mentorinnen und Mentoren in Loyalitätskonflikte zwischen der Unterstützung der LiV, schulischen Erwartungen und ihrer Beurteilungsaufgabe. Ihre beratende Funktion muss deshalb klar von prüfungsrelevanter Bewertung getrennt bleiben. Dass LiV Mentoring als lernwirksam einschätzen, ist ein Argument für dessen Qualität und Zeitressourcen, nicht für eine zusätzliche Bewertungsrolle.

4. Professionalisierung durch Praxis, Begleitung und Reflexion sichern

Geschützte Zeit außerhalb unmittelbarer Unterrichtsverpflichtungen ist eine Voraussetzung für die Analyse von Erfahrungen, die Prüfung von Alternativen und die Entwicklung einer pädagogischen Haltung. Mehr Unterrichtserfahrung allein bewirkt keinen nachhaltigen Kompetenzzuwachs. LiV entwickeln professionelles Handeln, wenn sie Situationen mithilfe fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens analysieren, begründete Alternativen erproben, Rückmeldung erhalten und ihr Handeln erneut prüfen. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) beschreibt diese Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und reflektierter Praxis als kumulativen Kompetenzaufbau. Sie empfiehlt zudem, die eigenverantwortliche Unterrichtsverpflichtung am unteren Ende der Länderregelungen zu halten und nennt ungefähr sechs Wochenstunden als Orientierung.

Hier liegt die besondere institutionelle Leistung der Studienseminare: Ihre qualifizierten Ausbildungskräfte bringen eine wissenschaftliche Perspektive ein, verbinden Unterrichtsbeobachtungen mit theoretischen Konzepten und begleiten Entwicklung entlang eines kohärenten Curriculums. In geschützten Gesprächen können LiV ihre pädagogische Haltung und professionellen Entscheidungen reflektieren. Auch Schulen leisten unverzichtbare Ausbildung; die Seminare sichern die systematische Rückbindung schulischer Erfahrungen an fachliche Analyse, Beratung und erneute Erprobung. Dafür benötigen sie Zeit und personelle Ressourcen.

5. Ausbildungsqualität vor Verkürzung auf 18 Monate sichern

Der bak Hessen fordert keinen kompakteren Vorbereitungsdienst. Eine Verkürzung von 21 auf 18 Monate ist für sich genommen kein Qualitätsgewinn. Die SWK verbindet ihre Überlegungen zu kürzeren Modellen mit einem kohärenten Curriculum über die Phasen hinweg, qualifizierter Begleitung und einer ausgestalteten Berufseingangsphase. Daraus folgt kein Freibrief für eine isolierte Kürzung bei zugleich höherem Unterrichtsdeputat. Vor einer Entscheidung müssen die Gesamtlernzeit in Studium und Vorbereitungsdienst, die Belastung der LiV und die Betreuungskapazitäten nach Lehramt transparent gegenübergestellt werden.

6. Reformleistungen seit 2022 berücksichtigen

Die Studienseminare haben die Neuordnung durch das HLbG von 2022 in einem arbeitsintensiven Veränderungsprozess umgesetzt. Ihre Ausbildungskräfte entwickelten vernetzte, kohärente Curricula und rückten Reflexionskompetenz stärker in den Mittelpunkt. Diese Arbeit schafft eine fachliche Grundlage für die weitere Entwicklung der Ausbildung. Eine erneute grundlegende Novellierung nach so kurzer Zeit ist nur zu vermitteln, wenn ihr qualitativer Mehrwert gegenüber dem bereits Erreichten klar benannt und belegt wird.

7. Bänder, Core Practices und Kohärenz der Phasen ausgestalten

Durchgehende Ausbildungsbänder, Core Practices und individuelle Entwicklungsgespräche bieten Chancen. Eine neue Struktur allein erzeugt jedoch keine Kohärenz. Die Studienseminare können Erfahrungen aus unterschiedlichen Ausbildungsschulen in die fachliche und pädagogische Seminararbeit zurückführen, Lernschritte über die gesamte Ausbildungszeit aufeinander beziehen und Perspektiven aus beiden Fächern und der allgemeinen Pädagogik verbinden. Dazu bedarf es einer nachvollziehbaren Kompetenzprogression, qualifizierter Begleitung und ausreichender Zeit.

Core Practices sind keine Rezepte; ihre Bearbeitung muss wissenschaftliches Wissen, begründete Entscheidung, Erprobung und Reflexion verbinden. Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung sollen enger aufeinander bezogen werden, ohne die eigenständige Funktion der zweiten Phase als Ort angeleiteter Berufspraxis zu schwächen. Neue Querschnittsthemen sind in zentrale berufliche Handlungssituationen einzubetten, statt das Curriculum lediglich zu erweitern.

Fazit

Der bak Hessen fordert, die Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts zu streichen, das Schulgutachten nicht mit 25 Prozent zu gewichten und Mentorinnen und Mentoren nicht an der prüfungsrelevanten Bewertung zu beteiligen. Der bak fordert, Unterrichtsbesuche im Sinne einer Entwicklungsbegleitung nicht wie vorgesehen zu reduzieren (mindestens je 4 UB in den Unterrichtsfächern bzw. adäquate Anhebung der Fachlichkeit für den Grundschul-Bereich und zwei verbindliche unbewertete UB). Die Expertise der Studienseminare und die schulische Begleitung brauchen dafür verlässliche Zeit und qualifiziertes Personal.

Hessischer Landtag
Kultuspolitischer Ausschuss
Frau Vorsitzende Geis, MdL
Schlossplatz 1-3
65183 Wiesbaden

- per Mail -

 Rodgau, 22.10.2026

Gesetzentwurf

Fraktion der CDU

Fraktion der SPD

**Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung –
Drucks. 21/5070 –**

Sehr geehrte Frau Vorsitzende Geis,
sehr geehrter Herr Zinßer,
sehr geehrte Damen und Herren,

der VBE Hessen bedankt sich für die Möglichkeit eine Stellungnahme abgeben zu dürfen.

Gleichzeitig bedauert der VBE Hessen einmal mehr, dass zu den geplanten Änderungen ausschließlich das Artikelgesetz vorgelegt wird und keine Synopse als Gegenüberstellung der alten und geplanten neuen Regelungen im HLbG und der HLbGDV.

Diese hätte nicht nur den zahlreichen Expertinnen und Experten, um deren Meinung Sie gebeten haben, die Arbeit erleichtert, sondern ebenso den Damen und Herren Abgeordneten des Hessischen Landtags, die über den Entwurf zu beschließen haben.

Die Funktionsträgerinnen und Funktionsträger des VBE Hessen sind ehrenamtlich tätig, so dass keine detaillierte Bearbeitung sämtlicher geänderter Paragraphen möglich war.

Nachtigallenweg 16
63110 Rodgau
T. +49 6106 - 77 900 74
F. +49 6106 - 77 900 76
info@vbe-hessen.de
www.vbe-hessen.de

Landesvorsitzender
Stefan Wesselmann
Am Obertor 41
64832 Babenhausen
T. +49 6073 - 687 543
stefan.wesselmann@vbe-hessen.de

Dies vorangestellt nimmt der VBE Hessen zu den Zielen und Inhalten des vorliegenden Gesetzentwurfs wie folgt Stellung:

Der VBE Hessen begrüßt grundsätzlich, dass die Lehrkräftebildung weiterentwickelt und stärker an den tatsächlichen Anforderungen des schulischen Alltags ausgerichtet werden soll.

Positiv zu bewerten ist insbesondere die Abkehr von der modularisierten Organisation der zweiten Phase. Diese wurde seit ihrer Einführung im Jahr 2005 vom VBE Hessen scharf kritisiert, u.a. auch im Rahmen der Anhörung zur letzten Novellierung des HLbG im Jahr 2022. Obwohl diese tiefgreifende Änderung vor inzwischen über 20 Jahren nie evaluiert wurde, hieß es noch bei der letzten Novellierung, dass sich die Modularisierung bewährt habe. Umso erfreulicher ist es, dass die Erkenntnisse aus der Praxis endlich bei den politischen Verantwortlichen angekommen sind.

Ebenso ist es zu begrüßen, zentrale Themen wie Inklusion, Kinder- und Jugendschutz, psychische Gesundheit, Demokratiebildung, Schulrecht, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Medienbildung und Künstliche Intelligenz ausdrücklich in allen Phasen der Lehrkräftebildung zu verankern. Diese Themen gehören zu den realen Herausforderungen des Lehrkräfteberufs und müssen fachlich fundiert, praxisnah und verbindlich behandelt werden.

Kritisch sieht der VBE Hessen vor diesem Hintergrund jedoch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate. Es erschließt sich nicht, wie die Ausweitung an Ausbildungsinhalten zu einer Verkürzung der Ausbildungsdauer passen soll, wenn nicht an fachdidaktischer Ausbildung oder an der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen eingespart werden soll. Auch wenn es die bisherigen Module wie DFB und EBB nicht mehr gibt, werden doch die Auseinandersetzung mit dem Diagnostizieren, Fördern und Beurteilen sowie dem Erziehen, Beraten und Betreuen weiterhin erforderlich sein.

Dies vermag aus Sicht des VBE Hessen auch eine Reduzierung der Unterrichtsbesuche nicht zu kompensieren, zumal diese in Verbindung mit einer deutlichen Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts um bis zu vier Wochenstunden (!) steht, welche auch entsprechend vor- und nachbereitet werden müssen.

Der Wegfall der verbindlichen Hospitationsstunden in den beiden Hauptphasen wiederum mag als Ausgleich für die Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts gedacht sein, reduziert aber die Möglichkeiten zur Erlangung von professionellen Reflexions- und Handlungskompetenzen. Hospitation ist ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung im Vorbereitungsdienst. Sie ermöglicht es angehenden Lehrkräften, über den eigenen Unterricht kritisch hinauszublicken, unterschiedliche pädagogische Ansätze kennenzulernen, diese mit ihren erworbenen Kenntnissen abzugleichen und schrittweise eine fundierte eigene Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln. Dies darf nicht freiwillig und schon gar nicht im Rahmen von Mehrarbeit erfolgen!

Durch die deutliche Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts um rund die Hälfte (!) und die Einschränkung der Hospitationsstunden wird der Vorbereitungsdienst zunehmend zur Absicherung der Unterrichtsversorgung genutzt, obwohl er vorrangig der professionellen Qualifizierung dienen muss. Eigenverantwortlicher Unterricht ist ein Bestandteil der Ausbildung, kann aber angeleitete Ausbildung, Hospitation, Beratung, gemeinsame Planung und systematische Reflexion nicht ersetzen. Insbesondere bei einer Verkürzung der Gesamtzeit sieht der VBE Hessen hier eine Verdichtung zulasten der Ausbildungsqualität sowie der Gesundheit der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV).

Die vorgesehene Reduzierung der bewerteten Unterrichtsbesuche von bislang 12 bis 14 auf acht ist – zumindest vor dem Hintergrund der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes – ein notwendiger Schritt. Unterrichtsbesuche sollten der professionellen Entwicklung dienen und nicht durch eine hohe Taktung vor allem Prüfungsdruck erzeugen. Gleichzeitig muss allerdings gewährleistet sein, dass die geringere Zahl bewerteter Besuche nicht zu weniger Rückmeldung führt.

Die Beibehaltung von zwei unbewerteten Beratungsbesuchen ist deshalb als Ansatz richtig, reicht aber nur aus, wenn sie tatsächlich stattfinden und nicht von personellen Kapazitäten oder organisatorischen Zufällen abhängen. Vor diesem Hintergrund sollten hier die Wörter „bis zu“ gestrichen werden, da diese juristisch betrachtet die „0“ einschließen.

Besonders wichtig ist eine konsequente Trennung von Beratung und Bewertung. Die LiV benötigen geschützte Räume, in denen sie Unterricht erproben, Schwierigkeiten offen ansprechen und Beratung ohne unmittelbare Notenrelevanz erhalten können.

Beurteilungen und Bewertungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst brauchen eindeutige, widerspruchsfreie und transparente Standards und Kriterien. Dies erleichtert Abstimmungsprozesse, macht Bewertungen verständlich und lässt eine Verringerung von juristischen Klagen erwarten. Aufgrund der beabsichtigten Reduzierung der Unterrichtsbesuche, der Einführung einer Zwischenbewertung und eines entwicklungsbezogenen Seminargutachtens sowie der deutlich höheren Gewichtung des entwicklungsbezogenen Schulgutachtens erscheinen dem VBE Hessen gemeinsame verbindliche Standards und Kriterien der Leistungsbewertung umso notwendiger.

Der VBE Hessen begrüßt entsprechend, dass § 1 Abs.1 HLbG bestehen bleibt. Danach orientiert sich die Lehrkräftebildung an den KMK-Standards sowie den Kriterien des Hessischen Referenzrahmens. Damit sind Ziele und Grundlagen der Leistungsbewertung auch für die zweite Phase gut gekennzeichnet. Sie werden im HLbG und in der HLbGDV entsprechend aufgegriffen (vgl. § 41 Abs. 2 HLbG sowie § 41 Abs. 2 HLbGDV).

Zugleich enthalten die Entwürfe für das HLbG und die HLbGDV für die zweite Phase widersprüchliche Doppelregelungen: Denn danach soll auch das Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst festlegen, welche Kompetenzen und Standards erworben und bewertet werden (vgl. § 41 Abs. 2 HLbG sowie § 41 Abs. 3 HLbGDV). Das aktuelle Kerncurriculum nennt jedoch keine Bezüge zu den KMK-Standards sowie zu den Kriterien des Hessischen Referenzrahmens. Es enthält stattdessen eigene Kompetenzdefinitionen und zusätzliche übergeordnete Standards (vgl. S. 6 im Kerncurriculum).

Inwieweit die Kompetenz- und Standardbeschreibungen im Kerncurriculum zusätzlich, alternativ oder alleinig gültig sind, bleibt sowohl im aktuellen Kerncurriculum wie auch im Gesetzentwurf ungeklärt. Das lässt unnötig viel Spielraum für Auslegungen und Umdeutungen, die einer gemeinsamen Ausrichtung und Bewertungspraxis schaden.

Der VBE Hessen empfiehlt die Inhalte von § 1 HLbG durchgehend als gültige Standards, Kriterien und Querschnittsthemen für die Ausbildung und Leistungsbewertung vorzusehen. Prüfungs- und Bewertungsformate sind entsprechend auszurichten. Das Kerncurriculum sollte keine eigenständigen Definitionen von Kompetenzen und Standards enthalten. Es sollte vielmehr aufzeigen, wie die Seminare und Ausbildungsveranstaltungen nach § 1 HLbG sicherstellen, dass die LiV die Anforderungen der KMK-Standards und der Kriterien des Hessischen Referenzrahmens erreichen können und die Querschnittsinhalte thematisiert werden. Der VBE Hessen empfiehlt, das Kerncurriculum entsprechend im Gesetzestext zu verankern.

Auch die in § 6 HLbG genannten zusätzlichen „Verbindungslinien“, auf die sich die Lehrkräftebildung inhaltlich und strukturell zwischen den Phasen beziehen soll, lehnt der VBE Hessen als unnötige Verwässerung eindeutiger Standards und Kriterien ab. Die im Gesetzestext vorgesehene Aufnahme von „Rechtsgrundlagen, empirisch gesicherte[n] Einflussfaktoren auf gelingendes Lernen sowie zentrale[n] komplexe[n] berufliche[n] Handlungssituationen“ empfiehlt der VBE Hessen zu streichen. Diese Aspekte sind bereits durch die KMK-Standards und Kriterien des Hessischen Referenzrahmens abgedeckt. Entsprechend sollten in § 6 Abs. 1 HLbG nicht nur die Querschnittsthemen Berücksichtigung finden, sondern alle Inhalte des § 1 HLbG als zentrale, umfassende sowie gemeinsame Bezugsgröße aufgenommen werden.

Die Begrenzung der schriftlichen Unterrichtsplanungen auf grundsätzlich vier Seiten stellt einerseits eine spürbare Entlastung der LiV dar, andererseits kann es in der Praxis sehr schnell dazu führen, dass bspw. durch eine fehlende Sachanalyse der Unterrichtsgegenstand von der LiV nicht vollständig durchdrungen wird und die Stunde daher nicht gelingen kann. Gerade mit Blick auf die stark reduzierte Zahl an Unterrichtsbesuchen kann dies erhebliche Folgen für die Bewertung, die Examensnote und – im schlimmsten Fall – für das Bestehen der Prüfung haben.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die neue Regelung zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz bei Unterrichtsplanungen. Der Gesetzentwurf erlaubt KI-Werkzeuge, wenn Art und Umfang offengelegt werden, die eigenständige didaktische Konzeption erhalten bleibt und dies schriftlich

versichert wird. Der VBE Hessen unterstützt einen transparenten und pädagogisch verantwortlichen Umgang mit KI. Die Regelung bleibt aber zu unbestimmt. Es braucht landesweit verbindliche Hinweise dazu, welche Formen der Nutzung zulässig sind, welche Anforderungen an Transparenz gelten und wie mit Datenschutz, Urheberrecht und der Eingabe schulischer Daten umzugehen ist. Insbesondere dürfen personenbezogene Daten von Schülerinnen und Schülern oder sensible schulische Informationen nicht in nicht freigegebene KI-Systeme eingegeben werden.

Die Erhöhung der Gewichtung des entwicklungsbezogenen Schulgutachtens von 7,5 auf 25 Prozent ist für den VBE Hessen grundsätzlich nachvollziehbar. Damit wird stärker berücksichtigt, dass Ausbildungsschulen die LiV über einen längeren Zeitraum im Unterrichtsalltag, in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie bei dienstlichen Aufgaben erleben. Diese Aufwertung darf jedoch nur erfolgen, wenn die Bewertung transparent, vergleichbar und überprüfbar ausgestaltet wird. Ein Schulgutachten mit erheblicher Notenrelevanz muss auf landesweit einheitlichen Kriterien beruhen und eine verbindliche Beteiligung der Mentorinnen und Mentoren sicherstellen. Gleichzeitig muss der bürokratische Aufwand für die Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren möglichst gering gehalten werden. Dazu muss die Hessische Lehrkräfteakademie den Schulleitungen eine Vorlage zur Verfügung stellen, die sich konsequent auf die KMK-Standards und die Kriterien des Hessischen Referenzrahmens nach § 1 HLbG bezieht und gleichzeitig den bürokratischen Aufwand auf ein Minimum reduziert. Zudem müssen – ebenso wie bei der dienstlichen Beurteilung gem. der seit August 2026 gültigen Richtlinie – LiV hier auch Einsicht nehmen, Stellung beziehen und gegebenenfalls eine Überprüfung verlangen können.

Der VBE Hessen begrüßt die neue Grundschulprüfung mit einem vorgezogenen Prüfungsunterrichtsbesuch in einem Kurzfach nur vom Grundsatz her. Im Gegensatz zur bisherigen Erörterung eines fiktiven Unterrichtsbesuchs wird damit dann auch im dritten Fach tatsächlich erteilter Unterricht bewertet. Allerdings sieht der VBE Hessen die beschriebenen Bedingungen (genau drei Wochen vor dem Prüfungstag und mit derselben Zusammensetzung der Prüfungskommission) als kaum umsetzbar an. Zudem entsteht für LiV im Grundschullehramt

dadurch aber auch ein zusätzlicher Prüfungstermin mit weiterer Belastung. Deshalb müssen die Anforderungen und die zeitliche Planung verlässlich und fair geregelt sein.

Der Gesetzentwurf erweitert außerdem Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs sowie der Ausbildung in nur einem Unterrichtsfach oder einer Fachrichtung bei dringendem Bedarf. Der VBE Hessen erkennt an, dass Hessen auf den Lehrkräftemangel reagieren muss. Gleichwohl darf die Sicherung der Unterrichtsversorgung nicht zu einer dauerhaften Absenkung von Ausbildungsstandards führen. Regelmäßig ausgebildete Lehrkräfte müssen Vorrang haben. Sonderwege dürfen nur befristet, transparent und mit einer gleichwertigen pädagogischen Qualifizierung, ausreichender Begleitung und verbindlicher Nachqualifizierung eingesetzt werden.

Fazit:

Positiv an diesem Gesetzentwurf zu bewerten und vom VBE Hessen zu begrüßen sind in erster Linie die Abschaffung der Modularisierung, die Einbindung wichtiger Querschnittsthemen sowie die stärkere Gewichtung der schulischen Ausbildungspraxis.

Die vorgesehene Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, die deutliche Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts und die Reduzierung von Hospitationsstunden werden vom VBE Hessen scharf kritisiert und abgelehnt.

Aus Sicht des VBE Hessen ist die Dauer des Vorbereitungsdienstes zwar nicht automatisch gleichzusetzen mit dessen Qualität, aber dem Gesetzentwurf fehlt es an jeglicher inhaltlichen Begründung für die Verkürzung. Die Dauer von 18 Monaten und eine geringere Anzahl an Unterrichtsbesuchen werden ausschließlich – aber dafür mantraartig – mit der Situation in anderen Bundesländern verglichen und begründet.

Ein Ländervergleich findet erfahrungsgemäß nicht vorrangig statt, wenn es um Qualität geht, sondern eher um Kürzungen. Dabei wird dann auch sehr gerne verglichen, was gar nicht verglichen werden kann: In Hessen sind die Studienzeiten für die Lehrämter kürzer als in vielen anderen Bundesländern. Unter der Voraussetzung nur die Länge des Vorbereitungsdienstes zu vergleichen, ist schlicht unredlich. Einem

„Wettbewerb nach unten“ in der Lehrkräftebildung tritt der VBE Hessen entschieden entgegen.

Es liegt bereits jetzt der Verdacht nahe, dass es bei diesem Gesetzentwurf ausschließlich um Kürzungen von Personalressourcen in der Lehrkräfteausbildung geht: Zum 1. Februar 2026 wurde bereits der sogenannte Ausbildungsfaktor erhöht, womit Ausbildungskräfte nun mehr LiV zu betreuen haben, ohne dass es an anderer Stelle gleichzeitig spürbare zeitliche Entlastungen gäbe. Diese Arbeitszeiterhöhung der Ausbilderinnen und Ausbilder geschah offensichtlich bereits im Vorgriff auf die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, damit Einsparungen bereits im Haushaltsjahr 2026 möglich wurden.

Entlarvend ist aus Sicht des VBE Hessen, dass der Entwurf keine finanziellen Auswirkungen ausweist. Möglicherweise soll wohl nicht allzu deutlich sichtbar werden, dass durch die Kürzung des Vorbereitungsdienstes nicht unerhebliche Summe eingespart werden. Der zusätzliche Aufwand für Mentoring, die Entwicklung neuer Seminarstrukturen, die Fortbildung der Ausbildungskräfte, die Anpassung von Prüfungsverfahren und das Fahren paralleler Systeme während der Übergangszeit wird absehbar von den Betroffenen – wie so oft – mit „Bordmitteln“, also quasi in Form von unbezahlter Mehrarbeit, erledigt werden müssen.

Das hält der VBE Hessen weder für zielführend noch für qualitätssteigernd.

Mit freundlichen Grüßen



Stefan Wesselmann, Landesvorsitzender

STELLUNGNAHME ZUM GESETZENTWURF ZUR FORTENTWICKLUNG DER HESSISCHEN LEHRKRÄFTEBILDUNG – DRUCKSACHE 21/5070 -

Vorbemerkung

Der Stifterverband begrüßt das Anliegen des Gesetzentwurfs, die Lehrkräftebildung in Hessen weiterzuentwickeln und auf die Anforderungen eines sich wandelnden Bildungssystems auszurichten. Positiv hervorzuheben ist das Ziel einer stärkeren Orientierung an professionellen Kompetenzen, der Weiterentwicklung der Prüfungsformate sowie einer engeren Verzahnung der Ausbildungsphasen.

Aus Sicht des Stifterverbands sollte die Reform jedoch nicht primär daran gemessen werden, ob einzelne Ausbildungsphasen verkürzt werden. Entscheidend ist vielmehr, ob die Ausbildung dazu beiträgt, ausreichend viele angehende Lehrkräfte erfolgreich zu qualifizieren, professionell zu begleiten und langfristig für den Beruf zu gewinnen. Die zentrale Herausforderung ist nicht die Dauer einzelner Ausbildungsphasen, sondern der anhaltende Lehrkräftemangel und die Frage, wie mehr angehende Lehrkräfte erfolgreich durch die gesamte Ausbildung geführt werden können. Dies entspricht auch den Leitgedanken des [Masterplan: Lehrkräftebildung neu gestalten](#), der die Lehrkräftebildung als phasenübergreifenden Professionalisierungsprozess versteht.

Gesamtausbildungsdauer statt isolierter Betrachtung des Vorbereitungsdienstes

Der Gesetzentwurf begründet die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate unter anderem mit der Attraktivität des Lehramtsstudiums und der Wettbewerbsfähigkeit Hessens im föderalen Vergleich. Wir halten es für sinnvoll, diese Annahme kritisch zu prüfen.

Für uns ist nicht erkennbar, auf welcher empirischen Grundlage angenommen wird, dass die Dauer des Vorbereitungsdienstes ein entscheidender Faktor für die Wahl eines Studien- oder Ausbildungsortes ist. Uns sind keine belastbaren Nachweise bekannt, die darauf hindeuten, dass eine Verkürzung um drei Monate zu einer signifikanten Steigerung der Bewerbendenzahlen aus anderen Bundesländern oder zu einer höheren Bindung angehender Lehrkräfte führt.

Zudem greift eine isolierte Betrachtung des Vorbereitungsdienstes zu kurz. In Hessen liegen die Regelstudienzeiten je nach Lehramt bei sieben bis neun Semestern. In der Mehrzahl der Bundesländer erfolgt die Ausbildung im Bachelor-Master-System mit einer Regelstudienzeit von in der Regel zehn Semestern bis zum Masterabschluss; auch die Staatsexamensstudiengänge anderer Bundesländer sind teilweise an diese Regelstudienzeiten angepasst.

Bayern geht einen gegenüber Hessen gegensätzlichen Weg: Dort wird das zweijährige Referendariat mit 24 Monaten beibehalten, während zugleich die universitäre Ausbildung ausgeweitet und mit deutlich stärkeren Praxisanteilen versehen werden soll. Kern der Reform ist ein über ein Schuljahr angelegtes „Praxisjahr intensiv“, das

die schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden deutlich ausbaut. Gleichzeitig soll die Regelstudienzeit um jeweils ein Semester erhöht werden. Während Hessen somit eine Verkürzung der zweiten Ausbildungsphase diskutiert, verfolgt Bayern den gegenteiligen Ansatz und stärkt die erste Phase der Lehrkräftebildung durch zusätzliche Praxisanteile bei unveränderter Dauer des Vorbereitungsdienstes. Dies verdeutlicht, dass sich aus dem Ländervergleich kein eindeutiger Trend zu einer generellen Verkürzung der Lehrkräftebildung ableiten lässt. Vielmehr stehen bundesweit Fragen der Ausbildungsqualität, der Praxisorientierung und der Kohärenz der Ausbildungsphasen im Mittelpunkt der Reformdiskussion.

Verluststellen im Ausbildungssystem analysieren

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels erscheint aus Sicht des Stifterverbands eine andere Fragestellung deutlich relevanter: An welchen Stellen des Ausbildungssystems verlieren wir angehende Lehrkräfte und warum?

Für die langfristige Sicherung des Lehrkräftebedarfs kommt es darauf an,

- wie viele Personen ein Lehramtsstudium aufnehmen,
- wie viele dieses erfolgreich abschließen,
- wie viele in den Vorbereitungsdienst eintreten,
- wie viele den Vorbereitungsdienst erfolgreich absolvieren,
- wie viele vom Vorbereitungsdienst in den Regeldienst wechseln
- und wie viele dauerhaft mit welcher Stundenzahl im Beruf verbleiben.

Erkenntnisse aus unserem [Lehrkräftetrichter](#) zeigen zudem, dass die größten Verluste angehender Lehrkräfte nicht im Vorbereitungsdienst, sondern bereits in der ersten Ausbildungsphase auftreten.¹ Ein erheblicher Teil der Studierenden eines Lehramtsstudiums erreicht den Abschluss der universitären Ausbildung nicht. Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels ist es daher sinnvoll, insbesondere auch die Bedingungen des Studiums in den Blick zu nehmen und zu analysieren, welche Maßnahmen zu einem erfolgreichen Studienverlauf, zum Studienabschluss und zum Übergang in den Vorbereitungsdienst beitragen können. Damit ist unseres Erachtens ein deutlich größerer Hebel zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte verbunden als mit Veränderungen der Dauer einzelner Ausbildungsabschnitte.

Es gilt über alle Phasen hinweg zu untersuchen, welche Faktoren Studienabbrüche oder -wechsel, Ausbildungsabbrüche oder einen frühen Ausstieg aus dem Beruf verursachen, um auf dieser Grundlage gezielte Gegenmaßnahmen treffen zu können. Eine solche Perspektive entspricht den Empfehlungen des [Masterplan: Lehrkräftebildung neu gestalten](#), der ausdrücklich eine stärkere datengestützte Steuerung und eine Betrachtung der gesamten Professionalisierungskette fordert.

¹ Der vom Stifterverband errechnete [Lehrkräftetrichter für Hessen \(2020-2024\)](#) zeigt, dass die ‚Schwundrate‘ in der zweiten Ausbildungsphase nur ca. 10% beträgt, während sie in der ersten Ausbildungsphase ein Vielfaches davon darstellt.

Die zweite Phase funktionaler und attraktiver gestalten²

Die Attraktivität der zweiten Ausbildungsphase wird nicht primär durch eine Verkürzung der Ausbildungsdauer bestimmt, sondern auch durch die Frage, wie sich Ausbildungs- und Unterrichtsverpflichtungen zueinander verhalten. Die vorgesehene Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts auf 14 bis 16 Stunden wird von uns, ähnlich wie vom bak Hessen, kritisch gesehen. Zusätzliche Unterrichtsverpflichtungen reduzieren die für Reflexion, Begleitung, Hospitation und professionelle Weiterentwicklung verfügbaren Zeiträume und Ausbildungsanteile werden durch Unterrichtsverpflichtungen der Lehramtsanwärter ersetzt. Vor dem Hintergrund des Masterplans, der eine stärkere Fokussierung auf Mentoring, professionelle Begleitung und reflexive Lernprozesse empfiehlt, sollte daher sorgfältig geprüft werden, inwieweit die vorgesehene Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts die Ausbildungsqualität stärkt oder lediglich zu einer höheren Belastung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie der Ausbildungsschulen führt. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei möglichen Auswirkungen auf Ausbildungsabbrüche, die Gewinnung von Ausbildungsschulen und die Attraktivität der zweiten Ausbildungsphase gelten.

Der Masterplan des Stifterverbandes formuliert Empfehlungen zur Weiterentwicklung der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, die für die Bewertung des Gesetzesentwurfs besonders relevant sind:

- **Begleitung und Mentoring stärker in den Mittelpunkt rücken:** Wir empfehlen, stärker auf kollegiale Beratung, Reflexion und professionelle Begleitung zu setzen. Ziel ist eine Ausbildung, die Entwicklung und Professionalisierung fördert, und nicht primär auf Bewertung ausgerichtet ist. Dadurch würde auch zur Entwicklung eines kooperativen Habitus beigetragen, der nicht nur mit Blick auf multiprofessionelle Teams zunehmend an Bedeutung gewinnt.
- **Vertrauensvolle Unterstützungsstrukturen schaffen:** Unterstützungs- und Bewertungsfunktionen werden häufig von denselben Personen wahrgenommen. Dies kann offene Reflexion erschweren und das Vertrauensverhältnis belasten. Daher empfehlen wir, unabhängige Ansprechpersonen beziehungsweise Ausbildungskoordinatorinnen und Ausbildungskoordinatoren zu etablieren.

Auch regen wir an, im weiteren Reformprozess zu prüfen, ob ergänzende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen geschaffen werden können, die unabhängig von Prüfungs- und Bewertungsverfahren arbeiten. Solche Strukturen könnten dazu beitragen, Belastungen frühzeitig aufzufangen, Konflikte zu lösen und Ausbildungsabbrüche zu reduzieren.

² Funktionalere und attraktivere Gestaltung der 2. Phase unter 3.5. im [Masterplan | Stifterverband - Lehrkräftebildung neu gestalten](#)

Übergänge zwischen den Phasen systematisch gestalten

Ein zentrales Anliegen unseres Masterplans ist die Überwindung der Fragmentierung der Lehrkräftebildung. Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg sollten nicht als voneinander getrennte Abschnitte betrachtet werden, sondern als aufeinander aufbauende Phasen eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses.

Wir begrüßen daher die Bestrebungen, Studium und Vorbereitungsdienst enger miteinander zu verzahnen. Gleichzeitig sehen wir weiteren Handlungsbedarf bei der Gestaltung des Übergangs in die Berufseingangsphase.

Der Masterplan empfiehlt ausdrücklich einen fließenden Übergang vom Vorbereitungsdienst in den Regeldienst mit abgestuften Unterstützungs- und Begleitstrukturen. Gerade die ersten Berufsjahre gelten als besonders belastend und sind für die langfristige Bindung von Lehrkräften von hoher Bedeutung.

Wir empfehlen daher, die Berufseingangsphase künftig stärker in die Reformüberlegungen einzubeziehen. Eine kohärente Lehrkräftebildung endet nicht mit der Zweiten Staatsprüfung.

Reform wissenschaftlich begleiten und evaluieren

Unser Masterplan empfiehlt eine regelmäßige und unabhängige Evaluation des Vorbereitungsdienstes und der Studienseminare. Ziel ist eine transparente Qualitätsentwicklung und eine evidenzbasierte Steuerung der Lehrkräftebildung. Die Diskussion über die Dauer der zweiten Phase übersieht, dass die Qualität der Ausbildung wesentlich von der Professionalität der Auszubildenden in der zweiten Phase abhängt. Die Qualifizierung dieser Auszubildenden ist bislang deutlich weniger systematisch geregelt als beispielsweise die Auszubildereignung in der beruflichen Bildung. Wir schlagen daher insgesamt eine wissenschaftliche Begleitung der Reform vor. Insbesondere sollten folgende Fragen systematisch untersucht werden:

- Führt die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes tatsächlich zu einer höheren Attraktivität der Lehrkräftebildung?
- Verändern sich Bewerbungs-, Übergangs- und Abschlussquoten?
- Welche Auswirkungen ergeben sich für die Ausbildungsqualität und das Belastungserleben der Lehramtsanwärter*innen?
- Wie entwickeln sich die Abbruchquoten im Studium und im Vorbereitungsdienst?
- Wie erfolgreich verläuft der Übergang in den Schuldienst?
- Welche Auswirkungen hat die Reform auf den langfristigen Verbleib im Beruf?

Die Beantwortung dieser Fragen ist aus unserer Sicht wichtiger als die Diskussion über eine drei Monate kürzere oder längere Ausbildungsdauer. Eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung setzt voraus, dass Reformen systematisch evaluiert und ihre Wirkungen transparent gemacht werden.



STIFTERVERBAND

Fazit

Der Stifterverband unterstützt das Ziel, die hessische Lehrkräftebildung zukunftsfähig weiterzuentwickeln. Positiv bewerten wir insbesondere Maßnahmen, die die Ausbildungsqualität erhöhen, die professionelle Entwicklung stärken und die Verzahnung der Ausbildungsphasen verbessern.

Hinsichtlich der geplanten Verkürzung des Vorbereitungsdienstes sehen wir jedoch weiteren Klärungsbedarf. Aus unserer Sicht ist bislang nicht hinreichend belegt, dass eine Verkürzung um drei Monate einen wesentlichen Attraktivitätsvorteil schafft. Auch die vorgesehene Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts auf 14 bis 16 Stunden trägt aus unserer Perspektive nicht zu einem Gewinn an Ausbildungsqualität bei. Entscheidend ist vielmehr die Frage, wie die gesamte Lehrkräftebildung ausgestaltet ist, wie die Übergänge zwischen den Phasen gelingen und an welchen Stellen wie viele angehende Lehrkräfte das System verlassen.

Gerade angesichts des Lehrkräftemangels sollte die Reform daran gemessen werden, ob es gelingt, mehr angehende Lehrkräfte erfolgreich zu qualifizieren, professionell zu begleiten und dauerhaft für den Beruf zu gewinnen. Die Empfehlungen des [Masterplan - Lehrkräftebildung neu gestalten](#) bieten hierfür einen geeigneten Orientierungsrahmen.



Aarbergen, 22.10.2026

Stellungnahme der ACDL Hessen im Rahmen der schriftlichen Anhörung des Kultuspolitischen Ausschusses zum Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung – Drucks. 21/5070 –

Grundsätzliche Bewertung

Die Arbeitsgemeinschaft Christlich Demokratischer Lehrerinnen und Lehrer (ACDL) Hessen begrüßt den von den Fraktionen der CDU und SPD vorgelegten Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung ausdrücklich. Mit diesem Vorhaben werden wichtige und zukunftsweisende Weichen für eine moderne, qualitativ hochwertige und stärker praxisorientierte Ausbildung angehender Lehrkräfte gestellt.

Die ACDL Hessen unterstützt die Zielsetzung des Gesetzentwurfs, die Lehrkräftebildung konsequent an den Anforderungen des schulischen Alltags auszurichten, individuelle Professionalisierungsprozesse zu stärken und zugleich verbindliche Qualitätsstandards zu sichern. Gut ausgebildete Lehrkräfte sind Grundlage guter Bildung. Ihre fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen sind entscheidende Voraussetzungen für erfolgreichen Unterricht, die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern und die nachhaltige Weiterentwicklung unserer Schulen in Hessen.

Vor diesem Hintergrund bewertet die ACDL Hessen den Gesetzentwurf nicht allein als strukturelle Neuordnung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes, sondern insbesondere als Chance, die Qualität der Lehrkräftebildung langfristig zu stärken und die Attraktivität des Berufes weiter zu erhöhen.

Bewertung zentraler Elemente

1) Straffung der Ausbildungszeit bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität

Die vorgesehene Ausbildungsstruktur überzeugt, die Dauer von 18 Monaten wird von der ACDL Hessen deshalb unterstützt. Entscheidend ist dabei aus Sicht der ACDL, dass die kompaktere Ausbildungszeit nicht mit einer Absenkung fachlicher oder pädagogischer Anforderungen gleichgesetzt wird. Vielmehr zeigt das Konzept, dass die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit durch klare Strukturen, verbindliche Kompetenzstandards, eine gezielte individuelle Begleitung und wirksame Lerngelegenheiten bestmöglich genutzt werden kann.

Die vorgesehene Gliederung in eine dreimonatige Grundphase, zwei jeweils sechsmonatige Hauptphasen und eine dreimonatige Prüfungsphase schafft hierfür einen nachvollziehbaren Rahmen. Hierbei ist aus Sicht der ACDL Hessen besonders die weiterhin bewertungsfreie Grundphase begrüßenswert. Sie eröffnet angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, sich zunächst mit den schulischen Anforderungen vertraut zu machen, ihre Kompetenzen

weiterzuentwickeln und individuelle Entwicklungsbedarfe ohne unmittelbaren Bewertungsdruck zu erkennen. Die ACDL Hessen sieht darin einen wichtigen Beitrag zu einer Ausbildungskultur, die professionelle Entwicklung, Reflexion und Leistungsorientierung sinnvoll miteinander verbindet.

2) Stärkung der Praxisorientierung und der Ausbildungsschulen

Die stärkere Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes an der tatsächlichen Unterrichtspraxis gehört aus Sicht der ACDL Hessen zu den wesentlichen Stärken der Novellierung. Unterrichtskompetenz entsteht nicht allein durch theoretische Wissensvermittlung, sondern insbesondere durch die reflektierte Anwendung fachlicher und pädagogischer Kenntnisse in konkreten schulischen Handlungssituationen.

Die vorgesehene stärkere Einbindung eigenverantwortlichen Unterrichts, verbunden mit den bereits bestehenden verbindlichen Anteilen mentorierter Unterrichtspraxis, trägt diesem Anspruch Rechnung. Die Anwesenheit der Mentorinnen und Mentoren in zwei bis vier der eigenverantwortlich unterrichteten Stunden in den beiden Hauptphasen bleibt dabei ein wichtiger Bestandteil der kontinuierlichen, professionellen Begleitung im schulischen Alltag.

Auch die stärkere Berücksichtigung der schulischen Ausbildungsleistung bei der Gesamtbewertung wird ausdrücklich unterstützt. Die vorgesehene Erhöhung des Anteils des Schulgutachtens von bislang 7,5 auf 25 Prozent trägt dem erhöhten Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts und der damit wachsenden Bedeutung der schulpraktischen Ausbildung Rechnung. Die im Entwurf ausdrücklich rechtlich geregelte Beteiligung der Mentorinnen und Mentoren an der Erstellung des Schulgutachtens ist hierbei folgerichtig.

Ausbildungsschulen sind nicht lediglich Orte praktischer Anwendung, sondern unverzichtbare Partner einer qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung! Ihre Rolle wird durch die Reform zu Recht gestärkt.

3) Individuelle Professionalisierung und Stärkung der Reflexionskompetenz

Die ACDL Hessen begrüßt die stärkere Individualisierung der Ausbildung bei gleichzeitiger Sicherung gemeinsamer Standards und sieht hier eine besondere Stärke des Entwurfs!

Die vorgesehene Bänderstruktur, die stärkere Akzentuierung von Wahl- und Wahlpflichtbausteinen sowie die Möglichkeit, individuelle Entwicklungsschwerpunkte zu setzen, berücksichtigen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen angehender Lehrkräfte.

Besonders positiv bewertet die ACDL Hessen die Ausweitung des Beratungs- und Reflexionsseminars von 40 auf 60 Zeitstunden. Die unbewerteten Beratungsbesuche bieten ergänzend Raum für individuelles Feedback und die gezielte Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis.

Auch das bereits bestehende fortlaufende Portfolio und das künftig verbindliche Entwicklungsgespräch können dazu beitragen, die individuelle Kompetenzentwicklung systematisch zu begleiten und konkrete nächste Entwicklungsschritte abzuleiten.

Diese Instrumente unterstützen eine Ausbildung, bei der Rückmeldungen nicht ausschließlich der Leistungsbewertung dienen, sondern vor allem der gezielten Verbesserung des professionellen Handelns.

Eine moderne Lehrkräftebildung muss angehende Lehrkräfte dazu befähigen, ihren Unterricht selbstkritisch zu reflektieren, fachlich fundierte Entscheidungen zu treffen und die eigene Professionalität kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die geplante Novelle setzt hierfür wichtige Impulse.

4) Zeitgemäße Ausbildungsinhalte und innovative Unterrichtsentwicklung

Die ACDL Hessen unterstützt ausdrücklich die stärkere Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher, technologischer und pädagogischer Herausforderungen innerhalb der Lehrkräftebildung. Wichtige Themen sind dabei insbesondere Medienbildung, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz, Werte- und Demokratiebildung, Inklusion, Kinder- und Jugendschutz, psychische Gesundheit sowie berufliche Orientierung. Damit greift der Entwurf Entwicklungen auf, die den schulischen Alltag und die Anforderungen an Lehrkräfte zunehmend prägen.

Die Auseinandersetzung mit diesen Themen trägt dazu bei, angehende Lehrkräfte frühzeitig auf die vielfältigen Anforderungen ihres Berufs vorzubereiten und ihre professionelle Handlungskompetenz zu stärken. Sie benötigen fundiertes Wissen und pädagogische Urteilskraft, um gesellschaftliche und technologische Entwicklungen einzuordnen und deren Bedeutung für Unterricht und Erziehung beurteilen zu können. Die stärkere Verankerung dieser Inhalte in der Ausbildung unterstützt sie dabei, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern angemessen einzugehen.

Die im Entwurf vorgesehene Verbindung aus wissenschaftlicher Fundierung, praktischer Erprobung und systematischer Reflexion bietet hierfür einen schlüssigen Rahmen. Die gestärkten Beratungs- und Reflexionsformate schaffen dabei Raum, das eigene Unterrichtshandeln zu erproben, gezieltes Feedback zu erhalten und daraus konkrete Entwicklungsschritte abzuleiten. Die Modernisierung der Ausbildungsinhalte wird damit sinnvoll mit dem Ziel verbunden, die Unterrichtsqualität und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu verbessern. Darin sieht die ACDL Hessen einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen und qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung.

5) Qualitätssicherung und phasenübergreifende Zusammenarbeit

Die ACDL Hessen begrüßt den Anspruch der Novelle, bestehende Qualitätsstandards zu sichern und die Wirksamkeit der neuen Ausbildungsstrukturen kontinuierlich zu überprüfen. Das Kerncurriculum für den pädagogischen Vorbereitungsdienst und die verbindlichen Kompetenzstandards bleiben dabei wesentliche Grundlagen.

Positiv bewertet wird insbesondere die vorgesehene stärkere Verzahnung von universitärer Ausbildung, pädagogischem Vorbereitungsdienst und beruflicher Fortbildung. Die Lehrkräftebildung muss als zusammenhängender Professionalisierungsprozess verstanden werden, der nicht mit dem Abschluss einer einzelnen Ausbildungsphase endet.

Eine bessere Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen vermeidet dabei unnötige Wiederholungen, greift vorhandene Kompetenzen gezielter auf und schafft zusätzliche Freiräume für die Vertiefung praxisrelevanter Fähigkeiten.

Die ACDL Hessen unterstützt deshalb ausdrücklich den Ansatz, gemeinsame inhaltliche Bezugspunkte zu entwickeln und die bestehenden Kooperationsstrukturen zwischen Hochschulen, Studienseminaren und Schulen weiter zu stärken.

Ergänzende Anregungen zur Umsetzung

Die ACDL Hessen unterstützt die Zielrichtung der geplanten Novellierung ausdrücklich. Die folgenden drei ergänzenden Anregungen sollen zu einer erfolgreichen und nachhaltigen Umsetzung der Reform beitragen:

1) Mentorinnen und Mentoren als Element der Schulentwicklung systematisch stärken

Mit der vorgesehenen Stärkung der Ausbildungsschulen und der bereits bestehenden Einbindung mentorierter Unterrichtspraxis wächst zugleich die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Begleitung durch erfahrene Lehrkräfte. Die ACDL Hessen sieht hierin eine zusätzliche Chance für die Unterrichts- und Schulentwicklung, da qualifizierte Mentorinnen und Mentoren neue fachdidaktische und pädagogische Impulse vermitteln und die kontinuierliche Professionalisierung an der Schule unterstützen. Die ACDL Hessen regt deshalb an, Schulleitung darin zu bestärken, diese Effekte zu nutzen.

2) Übergang in die Anschlussbeschäftigung langfristig optimieren

Vorrangig ist für die ACDL Hessen ein möglichst nahtloser Übergang in die Anschlussbeschäftigung. Hierfür sollten bürokratiearme, rechtssichere und praktikable Lösungen entwickelt werden. Ziel ist es, qualifizierten Nachwuchslehrkräften verlässliche berufliche Perspektiven zu eröffnen und sie langfristig an das hessische Schulsystem zu binden.

3) Verzahnung von universitärer Ausbildung und Vorbereitungsdienst weiter intensivieren

Die ACDL Hessen begrüßt die im Entwurf angelegte stärkere Verbindung der drei Phasen der Lehrkräftebildung und regt an, insbesondere die Zusammenarbeit zwischen universitärer Ausbildung und pädagogischem Vorbereitungsdienst weiter zu intensivieren.

Hierzu sollten die bestehenden Ständigen Kooperationskonferenzen gezielt als Instrument einer verbindlicheren inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung genutzt und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus sollte geprüft werden, inwieweit Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare, insbesondere Fachleiterinnen und Fachleiter, künftig im Rahmen von Kooperationen stärker in die universitäre Lehrkräftebildung eingebunden werden können. Ihre unmittelbare Erfahrung aus der schulpraktischen Ausbildung bietet ein erhebliches Potenzial, um universitäre Lehrveranstaltungen durch konkrete berufliche Handlungssituationen und praxisbezogene Perspektiven zu bereichern.

Abschließende Bewertung

Die ACDL Hessen bewertet die geplante Novellierung der Lehrkräftebildung insgesamt ausdrücklich positiv. Mit der stärkeren Praxisorientierung, der individuellen Begleitung angehender Lehrkräfte, der Aufwertung der Ausbildungsschulen, der Modernisierung der Ausbildungsinhalte und der besseren Verzahnung der Ausbildungsphasen werden wichtige Voraussetzungen geschaffen, um die Lehrkräftebildung in Hessen zukunftsfest aufzustellen.

Dabei ist für die ACDL Hessen entscheidend, dass der Entwurf konsequent an der Qualität des Unterrichts und den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte ausgerichtet ist. Eine leistungsfähige Lehrkräftebildung muss hohe fachliche und pädagogische Anforderungen mit verlässlicher Begleitung, zeitgemäßen Ausbildungsformaten und attraktiven beruflichen Perspektiven verbinden.

Die von der ACDL Hessen formulierten ergänzenden Anregungen verstehen sich ausdrücklich als konstruktiver Beitrag zur weiteren Ausgestaltung und erfolgreichen Umsetzung der Novellierung.

Die ACDL Hessen unterstützt den mit dem Gesetzentwurf eingeschlagenen Weg ausdrücklich. Die Novelle bietet eine wichtige Chance, die Qualität der Lehrkräftebildung nachhaltig zu sichern, den Lehrkräfteberuf zu stärken und damit die Bildungsqualität an Hessens Schulen insgesamt weiterzuentwickeln. Investitionen in die Ausbildung unserer Lehrkräfte sind immer auch Investitionen in die Bildungschancen unserer Kinder und Jugendlichen und damit in die Zukunft unseres Landes.

Kerstin Hagenkötter

Landesvorsitzende der ACDL Hessen

Für den Landesvorstand der Arbeitsgemeinschaft Christlich Demokratischer Lehrerinnen und Lehrer in Hessen

Kerstin Geis
Hans Otto Zinßer
Referat III.A.3
Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Per E-Mail an:

h.zinsser@ltg.hessen.de

ausschussdienst@ltg.hessen.de

**Az.: P 2.7 – Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen
Lehrkräftebildung – Drucks. 21/5070**

Stellungnahme des Hessischen Philologenverbandes (hphv)

Zum Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und SPD für ein Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung

Hessischer Landtag – Drucksache 21/5070 vom 25. August 2026

I. Grundsätzliche Bewertung

Der Hessische Philologenverband (hphv) bedankt sich für die Möglichkeit, zum vorliegenden Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung Stellung nehmen zu dürfen.

Der hphv sieht den Gesetzentwurf in wesentlichen Punkten kritisch. Insbesondere die geplante Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate sowie die deutliche Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts stoßen auf erhebliche Bedenken. Hinzu kommt die bereits zum 1. Februar 2026 erfolgte Absenkung des Ausbildungsfaktors von 4,9 auf 4,3, die der hphv entschieden abgelehnt hat. Diese Maßnahme hat die Rahmenbedingungen für die Ausbildungskräfte an den Studienseminaren verschärft.

— **Die Kombination aus verkürzter Ausbildungsdauer, erhöhter Unterrichtsverpflichtung und reduzierten Ausbildungsressourcen birgt aus Sicht des hphv erhebliche Risiken für die Qualität der Lehrkräftebildung.**

Der pädagogische Vorbereitungsdienst ist eine Ausbildungsphase und darf nicht vorrangig der Sicherstellung der Unterrichtsversorgung dienen. Angehende Lehrkräfte benötigen ausreichend Zeit für Unterrichtsvorbereitung, individuelle Beratung und die Reflexion ihrer Unterrichtserfahrungen. Gerade im gymnasialen Lehramt sind diese Voraussetzungen unverzichtbar, um den hohen fachlichen und pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden. Der hphv befürchtet zudem, dass die zusätzliche Belastung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst die Attraktivität des Berufseinstiegs beeinträchtigen und das Risiko von Ausbildungsabbrüchen erhöhen könnte. Ebenso muss ausgeschlossen werden, dass die Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts zulasten regulärer Lehrkräftestellen geht.

Vor diesem Hintergrund erscheint es widersprüchlich, einerseits die individuelle Begleitung und kontinuierliche Beratung stärken zu wollen, andererseits aber die dafür notwendigen Ressourcen zu begrenzen. Ungeachtet dieser Kritik erkennt der hphv an, dass der Gesetzentwurf auch begrüßenswerte Ansätze enthält. Hierzu gehören insbesondere die Abschaffung der bisherigen Modularisierung, kontinuierliche Seminarstrukturen sowie die stärkere Berücksichtigung individueller Entwicklungsgespräche und unbewerteter Beratungsangebote.

— **Der hphv fordert daher die Beibehaltung des 21-monatigen Vorbereitungsdienstes, den Verzicht auf die geplante Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts und die Wiederherstellung des Ausbildungsfaktors von 4,9.**

II. Stellungnahme zu Artikel 1 – Änderung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG)

1. Zu § 1 Abs. 2 HLbG – Querschnittsthemen

Der hphv begrüßt die stärkere Berücksichtigung gesellschaftlich und schulisch relevanter Querschnittsthemen. Insbesondere Werte- und Demokratiebildung, der reflektierte Umgang mit Künstlicher Intelligenz sowie die Stärkung der psychischen Gesundheit sind wichtige Bestandteile einer zeitgemäßen Lehrkräftebildung. Zudem ist die kontinuierliche Verankerung schulrechtlicher Themen elementar. Allerdings dürfen zusätzliche Ausbildungsinhalte nicht zulasten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifikation gehen. Gerade angesichts der geplanten Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ist eine weitere Verdichtung der Ausbildungsinhalte zu vermeiden.

2. Zu § 36 Abs. 3 und § 36b Abs. 3 HLbG – Zugang zum Vorbereitungsdienst

Der hphv erkennt an, dass angesichts des Lehrkräftebedarfs zusätzliche Zugangswege zum Vorbereitungsdienst geprüft werden müssen. Dabei dürfen jedoch keine Abstriche bei der fachwissenschaftlichen Qualifikation vorgenommen werden. Insbesondere für das gymnasiale Lehramt sind fundierte wissenschaftliche Kenntnisse in den Unterrichtsfächern unverzichtbar. Dies gilt in besonderem Maße für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.

Der hphv fordert verbindliche fachwissenschaftliche Mindestanforderungen für alternative Zugangswege.

3. Zu § 38 Abs. 1 HLbG – Dauer des Vorbereitungsdienstes

Der Hessische Philologenverband lehnt die geplante Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate ab.

Der Vorbereitungsdienst ist die entscheidende Phase des Übergangs von der universitären Ausbildung zur eigenverantwortlichen Berufsausübung. Die Entwicklung professioneller Unterrichtskompetenz erfordert ausreichend Zeit für Unterrichtsvorbereitung, praktische Erprobung, Beratung und Reflexion. Diese Prozesse lassen sich nicht beliebig beschleunigen. Gerade die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen setzt voraus, dass Unterrichtserfahrungen systematisch ausgewertet und daraus Konsequenzen für die weitere Unterrichtsgestaltung gezogen werden können.

Besonders kritisch ist die Verkürzung im Zusammenhang mit der vorgesehenen Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts zu bewerten. Angehende Lehrkräfte sollen innerhalb einer kürzeren Ausbildungszeit mehr Unterricht eigenständig erteilen. Damit droht eine deutliche Verdichtung der Ausbildung. Die Landesregierung verweist darauf, dass eine kürzere Ausbildungsdauer einen früheren Berufseinstieg und damit einen Wettbewerbsvorteil für Hessen ermögliche. Dieser Gesichtspunkt ist nachvollziehbar. Er darf jedoch nicht schwerer wiegen als die Sicherung einer fundierten beruflichen Qualifikation.

Der Verweis auf die Dauer des Vorbereitungsdienstes in anderen Bundesländern, in denen der Vorbereitungsdienst bereits auf 18 Monate reduziert wurde, ist auch insofern zu relativieren, dass das Land Hessen im Rahmen des Studiums besonders kurze Zeiten im Umfang von sieben Semestern an Grundschulen wie auch an Haupt- und Realschulen aufweist. Somit ist in der Addition der beiden Ausbildungsphasen festzustellen, dass das Studium in den oben genannten Lehrämtern kürzer als in anderen Bundesländern ist.

Der hphv fordert die Beibehaltung des 21-monatigen Vorbereitungsdienstes. Die Ausbildungsqualität muss Vorrang vor einer zeitlichen Verkürzung haben.

4. Zu § 38 Abs. 2 HLbG – Neustrukturierung der Ausbildung

Der hphv stimmt der Abschaffung der bisherigen Modularisierung und die Einführung kontinuierlicher Ausbildungsstrukturen uneingeschränkt zu. Die Ausbildung in aufeinander aufbauenden Seminarbänden bietet die Chance, die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte stärker als zusammenhängenden Prozess zu gestalten. Auch die Möglichkeit, individuelle Schwerpunkte zu setzen, wird positiv bewertet. Die Vorteile dieser neuen Struktur dürfen allerdings nicht durch eine Verkürzung der Ausbildungszeit und unzureichende personelle Ressourcen eingeschränkt werden.

5. Zu § 41 Abs. 5 und 6 HLbG – Zwischenbewertungen und Ausbildungsfortführungsprüfung

Zwischenbewertungen können dazu beitragen, Ausbildungsdefizite frühzeitig zu erkennen und gezielte Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Die vorgesehene Ausbildungsfortführungsprüfung kann jedoch zusätzlichen Leistungsdruck erzeugen.

Deshalb sollten Zwischenbewertungen transparent und entwicklungsorientiert ausgestaltet werden. Angehende Lehrkräfte benötigen ausreichend Gelegenheit, festgestellte Defizite aufzuarbeiten. Die Auswirkungen der Neuregelung auf Ausbildungserfolg und Abbruchquoten sollten evaluiert werden.

6. Zu § 41 Abs. 7 und § 42 Abs. 1 HLbG – Schulgutachten und Bewertung des Ausbildungsstandes

Der hphv stimmt der Auffassung zu, dass die schulpraktische Arbeit angemessen berücksichtigt werden soll. Die im Gesetzentwurf vorgesehene Gewichtung des Schulgutachtens hält er jedoch für zu hoch. Nach § 42 Abs. 1 HLbG soll das Schulgutachten mit dem Faktor fünf, die beiden fachdidaktischen Seminargutachten mit jeweils dem Faktor 2,5 und das allgemeinpädagogische Seminargutachten mit dem Faktor zwei berücksichtigt werden. Damit entfielen innerhalb der Bewertung des Ausbildungsstandes rund 41,7 Prozent auf das Schulgutachten. Gerade für das gymnasiale Lehramt muss jedoch die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikation in beiden Unterrichtsfächern einen besonderen Stellenwert behalten.

Der hphv empfiehlt abweichend zur vorgeschlagenen Gewichtung eine weniger starke Anhebung der Anrechnung des Schulleitungsgutachtens zugunsten der beiden Fächer, die eine stärkere Berücksichtigung finden sollten.

Der hphv fordert eine entsprechende Änderung der Gewichtung in § 42 Abs. 1 HLbG.

7. Zu § 65 HLbG – Registrierung von Fortbildungsangeboten

Die Ablösung des bisherigen Akkreditierungsverfahrens durch ein Registrierungsverfahren wird grundsätzlich begrüßt. Die damit verbundene Verwaltungsvereinfachung darf jedoch nicht zu einer Absenkung der Qualitätsstandards führen.

8. Zu § 69 Abs. 6 und 7 HLbG – Übergangsregelungen

Der hphv begrüßt, dass bereits begonnene Ausbildungen grundsätzlich nach den bisherigen Regelungen abgeschlossen werden können. Die parallele Anwendung unterschiedlicher Ausbildungsordnungen erfordert allerdings zusätzliche organisatorische und personelle Ressourcen an den Studienseminaren.

III. Stellungnahme zu Artikel 2 – Änderung der Durchführungsverordnung zum Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz (HLbGDV)

1. Zu § 4 Abs. 1 HLbGDV – Aufgaben und Unterrichtsverpflichtung der Ausbildungskräfte

Der hphv begrüßt die ausdrückliche Festlegung, dass den Ausbildungsaufgaben der hauptamtlichen Ausbildungskräfte grundsätzlich Vorrang einzuräumen ist. Die tatsächlichen Rahmenbedingungen der Studienseminare geben jedoch Anlass zu erheblicher Sorge. Bereits zum 1. Februar 2026 wurde der Ausbildungsfaktor von 4,9 auf 4,3 abgesenkt. Dies entspricht einer rechnerischen Verringerung um rund 12,2 Prozent.

Der Hessische Philologenverband hat diese Absenkung entschieden abgelehnt und fordert ihre Rücknahme.

Die Ausbildungskräfte übernehmen neben den Seminarveranstaltungen zahlreiche weitere Aufgaben. Hierzu gehören insbesondere Unterrichtsbesuche, Nachbesprechungen, individuelle Beratungen, Bewertungen, Prüfungen und die kontinuierliche Begleitung angehender Lehrkräfte. Die geplante Neustrukturierung wird diese Aufgaben nicht zwangsläufig reduzieren. Im Gegenteil: Eine stärker individualisierte Ausbildung mit kontinuierlichen Beratungsangeboten und Entwicklungsgesprächen erfordert entsprechende zeitliche Ressourcen.

Hier zeigt sich ein grundlegender Widerspruch des Reformvorhabens: Einerseits soll die individuelle Betreuung verbessert werden, andererseits wurden die dafür zur Verfügung stehenden Ausbildungsressourcen bereits reduziert. Die geplante Verkürzung des Vorbereitungsdienstes verschärft diese Problematik zusätzlich.

Der hphv fordert weiterhin die Wiederherstellung des Ausbildungsfaktors von 4,9 sowie eine ausreichende personelle und zeitliche Ausstattung der Studienseminare.

2. Zu § 43 Abs. 1 und 3 HLbGDV – Eigenverantwortlicher Unterricht

Der Gesetzentwurf sieht vor, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in den beiden Hauptphasen jeweils 14 bis 16 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht erteilen. In der Prüfungsphase sollen es acht bis zehn Wochenstunden sein.

Der Hessische Philologenverband lehnt die vorgesehene Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts ab.

Eigenverantwortlicher Unterricht ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Lehrkräftebildung. Sein Umfang soll jedoch dem Ausbildungszweck entsprechen. Angehende Lehrkräfte benötigen ausreichend Zeit für Unterrichtsvorbereitung, Seminarveranstaltungen, Beratung und die Reflexion ihrer Unterrichtserfahrungen. Zudem haben Schulen eine substantielle Ausdehnung des Bildungs- und Erziehungsauftrages in den vergangenen Jahren erfahren. Lehrkräfte müssen im Rahmen ihrer Ausbildung Gelegenheit haben sich entsprechend diesen Herausforderungen zu stellen.

Eine höhere Unterrichtsverpflichtung bei gleichzeitig verkürzter Ausbildungsdauer führt zu einer zusätzlichen Verdichtung der Ausbildung und birgt erhebliche Risiken für deren Qualität.

Darüber hinaus sollte ausgeschlossen werden, dass die zusätzlichen Unterrichtsstunden bei der regulären Personalplanung berücksichtigt werden und dadurch der Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften rechnerisch sinkt. Der Vorbereitungsdienst darf nicht dazu dienen, strukturelle Defizite bei der Unterrichtsversorgung auszugleichen. Eine Anhebung der Unterrichtsverpflichtung bei entsprechender Anrechnung verbessert zwar rein rechnerisch die Lehrkräfteversorgung, jedoch ohne dass dadurch mehr Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Es könnte durch diese Erhöhung sogar zu vermehrten Abordnungen und Versetzungen von Lehrkräften kommen, was die Akzeptanz dieser Maßnahmen wie auch der Wertigkeit der Ausbildung von Lehrkräften verringern könnte.

Der hphv fordert den Verzicht auf die geplante Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts sowie Transparenz hinsichtlich der Auswirkungen auf die reguläre Unterrichtsversorgung und Personalplanung.

3. Zu § 43 Abs. 3 HLbGDV – Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren

Die vorgesehene Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren wird grundsätzlich positiv gesehen. Eine qualifizierte schulpraktische Ausbildung erfordert jedoch ausreichend Zeit für Unterrichtsbeobachtung, gemeinsame Unterrichtsanalysen und individuelle Beratung. Diese Aufgaben müssen bei der Arbeitsbelastung der betreuenden Lehrkräfte angemessen berücksichtigt werden.

Sowohl eine Ausweitung der Deputate als entlastende Maßnahme als auch eine Verstärkung der Fortbildungsangebote für Mentorinnen und Mentoren sind Gelingensbedingungen.

Der hphv fordert verbindliche zeitliche Ressourcen für die schulische Betreuung angehender Lehrkräfte.

4. Zu § 44 HLbGDV – Fachdidaktische und allgemeinpädagogische Seminare

Der hphv begrüßt die kontinuierliche Ausbildung in fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Seminaren. Für das gymnasiale Lehramt ist entscheidend, dass die Ausbildung in beiden Unterrichtsfächern fachlich anspruchsvoll bleibt. Zusätzliche Querschnittsthemen dürfen die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vertiefung nicht einschränken.

5. Zu § 44a Abs. 2 und 3 HLbGDV – Unterrichtsbesuche und schriftliche Unterrichtsplanung

Die Reduzierung des Umfangs schriftlicher Unterrichtsplanungen wird grundsätzlich begrüßt. Eine hochwertige Unterrichtsplanung bemisst sich nicht an der Zahl der geschriebenen Seiten. Die vorgesehene Begrenzung auf grundsätzlich vier Seiten ist in Abwägung positiv zu bewerten, auch wenn es gute Argumente für ausführlichere Ausarbeitungen geben kann. Eine einheitliche Regelung durch die vorgesehene Reduzierung ist sinnvoll.

Auch eine Verringerung bewerteter Unterrichtsbesuche kann zur Entlastung beitragen. Gleichzeitig müssen ausreichend Möglichkeiten für Unterrichtsbeobachtung, Beratung und Reflexion erhalten bleiben. Die Reduzierung der Anzahl von Unterrichtsbesuchen bedeutet andererseits auch, dass die Gelegenheit zur begleiteten Reflexion verringert wird. Der individuelle Entwicklungsprozess hängt in der Bewertung und Dokumentation somit an weniger Prüfungssituationen als zuvor, was den Notendruck im Rahmen eines einzelnen Unterrichtsbesuchs zugleich erhöht. „Fehlschläge“ bzw. schlechtere Bewertungen sind schwerer auszugleichen. Die Arbeitsentlastung der Lehrkräfte im Ausbildungsdienst durch weniger Unterrichtsbesuche könnte die fachdidaktische Beratung tendenziell schwächen.

6. Zu § 45 HLbGDV – Beratungs- und Reflexionsseminar

Die Einführung eines unbewerteten Beratungs- und Reflexionsseminars wird ausdrücklich als sinnvoll eingeschätzt. Die Trennung von individueller Beratung und Leistungsbewertung kann dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte offener über Schwierigkeiten sprechen und alternative Unterrichtskonzepte erproben. Voraussetzung ist, dass die dafür erforderlichen zeitlichen Ressourcen tatsächlich zur Verfügung stehen.

7. Zu § 46 HLbGDV – Entwicklungsgespräch

Der hphv begrüßt die Einführung verbindlicher Entwicklungsgespräche. Sie können dazu beitragen, individuelle Stärken und Entwicklungsbedarfe frühzeitig zu erkennen. Dabei muss der Beratungscharakter im Vordergrund stehen. Zusätzliche bürokratische Dokumentationspflichten sollten vermieden werden.

8. Zu § 85 Abs. 4 HLbGDV – Übergangsregelungen

Die Übergangsregelungen müssen einen rechtssicheren Abschluss bereits begonnener Ausbildungen gewährleisten. Die parallele Anwendung unterschiedlicher Regelungen ist organisatorisch und personell ausreichend abzusichern.

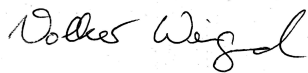
IV. Abschließende Bewertung

Der Hessische Philologenverband bewertet die Ansätze des Gesetzentwurfs, die auf eine kontinuierlichere, individuellere und stärker beratungsorientierte Lehrkräftebildung abzielen, positiv.

Die vorgesehenen strukturellen Verbesserungen können jedoch nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn die notwendigen zeitlichen und personellen Voraussetzungen gewährleistet sind. Der hphv bittet daher darum, dass die im Rahmen dieser Stellungnahme vorgebrachten Einwände und Änderungsvorschläge im weiteren Gesetzgebungsverfahren berücksichtigt werden. Eine qualitativ hochwertige Lehrkräftebildung benötigt ausreichend Zeit, verlässliche personelle Rahmenbedingungen und eine klare Orientierung am Ausbildungsauftrag.

Der hphv hält eine verbindliche und umfassende Evaluierung der im Zuge der Neustrukturierung des Vorbereitungsdienstes aller eingeleiteten Maßnahmen nach spätestens drei Jahren für zielführend und regt diese an, um entsprechende notwendige Änderungen frühzeitig einleiten zu können. Dies gilt konkret insbesondere für die Verkürzung der Dauer auf 18 Monate, die Erhöhung des Anteils an eigenverantwortlichem Unterricht, die reduzierte Anzahl an Unterrichtsbesuchen, sowie die Gewichtung der einzelnen Bewertungsbestandteile.

Wiesbaden, den 22.10.2026



Landesvorsitzender des Hessischen Philologenverbandes



Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und der SPD

„Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung“ vom 25. August 2026,
Drucksache 21/5070

Einleitung

Der Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung verfolgt das Ziel, die Ausbildung angehender Lehrkräfte an veränderte schulische und gesellschaftliche Anforderungen anzupassen. Vorgesehen sind insbesondere die Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate, die Ausweitung eigenverantwortlichen Unterrichts, Veränderungen der Ausbildungs- und Prüfungsstruktur sowie eine stärkere Verzahnung der Phasen der Lehrkräftebildung. Darüber hinaus sollen die Querschnittsthemen neu bestimmt und aktuelle Herausforderungen wie Künstliche Intelligenz, Demokratiebildung und psychische Gesundheit stärker berücksichtigt werden. Die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung ist grundsätzlich zu begrüßen; zu prüfen bleibt jedoch, ob die Reform eine wissenschaftlich fundierte, reflexive und qualitativ anspruchsvolle Professionalisierung sichert.

Die Reform steht im Spannungsfeld zwischen der zügigen Gewinnung und Einsetzbarkeit von Lehrkräften, der Sicherung der Unterrichtsversorgung und dem eigenständigen Qualifizierungsauftrag des Vorbereitungsdienstes. Besonders deutlich wird dieses Spannungsverhältnis in der Mehrfachrolle der Ausbildungsschulen, die über den Unterrichtseinsatz entscheiden, die professionelle Entwicklung begleiten, an der Abschlussbewertung mitwirken und zugleich eigene Interessen bei der Personalgewinnung verfolgen.

Die Stellungnahme konzentriert sich auf die aus professionalisierungstheoretischer Perspektive besonders bedeutsamen Änderungen des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes und deren Konsequenzen für die wissenschaftlich fundierte Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Die im Gesetzentwurf ebenfalls vorgesehenen Änderungen der Durchführungsverordnung werden nicht umfassend und im Einzelnen kommentiert, jedoch insoweit berücksichtigt, als sie für die Bewertung der gesetzlichen Neuregelungen und ihrer professionsbezogenen Auswirkungen relevant sind.

Teil 1 stellt die strukturellen und organisatorischen Regelungsfolgen dar. **Teil 2** untersucht die Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Leitend ist dabei die Frage, ob die Reform unter Wahrung der Eigenständigkeit beider Ausbildungsphasen wissenschaftliche und schulische Praxis produktiv verbindet und fachliche, fachdidaktische und pädagogische Urteilsfähigkeit fördert, statt sich auf die Ausweitung eigenverantwortlichen Unterrichts und organisatorische Verdichtung zu beschränken.

20. Oktober 2026

Fachbereich
Erziehungswissenschaften

Institut für Allgemeine
Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Wolfgang Meseth

Besucheradresse
Campus Westend | PEG-Gebäude
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60323 Frankfurt am Main

Postadresse
60629 Frankfurt am Main
Germany

Telefon +49 (0)69 798-36236
meseth@em.uni-frankfurt.de
www.uni-frankfurt.de

1. Strukturelle und organisatorische Regelungsfolgen

1.1 Ausbildungsdauer, Unterrichtseinsatz und Begleitung

Der Vorbereitungsdienst soll von 21 auf 18 Monate verkürzt und damit an die in vielen Bundesländern übliche Ausbildungsdauer angeglichen werden. Aus der Angleichung der Dauer ergibt sich allerdings noch keine Gleichwertigkeit der Ausbildungsbedingungen. Studienstrukturen, schulpraktische Anteile, Mentoring, Prüfungsorganisation und Umfang des Unterrichtseinsatzes unterscheiden sich zwischen den Ländern. Für Hessen mit seinem modularisierten Staatsexamensstudium stellt sich daher die Frage, wie die bisherigen Ausbildungsziele unter den veränderten zeitlichen Bedingungen erreicht werden sollen.

Zugleich ist eine Ausweitung des eigenverantwortlichen Unterrichts vorgesehen. Diese kann längerfristige Unterrichtserfahrungen ermöglichen, erhöht aber auch den Umfang eigenständiger schulischer Tätigkeit. Die vorgesehene Reduzierung bewerteter Unterrichtsbesuche kann Prüfungsbelastungen vermindern. Sie ist jedoch von der Frage zu unterscheiden, in welchem Umfang fachbezogene Unterrichtsbeobachtung, bildungswissenschaftliche Beratung, gemeinsame Planung und Nachbesprechung weiterhin gewährleistet werden. Die konkrete Ausgestaltung der Ausbildungsbegleitung und die dafür vorgesehenen Zeitressourcen sind deshalb für die Beurteilung der Reform von besonderer Bedeutung.

1.2 Seminare, Beratung und Leistungsbewertung

Die bisherige Modulstruktur soll durch kontinuierliche fachliche, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Seminarangebote abgelöst werden. Vorgesehen sind außerdem Entwicklungsgespräche und ein unbewertetes Beratungs- und Reflexionsseminar. Damit werden die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen, um individuelle Entwicklungsprozesse langfristig zu begleiten. Die Wirksamkeit dieser Angebote hängt jedoch nicht allein von den organisatorischen Rahmenbedingungen ab, sondern maßgeblich auch von ihrer fachlichen Ausgestaltung, einer angemessenen personellen Ausstattung sowie der verlässlichen Gewährleistung bewertungsfreier Beratung.

Der Anteil des Schulgutachtens an der Zweiten Staatsprüfung soll von 7,5 auf 25 Prozent steigen. Dadurch erhalten schulische Beobachtungen und Beurteilungen längerfristiger Leistungen ein erheblich größeres Gewicht. Zugleich gewinnt die Frage an Bedeutung, wie schulische Ausbildungs-, Beratungs- und Bewertungsfunktionen voneinander unterschieden und wie landesweit vergleichbare Beurteilungsmaßstäbe gewährleistet werden.

1.3 Veränderungen im Grundschullehramt

Der vorgesehene vorgezogene Prüfungsunterrichtsbesuch in einem der beiden Kurzfächer des Grundschullehramts ersetzt die bisherige Prüfungsleistung, die auf einem schriftlichen Unterrichtsentwurf und dessen mündlicher Erörterung beruhte, durch die Bewertung tatsächlich durchgeführten Unterrichts. Damit verschiebt sich der Schwerpunkt der Leistungsüberprüfung von der fachlich und fachdidaktisch begründeten Unterrichtsplanung und ihrer Erörterung hin zur Beobachtung unterrichtspraktischen Handelns. Es verändert sich das Prüfungsformat, nicht jedoch die grundsätzliche Einbeziehung aller drei Unterrichtsfächer in die Zweite Staatsprüfung. Die neue Prüfungsleistung ist innerhalb des zugleich verkürzten Vorbereitungsdienstes zu erbringen. Für das Grundschullehramt stellt sich deshalb insbesondere die Frage, wie die Ausbildungs- und Beratungsgelegenheiten in allen drei Unterrichtsfächern auf die veränderten Prüfungsanforderungen abgestimmt werden.

1.4 Erweiterte Zugangs- und Qualifizierungswege

Der Gesetzentwurf sieht neben der Neugestaltung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes Änderungen bei besonderen Zugangs- und Qualifizierungswegen zum Lehrkräfteberuf vor. Für den Quereinstieg in den Schuldienst soll die bislang vorgeschriebene mindestens einjährige Berufserfahrung im studierten Berufsfeld als Voraussetzung eines besonderen Verfahrens zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation entfallen. Darüber hinaus werden die Zulassungsvoraussetzungen zum pädagogischen Vorbereitungsdienst neu gefasst. Unter bestimmten Voraussetzungen können auch Bewerberinnen und Bewerber zugelassen werden, aus deren Hochschulabschluss lediglich ein Unterrichtsfach oder eine Fachrichtung ableitbar ist. Diese Möglichkeit ist insbesondere an einen dringenden Ausbildungsbedarf und die fehlende Besetzung entsprechender Ausbildungsstellen durch anderweitig qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber gebunden. Diese unterschiedlichen Verfahren sind hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Qualifizierungsziele getrennt zu betrachten.

Mit der Erweiterung der Zugangswege können sich die fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden stärker unterscheiden. Für die Umsetzung wird damit bedeutsam, wie solche Voraussetzungen festgestellt und gegebenenfalls erforderliche Nachqualifizierungen mit dem Vorbereitungsdienst abgestimmt werden.

1.5 Querschnittsthemen und universitäre Lehrkräftebildung

Die Neufassung der Querschnittsthemen in § 1 HLbG verändert die gesetzliche Bestimmung übergreifender Ausbildungsaufgaben. Werte- und Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Digitalisierung einschließlich Künstlicher Intelligenz, psychische Gesundheit und schulrechtliche Fragen erhalten besondere Aufmerksamkeit. Auch Inklusion stellt eine zentrale Querschnittsaufgabe der Lehrkräftebildung dar.

Zugleich entfällt die bisherige ausdrückliche Benennung von Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache Deutsch und der Integration von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. Damit stellt sich die Frage, wie Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung künftig als eigenständige, fachlich zu konkretisierende Ausbildungsaufgaben curricular gesichert werden.

Auch die Anforderungen an Inklusion und Demokratiebildung bedürfen einer differenzierten Betrachtung. Im Bereich der Inklusion stellt sich die Frage, welche fachlichen und pädagogischen Qualifizierungsanforderungen sich aus einem engen, auf sonderpädagogischen Förderbedarf bezogenen, und einem weiten, auf gleichberechtigte Bildungsteilhabe gerichteten Inklusionsverständnis ergeben. Für die Demokratiebildung ist zu klären, wie normative Orientierung, politische Kontroversität und die Förderung eigenständiger Urteilsbildung in der Ausbildung miteinander verbunden werden können.

Die Neuregelung betrifft damit nicht nur die Auswahl von Ausbildungsinhalten, sondern auch deren wissenschaftliche Fundierung und Verteilung auf Universität, Studienseminar und Ausbildungsschule. Insbesondere bei schulrechtlichen Fragen und fachübergreifenden Bildungsaufgaben ist zu bestimmen, welche Qualifizierungsaufgaben den jeweiligen Ausbildungsphasen zukommen.

2. Professionstheoretische Einordnung

Die Qualität der Lehrkräftebildung lässt sich nicht unmittelbar aus Ausbildungsdauer, Unterrichtsumfang, Prüfungsformaten oder der gesetzlichen Benennung von Ausbildungsinhalten ableiten. Solche Regelungen bestimmen zunächst organisatorische Voraussetzungen. Ob sie Professionalisierung fördern, hängt davon ab, welche fachlichen, pädagogischen und reflexiven Lernprozesse sie ermöglichen.

Professionelles Lehrkräftehandeln erschöpft sich weder in der erfolgreichen Bewältigung schulischer Handlungssituationen noch in der Anwendung verfügbarer Methoden. Es verlangt die Fähigkeit, Unterricht unter Bedingungen von Ungewissheit fachlich und pädagogisch begründet zu gestalten, unterschiedliche Deutungen zu prüfen und eigene Entscheidungen kritisch zu reflektieren. Dabei bildet die fachliche Qualität der eröffneten Lern- und Bildungsprozesse einen eigenständigen Maßstab professionellen Handelns (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020).

2.1 Verkürzter Vorbereitungsdienst, erweiterte Zugangswege und Grenzen quantitativer Ausbildungssteuerung

Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes kann organisatorisch begründet werden, gewährleistet aber keine gleichwertige oder verbesserte Ausbildung. Auch der Verweis auf vergleichbare Ausbildungszeiten anderer Bundesländer reicht hierfür nicht aus, solange die jeweiligen Ausbildungsstrukturen und Voraussetzungen nicht systematisch berücksichtigt werden. Erforderlich ist eine auf die hessischen Bedingungen bezogene Qualitäts- und Ressourcenplanung. Soweit mit der Verkürzung auch finanzielle Entlastungen angestrebt werden, wären diese als eigenständige Zielsetzung auszuweisen und von Aussagen über die Ausbildungsqualität zu unterscheiden.

Professionalisierungstheoretisch ist entscheidend, dass berufliche Handlungskompetenz nicht allein durch die zeitliche Verdichtung von Ausbildung oder die frühere Übernahme schulischer Verantwortung entsteht. Professionalisierung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsaufgaben, deren Wahrnehmung und Bearbeitung von individuellen Voraussetzungen und institutionellen Unterstützungsbedingungen abhängen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2017).

Mehr eigenverantwortlicher Unterricht kann zusätzliche Erfahrungen ermöglichen, führt aber nicht zwangsläufig zu professionellem Lernen. Unterricht ist durch Kontingenz und Ungewissheit gekennzeichnet. Zwischen dem Handeln der Lehrkraft und den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler besteht keine eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehung. Unterschiedliche Deutungen einer Situation, heterogene Lernvoraussetzungen und unerwartete Reaktionen begrenzen die Vorhersagbarkeit pädagogischer Entscheidungen. Kontingenz bezeichnet insofern nicht lediglich eine vorübergehende Herausforderung, die sich durch zunehmende Unterrichtserfahrung überwinden ließe, sondern eine strukturelle Bedingung professionellen Lehrkräftehandelns (Helsper 2021; Schmid 2021, S. 100).

Daraus folgt weder, dass Planung entbehrlich wäre, noch dass sich professionelles Handeln auf die sichere Anwendung von Routinen reduzieren ließe. Erforderlich ist die Fähigkeit, fachlich und pädagogisch begründete Handlungsentwürfe zu entwickeln, situativ zu revidieren, unterschiedliche Perspektiven abzuwägen und die Grenzen der eigenen Steuerungsmöglichkeiten zu erkennen. Professionelle Urteilsfähigkeit zeigt sich gerade im verantwortlichen Umgang mit Situationen, für die es keine eindeutig richtige, vorab verfügbare Lösung gibt.

Irritierende Unterrichtserfahrungen können professionelle Entwicklung anstoßen, sofern sie zum Gegenstand differenzierter Reflexion werden. Unter hohem Zeit- und Bewältigungsdruck besteht dagegen die Gefahr, dass angehende Lehrkräfte Unsicherheiten durch vor-schnelle Routinisierung bearbeiten, statt alternative Deutungen und Handlungsmöglichkeiten zu erschließen (vgl. Schmid 2021).

Die Ausweitung eigenverantwortlichen Unterrichts ist daher nur dann mit einem Qualitäts-gewinn verbunden, wenn Unterrichtserfahrungen systematisch fachwissenschaftlich, fach-didaktisch und bildungswissenschaftlich erschlossen werden können. Fachbezogene Unter-richtsanalysen und bildungswissenschaftliche Beratung sind dabei aufeinander zu bezie-hen, ohne die unterschiedlichen Erkenntnisweisen und Anforderungen der Unterrichtsfächer einzuebnen. Verbindliche Zeitressourcen für Mentoring, Unterrichtsbeobachtung, gemein-same Planung und reflektierende Nachbesprechung sind deshalb unverzichtbar.

Diese Anforderungen verschärfen sich bei erweiterten Zugangswegen. Unterschiedliche Eingangsqualifikationen können zusätzliche individuelle Ausbildungsbedarfe begründen, während der Vorbereitungsdienst zugleich verkürzt wird. Ein Hochschulabschluss oder be-rufliche Erfahrung ersetzt nicht ohne Weiteres eine systematische fachdidaktische, bil-dungswissenschaftliche und schulpraktische Qualifizierung. Neben der eigenen Schulbio-graphie können hier etwa Erfahrungen mit der Beschulung eigener Kinder, alltagsweltliche Vorstellungen von Schule, Unterricht und der Tätigkeit von Lehrkräften prägen, die im Rah-men einer professionellen Qualifizierung reflexiv zu bearbeiten wären. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Qualifizierungswege muss deshalb durch nachvollziehbare Kompetenz-anforderungen, geeignete Nachqualifizierungsangebote und überprüfbare Qualitätsstan-dards abgesichert werden.

2.2 Ausbildungsbegleitung, Leistungsbewertung und professionelle Distanz

Die Reduzierung bewerteter Unterrichtsbesuche und die Einführung eines unbewerteten Reflexionsseminars können zur Verbesserung der Ausbildungsbedingungen beitragen. Ein solcher Qualitätsgewinn entsteht jedoch nur, wenn zwischen entwicklungsbezogener Bera-tung und prüfungsbezogener Leistungsbewertung institutionell verlässlich unterschieden wird.

Professionelle Reflexion setzt voraus, dass Unsicherheiten, Fehlentscheidungen und nicht gelingende Lernprozesse thematisiert werden können, ohne unmittelbar negative Bewer-tungsfolgen befürchten zu müssen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Unter-richtserfahrungen erfordert zudem Distanz zu den eigenen Handlungsroutinen und zu den Erwartungen der jeweiligen Ausbildungsschule.

Die Erhöhung des Anteils des Schulgutachtens von 7,5 auf 25 Prozent verschärft in diesem Zusammenhang ein strukturelles Spannungsverhältnis. Ausbildungsschulen sind einerseits an Unterrichtsversorgung, schulischen Abläufen und gegebenenfalls an der späteren Ge-winnung von Lehrkräften interessiert, andererseits sollen sie deren professionelle Entwick-lung fördern und bewerten. Dadurch besteht die Gefahr, dass schulische Anpassungsfähig-keit, Einsatzbereitschaft oder die Übernahme lokaler Routinen gegenüber eigenständiger professioneller Urteilsbildung an Gewicht gewinnen.

Die stärkere Berücksichtigung längerfristiger Entwicklungsprozesse in der Ausbildung kann sinnvoll sein. Sie gewährleistet jedoch für sich genommen keine angemessenere Beurtei-lung professioneller Kompetenz. Erforderlich sind transparente, landesweit vergleichbare

Kriterien, qualifizierte Beurteilende und geschützte Beratungsräume. Angesichts des erhöhten Gewichts des Schulgutachtens bedarf es zudem institutioneller Vorkehrungen, die die Unabhängigkeit schulischer Bewertungsentscheidungen gegenüber möglichen Personal- und Unterrichtsversorgungsinteressen sichern. Hierzu gehören insbesondere nachvollziehbare Begründungs- und Dokumentationspflichten, verbindliche Verfahren zum Umgang mit Interessenkonflikten sowie Möglichkeiten einer unabhängigen Überprüfung strittiger Bewertungen. Qualität, Vergleichbarkeit und Unabhängigkeit der Schulgutachten sollten systematisch evaluiert werden.

Die Sicherung kontinuierlicher Ausbildungsbegleitung betrifft nicht allein die zeitlichen Ressourcen schulischer Mentorinnen und Mentoren, sondern ebenso die personelle Ausstattung der Studienseminare. Insbesondere muss gewährleistet sein, dass die Aufgaben hauptamtlicher Ausbildungskräfte in Unterricht, Seminararbeit, individueller Beratung und Leistungsbewertung miteinander vereinbar bleiben. Die vorgesehene Stärkung individueller Professionalisierungsprozesse setzt entsprechende institutionelle Kapazitäten voraus.

2.3 Professionalisierung im Grundschullehramt

Die Veränderungen im Grundschullehramt sind vor dem Hintergrund seiner besonderen Ausbildungs- und Berufsstruktur zu beurteilen. Die Drei-Fächer-Struktur, das Klassenlehrkraftprinzip und die Verantwortung für grundlegende Bildungsprozesse von Grundschulkindern stellen spezifische Anforderungen an die Verbindung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Professionalität. Diese Anforderungen müssen bei der Gestaltung des Vorbereitungsdienstes eigenständig berücksichtigt werden.

Der vorgezogene Prüfungsunterrichtsbesuch in einem der beiden Kurzfächer ist insofern nachvollziehbar, als er die Bewertung einer tatsächlich erbrachten Unterrichtsleistung ermöglicht. Die Veränderung des Prüfungsformats gewährleistet jedoch für sich genommen keine Verbesserung der Ausbildungsqualität. Eine Prüfung kann Leistungen unter bestimmten Bedingungen sichtbar machen, sichert aber nicht die Lern-, Beratungs- und Reflexionsmöglichkeiten, die für deren Entwicklung erforderlich sind.

Fachliche Professionalität im Grundschullehramt lässt sich nicht auf die methodisch-organisatorische Gestaltung von Unterricht reduzieren. Die Anbahnung grundlegender Bildungsprozesse gerade im Grundschulbereich verlangt ein Verständnis der jeweiligen fachlichen Gegenstände, Erkenntnisweisen und Begründungsformen sowie die Fähigkeit, diese für die Lern- und Verstehensprozesse von Grundschulkindern zu erschließen. Fachliche Bildung und pädagogische Urteilsfähigkeit sind dabei aufeinander bezogen, ohne ineinander aufzugehen (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020).

Eine Unterrichtsstunde kann organisatorisch gelingen, ohne dass damit bereits fachlich anspruchsvolle Lernprozesse gewährleistet sind. Aktivierung, störungsarme Abläufe oder methodische Abwechslung sind für sich genommen keine hinreichenden Indikatoren fachlicher Bildungsqualität. Entscheidend ist vielmehr, ob Schülerinnen und Schüler fachliche Fragen entwickeln, Deutungen prüfen, Zusammenhänge erschließen und ihre bisherigen Vorstellungen weiterentwickeln können. Lehrkräfte müssen deshalb begründen können, welche fachlichen Einsichten Lernangebote eröffnen und wie unterschiedliche Vorstellungen und Schwierigkeiten der Kinder produktiv aufgegriffen werden können.

Das Klassenlehrkraftprinzip erweitert diese Anforderungen, weil Grundschullehrkräfte die Entwicklung von Kindern über längere Zeiträume und mehrere Fächer hinweg begleiten. Dabei sind fachliche Lernprozesse mit sozialen und individuellen Entwicklungsbedingungen

in Beziehung zu setzen, ohne die Eigenlogik der Fächer aufzugeben. Die Drei-Fächer-Struktur verlangt zudem kontinuierliche fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Ausbildungsgelegenheiten in allen Unterrichtsfächern.

Vor diesem Hintergrund ist die neue Prüfung insbesondere im Zusammenhang mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes kritisch zu beurteilen. Zusätzliche Anforderungen an die unterrichtspraktische Leistungsdarstellung dürfen nicht zulasten der fachbezogenen Unterrichtsbeobachtung, Beratung und Reflexion gehen. Die besonderen Anforderungen des Grundschullehramts müssen sich daher nicht nur in der Prüfungsstruktur, sondern auch in der zeitlichen und personellen Ausstattung der Ausbildung niederschlagen.

2.4 Verzahnung der Ausbildungsphasen und Wahrung ihrer Eigenständigkeit

Die angestrebte Verzahnung der Ausbildungsphasen ist nur dann ein Qualitätsgewinn, wenn ihre unterschiedlichen Qualifizierungsaufgaben erhalten bleiben. Die Universität ist nicht lediglich Vorbereitungsort für den schulischen Beruf, sondern ein Ort wissenschaftlicher Erkenntnis, kritischer Distanzierung und reflexiver Auseinandersetzung mit Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Schule und Universität folgen unterschiedlichen institutionellen Logiken im Umgang mit Wissen. Das Lehramtsstudium zeichnet sich insofern durch einen doppelten Praxisbezug aus (vgl. Hericks, Meseth & Meister 2018, Hericks, Meseth & Saß 2019). Zum einen führt es in wissenschaftliche Praxis ein, die unter Bedingungen der Handlungsentlastung Schule und Unterricht zum Gegenstand systematischer Beobachtung, Analyse und Reflexion macht. Zum anderen eröffnet es die Erfahrung schulischer Praxis, in der unter Handlungs- und Entscheidungszwang konkrete Situationen bewältigt werden müssen. Professionelles Lehrkräftehandeln ist dabei nicht nur durch diesen Handlungs- und Entscheidungszwang, sondern zugleich durch eine Begründungsverpflichtung gekennzeichnet: Professionelle Entscheidungen in Kontexten öffentlich verantworteter Erziehung und Bildung müssen auf der Grundlage wissenschaftlicher Wissensbestände reflektiert, begründet und verantwortet werden können. Dies setzt voraus, dass wissenschaftliches Wissen nicht lediglich erworben oder auf schulische Situationen „angewendet“, sondern im Verlauf der Professionalisierung reflexiv auf die Anforderungen pädagogischen Handelns bezogen wird. Professionalisierung vollzieht sich insofern gerade in der Fähigkeit, zwischen Handeln und reflexiver Distanzierung sowie zwischen wissenschaftlichem Wissen, Schulwissen und pädagogischen Handlungsanforderungen zu vermitteln. Professionalisierung setzt den produktiven Bezug dieser Perspektiven voraus, nicht ihre Angleichung an unmittelbare schulische Verwertungsanforderungen (vgl. Hericks, Meseth & Saß 2019; Hericks, Keller-Schneider & Meseth 2020).

Dies gilt auch für die im Reformzusammenhang hervorgehobene Orientierung an zentralen beruflichen Handlungssituationen beziehungsweise „Core Practices“. Solche Konzepte können professionelle Lernprozesse strukturieren, dürfen jedoch nicht auf die Einübung standardisierter Handlungsrouninen verengt werden. Der eigenständige Beitrag universitärer Lehrkräftebildung besteht gerade darin, schulische Handlungssituationen aus wissenschaftlicher Distanz zu analysieren, ihre fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen zu untersuchen und alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Eine phasenübergreifende Koordination muss deshalb die wissenschaftliche Eigenständigkeit der Hochschulen achten und die lehrkräftebildenden Hochschulen an curricularen Entscheidungen angemessen beteiligen.

2.5 Querschnittsthemen und ihre fachlichen Qualifizierungsanforderungen

Die gesetzliche Aufnahme oder stärkere Hervorhebung gesellschaftlich relevanter Querschnittsthemen sichert weder deren wissenschaftliche Durchdringung noch ihre fachlich angemessene Bearbeitung. Demokratiebildung, Inklusion, sprachliche Bildung, Nachhaltigkeit und Künstliche Intelligenz stellen sich in den Unterrichtsfächern auf unterschiedliche Weise. Ihre Bearbeitung verlangt deshalb eine systematische Verbindung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektiven.

Besonders deutlich wird dies bei Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. Die Streichung der ausdrücklichen Bezugnahme auf Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache Deutsch und die Integration von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache ist besonders kritisch zu beurteilen. Dies bedeutet zwar nicht, dass entsprechende Inhalte aus der Lehrkräftebildung entfallen. Angesichts der zentralen Bedeutung sprachlicher Bildung für schulische Lern- und Bildungsprozesse ist jedoch nicht nachvollziehbar, weshalb diese Anforderungen ihre bisherige ausdrückliche Verankerung verlieren sollen. Eine tragfähige fachliche Begründung für diese Entscheidung ist dem Gesetzentwurf nicht zu entnehmen. Die Streichung wirft daher über die Frage nach der künftigen Verbindlichkeit sprachbildungsbezogener Kompetenzen hinaus auch die grundsätzliche Frage auf, welche bildungspolitischen Prioritätensetzungen der Neufassung des Querschnittskatalogs zugrunde liegen. Zwar lassen sich sprachliche Teilhabeansprüche einem weiten Verständnis von Inklusion zuordnen. Eine solche begriffliche Einordnung wird der eigenständigen Bedeutung von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung jedoch nicht hinreichend gerecht. Mehrsprachigkeit ist nicht lediglich Ausdruck sozialer Heterogenität oder Gegenstand pädagogischer Förderung, sondern zugleich eine Ressource für Wissensaufbau, Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe (Bredthauer, 2018; Busse & Hardy, 2023; Lange et al., 2025). Sprachliche Kompetenzen wiederum sind eine grundlegende Voraussetzung fachlicher Erkenntnis und Bildung: Historische Quellen zu erschließen, mathematische Zusammenhänge zu begründen oder naturwissenschaftliche Beobachtungen zu beschreiben, erfordert jeweils spezifische sprachliche Fähigkeiten. Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit müssen deshalb als eigenständige, fachlich zu konkretisierende Qualifizierungsaufgaben curricular gesichert werden.

Für Inklusion ist die Unterscheidung von einem weiten Anspruch gleichberechtigter Bildungsteilhabe und den spezifischen Anforderungen eines engeren, insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen beziehungsweise sonderpädagogischem Förderbedarf bezogenen Verständnisses zentral. Ein weiter Inklusionsbegriff verlangt die professionelle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Barrieren und Bedingungen von Teilhabe. Daraus folgt jedoch nicht, dass die spezifischen fachlichen, diagnostischen, didaktischen und pädagogischen Qualifizierungsanforderungen für einzelne Gruppen in einem allgemeinen Diversitätsanspruch aufgehen dürften. Gerade im Hinblick auf sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe sind entsprechende Kenntnisse, Kooperationskompetenzen und Formen differenzierter Förderung verbindlich auszuweisen. Die curricularen Anforderungen müssen daher sowohl dem übergreifenden Teilhabeanspruch als auch den jeweils unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen gerecht werden.

Auch die stärkere Berücksichtigung schulrechtlicher Fragen muss professionstheoretisch bestimmt werden. Professionelle Handlungskompetenz entsteht nicht durch die bloße Vermittlung zusätzlicher Rechtskenntnisse. Im universitären Studium ist insbesondere das Ver-

hältnis rechtlicher Normen, pädagogischer Urteilskraft und situativer Verantwortung wissenschaftlich zu reflektieren. Die Vermittlung konkreter Verfahren und ihrer Anwendung bleibt demgegenüber eine wesentliche Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung. Eine verbindliche curriculare Verankerung schulrechtlicher Inhalte in der ersten Phase der Lehrkräftebildung setzt zudem entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen voraus, die bei der Umsetzung der Reform zu berücksichtigen sind.

Auch die Demokratiebildung erfordert eine fachlich differenzierte und professionstheoretisch reflektierte Ausgestaltung. Lehrkräfte sind den Grund- und Menschenrechten sowie den Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet. Diese normative Bindung verlangt keine Neutralität gegenüber Positionen, die grundlegende Menschenrechte infrage stellen oder verletzen, ist jedoch von parteipolitischer Parteinahme zu unterscheiden. Zugleich darf Demokratiebildung weder auf die Vermittlung vorgegebener politischer Haltungen noch auf ein allgemeines Methodentraining reduziert werden. Vielmehr müssen Lehrkräfte befähigt werden, eigene politische und normative Orientierungen kritisch zu reflektieren, zwischen begründeter Positionierung und analytischer Distanz zu unterscheiden und die eigenständige Urteilsbildung sowie die persönliche Integrität der Lernenden zu schützen. Dies setzt voraus, politische Kontroversen fachlich fundiert zu erschließen und zugleich die Grenzen legitimer Kontroversität im Verhältnis zu den Grund- und Menschenrechten zu erkennen (vgl. Meseth 2022).

Für sämtliche Querschnittsthemen gilt schließlich, dass ihre Bearbeitung nicht auf bildungswissenschaftliche Studienanteile beschränkt bleiben darf. Demokratiebildung, Inklusion, sprachliche Bildung oder der Umgang mit Künstlicher Intelligenz stellen sich in den einzelnen Unterrichtsfächern auf unterschiedliche Weise und verlangen entsprechend differenzierte fachliche Zugänge. Ihre wissenschaftlich fundierte Bearbeitung erfordert daher eine systematische Verbindung bildungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven. Die gesetzliche Verankerung von Querschnittsthemen muss mit einer verbindlichen curricularen Verantwortung der beteiligten Disziplinen einhergehen, ohne deren unterschiedliche Gegenstandsbereiche und Qualifizierungsaufgaben einzuebnen.

3. Fazit

Der Gesetzentwurf enthält mit kontinuierlichen Seminaren, der Reduzierung bewerteter Unterrichtsbesuche und der Stärkung individueller Beratung grundsätzlich begrüßenswerte Ansätze. Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, die Ausweitung eigenverantwortlichen Unterrichts, veränderte Prüfungsformate und die Neufassung der Querschnittsthemen gewährleisten jedoch für sich genommen keine Verbesserung der Ausbildungsqualität.

Professionstheoretisch ist entscheidend, ob die Reform die Bedingungen für wissenschaftlich fundierte, fachlich differenzierte und reflexive Professionalisierung sichert. Unterrichtserfahrung führt nicht automatisch zu professionellem Lernen; zusätzliche Prüfungsleistungen gewährleisten keine vertiefte fachliche Qualifizierung, und die gesetzliche Benennung gesellschaftlich relevanter Themen ersetzt nicht deren curriculare und wissenschaftliche Bearbeitung.

Erforderlich ist deshalb eine nachvollziehbare Qualitäts- und Ressourcenplanung für den verkürzten Vorbereitungsdienst. Sie muss die personellen Kapazitäten der Studienseminare, kontinuierliche fachliche und fachdidaktische Begleitung, qualifiziertes Mentoring und bewertungsfreie Reflexionsräume absichern. Für das stärker gewichtete Schulgutachten

sind transparente und vergleichbare Bewertungsmaßstäbe sowie institutionelle Vorkehrungen gegen mögliche Interessenkonflikte vorzusehen. Erweiterte Zugangswege bedürfen nachvollziehbarer Qualifizierungsstandards und gegebenenfalls verbindlicher Nachqualifizierung.

Die besonderen Anforderungen des Grundschullehramts müssen bei Ausbildungszeit, Beratungsgelegenheiten und personellen Ressourcen ausdrücklich berücksichtigt werden. Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung sind als eigenständige Querschnittsaufgaben zu sichern; Inklusion erfordert eine Differenzierung zwischen dem übergreifenden Teilhabeanspruch und spezifischen Qualifizierungsanforderungen unterschiedlicher Personengruppen. Demokratiebildung und weitere Querschnittsthemen bedürfen einer wissenschaftlich fundierten, fachlich differenzierten und reflexiven Verankerung. Dabei sind die eigenständigen Aufgaben der universitären und schulpraktischen Ausbildungsphasen zu wahren.

Maßstab der Reform sollte nicht die beschleunigte Einsetzbarkeit angehender Lehrkräfte, sondern die Qualität der Bedingungen sein, unter denen sie eine eigenständige fachliche und pädagogische Professionalität entwickeln können. Die Umsetzung der Reform sollte daher systematisch auf ihre tatsächlichen Auswirkungen auf Ausbildungsqualität und professionelle Kompetenzentwicklung untersucht werden.

Literatur

- Bredthauer, Stefanie. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286.
- Busse, Vera & Hardy, Ilonca (2023). Literalität und Mehrsprachigkeit: Begriffsklärungen, Förderansätze und Forschungsbefunde. *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 149–168.
- Dressler, Bernhard (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Katharina Müller-Roselius/Uwe Hericks (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 183–202.
- Gröschner, Alexander & Klaß, Susi (2025): Praxissemester und Langzeitpraktikum. In: Colin Cramer, Johannes König & Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 724–731.
- Helsper, Werner. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Einführung. Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Meseth, Wolfgang (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In: Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider & Wolfgang Meseth/Anna Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–26.
- Hericks, Uwe, Meseth, Wolfgang & Meister, Nina (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Michaela Artmann, Petra Herzmann & Anke Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255–270.
- Hericks, Uwe, Meseth, Wolfgang & Saß, Marcell (2019): Gut geschult ins Klassenzimmer? – Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In: Jörg Bietz, Petra Böcker & Mike Pott-Klindworth (Hrsg.): *Die Sache und die Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 208–226.

- Hessischer Landtag (2026): Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und der SPD: Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung, Drucksache 21/5070 vom 25. August 2026.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35(2), S. 301–317.
- Meseth, Wolfgang (2022): Historisch-politische Bildung zwischen Antisemitismus- und Rassistuskritik. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Meron Mendel (Hrsg.): Singularität im Plural. Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 87–99.
- Rothland, Martin (2025): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer, Johannes König & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 173–180.
- Schmid, Emanuel (2021): Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, S. 99–112.

Frankfurt am Main, 22. Oktober 2026

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'W. Meseth', written in a cursive style.

Prof. Dr. Wolfgang Meseth



per E-Mail

Hessischer Landtag
An die Vorsitzende des
Kultuspolitischen Ausschusses
Frau Kerstin Geis MdL

23. Oktober 2026
Az. 4.7.12. / Mü-mw

**Gesetzentwurf Fraktion der CDU, Fraktion der SPD, Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung – Drucks. 21/5070 –
Aktenzeichen: P 2.7
Ihr Schreiben vom 10. September 2026**

Sehr geehrte Frau Vorsitzende Geis,
sehr geehrte Damen und Herren,

herzlich danken wir Ihnen für die Möglichkeit, zu dem o. g. Gesetzentwurf eine Stellungnahme abgeben zu können. Hiervon machen wir gerne Gebrauch, zumal die katholischen Schulen in Hessen im Bereich der Lehrkräfteausbildung intensiv mit dem Land kooperieren und jedes Jahr zahlreiche Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst begleiten und ausbilden. Dies stellt sowohl für das Land als auch für unsere Schulen einen großen Gewinn dar, denn die Ausbildung von Referendaren trägt maßgeblich qualitativ zur Schul- und Unterrichtsentwicklung bei. Die Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung halten wir für sinnvoll und notwendig. Die Überarbeitung der zweiten Ausbildungsphase unserer hessischen Lehrkräfte ist unabdingbar. Wir begrüßen es daher sehr, dass die Fraktionen der Landesregierung sich dieses Vorhabens im vorliegenden Entwurf angenommen haben.

Zunächst sieht der Gesetzentwurf nach Art. 1 § 38 Abs. 1 für die zweite Ausbildungsphase eine **zeitliche Kürzung um drei Monate** vor. Die dazu angeführte Argumentation, den hessischen Vorbereitungsdienst im bundesweiten Vergleich wettbewerbsfähig zu halten, ist für die katholischen Bistümer nachvollziehbar. Gleichwohl weisen wir darauf hin, dass die angestrebte individuelle und persönliche Professionalisierung auch wesentlich vom Zeitfaktor und einem diesbezüglich angemessenen Entwicklungskorridor abhängt.

Ausdrücklich begrüßen wir die **Beibehaltung der dreimonatigen Einführungs- bzw. Grundphase sowie der bisherigen Einstellungsstermine** zum 01.05. und zum 01.11. (Art. 2 § 29). Zu bedenken gilt es im Interesse aller Beteiligten, dass Examenstermine im Sommer unter Umständen bereits eine Woche nach Beginn des Schuljahres liegen werden, was angesichts der Zusammenstellung neuer Lerngruppen in vielen Jahrgangsstufen für die Examenskandidaten und auch schulorganisatorisch eine sehr große Herausforderung darstellen dürfte.

Der **Wechsel von der Modul- zur Seminarstruktur** in aufeinander aufbauenden Bänden (Art. 1 § 38 Abs. 2) erscheint uns sehr sinnvoll, da er eine fortlaufende individuelle Entwicklung der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ermöglicht und die Ausbildung so übersichtlich und gut strukturiert ist sowie sinnvollerweise den Fokus auf die Fachdidaktik legt. Auch die Beibehaltung bewertungsfreier Räume und Veranstaltungen findet unsere volle Unterstützung.

Eine wesentliche Veränderung zum bisherigen System stellt die **Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts** in der ersten und zweiten Hauptphase auf 14 bis 16 Stunden (Art. 2 § 43 Abs. 3) dar. Dadurch können die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ein hohes Maß an praktischer Erfahrung in verschiedenen Lerngruppen sammeln. Zugleich sehen wir hier die Gefahr einer sehr hohen Alltagsbelastung im Ausbildungskontext, da auch die begleitenden vielfältigen Verwaltungs- und Kommunikationsaufgaben (Elterngespräche, Schülergespräche, Konferenzen usw.), die mit dem eigenverantwortlichen Unterricht einhergehen, eigenständig übernommen und in Zeiten komplexer werdender gesellschaftlicher Herausforderungen, die sich in jeder Lerngruppe anders zeigen, für die gesamte Schulgemeinschaft zufriedenstellend geleistet werden müssen. Auch länger andauernde Hospitationen zur Unterrichtsbeobachtung und zur Reflexion im Gespräch mit der unterrichtenden Lehrkraft sind unter den neuen Voraussetzungen bedauerlicherweise in den beiden Hauptphasen nicht mehr möglich.

Für umso bedeutsamer halten wir die Regelung, dass zwei bis vier Stunden in den beiden Hauptphasen von den jeweiligen Mentoren begleitet werden. Nur dadurch wird man der Ausbildungssituation, die ihr Augenmerk unseres Erachtens stark auf Planung und Reflexion richten sollte, gerecht. Es sollte gewährleistet werden, dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst nicht nur möglichst viel unterrichten, sondern dass auch im schulischen Kontext Zeit und Raum zur bewussten Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Vorhaben, mit der Lerngruppensituation etc. vorhanden sind, damit auch wirklich Entwicklung im Sinne der zu erzielenden Professionalisierung ermöglicht wird.

Die in Art. 2 § 44a (2) beschriebene **Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsbesuche** auf insgesamt acht verpflichtende bewertete und zwei freiwillige unbewertete begegnet nachvollziehbar dem bisherigen Problem der übermäßigen Konzentration auf sog. Schau- oder inszenierte Stunden innerhalb der Lehrkräfteausbildung. Eine größere Anzahl von Unterrichtsbesuchen wäre in Anbetracht der Erhöhung der Pflichtstundenzahl in den beiden Hauptphasen ohnehin nicht zumutbar. Es bleibt dennoch zu konstatieren, dass die LiVs zwar eine höhere Unterrichtsverpflichtung, gleichzeitig aber deutlich weniger Möglichkeiten haben, ihre Unterrichtspraxis professionell begleitet zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Nach Art. 2 § 44a (3) werden für Unterrichtsbesuche (Examen eingeschlossen) nur noch max. **vierseitige schriftliche Unterrichtsplanungen statt bisheriger ausführlicher Entwürfe** (in begrenzter Anzahl) verlangt. Die Begründung hierfür liegt in der Nutzung von KI. Hier zeigt sich ein für die katholische Kirche sehr ernst zu nehmendes Problemfeld, das auch Papst Leo XIV. in seiner ersten Enzyklika „Magnifica humanitas“, die auch außerkirchlich breit rezipiert wurde, thematisiert. Selbstverständlich erleichtert Künstliche Intelligenz das Planen von Unterrichtsreihen, das Erstellen von Materialien und wirkt so zweifellos als wertvolle Hilfe. Gleichzeitig kann die Mahnung des Papstes, dass KI niemals mit menschlicher Intelligenz gleichgesetzt werden dürfe, weil sie weder Bewusstsein noch moralisches Urteil und keine Erfahrung von Freude, Leid, Liebe oder Verantwortung besitze, auch für den Kontext der verantwortungsvollen Planung des Lehr-Lern-Prozesses von Bedeutung sein.

Für den Lehrberuf steht gerade in Zeiten rasanter digitaler Entwicklung die Person der Lehrkraft und seine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund, was auch die Erfahrungen aus dem Distanzunterricht in den Jahren der Pandemie zeigen. Die Verantwortung für guten Unterricht trägt die Lehrkraft, davon kann auch keine KI sie entbinden. Deshalb ist eine selbstkritisch durchdachte, Alternativen bedenkende, fachwissenschaftlich fundierte, didaktisch reduzierte und methodisch analysierte Vorbereitung von bewerteten Unterrichtsstunden nach wie vor wesentlich, um die Qualität der Lehrkräfteausbildung sicherzustellen. Dass in unserem Kontext der „lange Entwurf“ dies durch den Einsatz von KI nicht mehr sicherstellen kann, ist unübersehbar. Die Problematik zeigt jedoch, dass wir gesellschaftlich hier vor sehr großen Herausforderungen stehen. Der vorliegende Gesetzentwurf begegnet dem konkreten Problem mit der Verlängerung der mündlichen Erörterung im Anschluss an die gezeigte Unterrichtsstunde von 40 auf 60 Minuten, was begrüßenswert ist.

Die geplante **Verzahnung der drei Phasen der Lehrkräftebildung** über sog. Querschnittsthemen, die an den gesellschaftlichen Wandel und den aktuellen Erfordernissen entsprechend angepasst werden, ist katholischerseits positiv zu bewerten. Damit diese Verzahnung gelingen kann, wäre an dieser Stelle auf die Notwendigkeit eines verbindenden Konzepts (z. B. Klärung der Frage, inwiefern die zweite Phase auf das bereits im Studium absolvierte Praxissemester rekurriert) sowie besonders die Modalitäten der dritten Phase (Fort- und Weiterbildung) hinzuweisen. Lehrkräfte, die den 18-monatigen Vorbereitungsdienst erfolgreich absolviert haben, werden zukünftig noch mehr als bisher auf kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen (analog und digital) angewiesen sein, um der Komplexität ihres beruflichen Alltags gerecht werden zu können. Dies muss sich in Ausstattungen für und den Möglichkeiten zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ausdrücken.

Der Gesetzentwurf sieht bezüglich der Bewertung im Rahmen der Vornote eine deutliche **Aufwertung des Schulgutachtens von 7,5 % auf 25 %** (Anteil an Gesamtnote) vor. Dadurch wird die Bedeutung der Ausbildungsschule für den pädagogischen Vorbereitungsdienst berechtigterweise anerkannt. In Art. 1 § 41 Abs. 3 wird betont, dass der Schulleiter verantwortlich für die Bewertung ist, er jedoch ausdrücklich die Mentorinnen und Mentoren einbezieht. Mit der deutlichen Erhöhung des Bewertungsanteils der Schulen wird diesen eine große Verantwortung übertragen, der sie gerecht werden wollen und müssen. Daher regen wir an, hier Ressourcen für Schulleitungen und Mentoren bereit zu stellen, da die Begleitung der LiVs an den Schulen aufgrund der neuen Architektur der Ausbildung zukünftig wesentlich intensiver und zeitaufwändiger sein wird. Zudem bedarf es sicherlich einer Rollenklärung der Mentoren, die dann sowohl wie bisher Vertrauensperson für die Auszubildenden sind als auch stärker in die Bewertung derselben einbezogen werden.

Bezüglich des **Examens für das Lehramt an Grundschulen** ist die neue Regelung nach Art. 1 § 47 Abs. 2, nach der eines der beiden Kurzfächer durch einen vorgezogenen Prüfungsunterrichtsbesuch abgeprüft wird, zu begrüßen. Im Sinne der res mixta und des gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts in Hessen regen wir an, im Falle vorgezogener Prüfungsunterrichtsbesuche im Fach Religion den Kirchen als Fachaufsicht ein Besuchsrecht einzuräumen.

Insgesamt danken wir noch einmal für die Möglichkeit der Stellungnahme.
Gleichzeitig hoffen wir, dass unsere Anmerkungen Berücksichtigung finden.

Mit freundlichen Grüßen

i. A.



Cornelia Müller

StDin i. K.

Schul- und bildungspolitische Referentin



HESSEN

Hessische Lehrkräfteakademie
Lahnstraße 61 | 35398 Gießen

Hessischer Landtag
Die Vorsitzende des Kultuspolitischen Ausschusses
Schlossplatz 1–3
65183 Wiesbaden

Hessische Lehrkräfteakademie

Geschäftszeichen: LA | | Dienststelle: Hessische Lehrkräfteakademie
Bearbeitung: | Tel.: | E-Mail: Vorzimmer.Praesidium.LA@Kultus.hessen.de
Erreichbarkeit: <https://lehrkraefteakademie.hessen.de>
Datum: 21.10.26

Stellungnahme der Hessischen Lehrkräfteakademie zum Gesetzesentwurf zur Fortentwicklung der Lehrkräftebildung in Hessen vom 25.08.2026

Drucksache 21/5070

Einordnung

Die Hessische Lehrkräfteakademie begrüßt ausdrücklich den vorliegenden Gesetzesentwurf.

Einleitung

Eine gute Schule braucht eine Lehrkräftebildung, die wissenschaftlich fundiert, praxisnah, verlässlich und zugleich anpassungsfähig ist. Die Lehrkräftebildung ist ein entscheidender Faktor für die Qualität und Zukunftsfähigkeit unseres Bildungssystems.

Der vorliegende Gesetzesentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung setzt an dieser zentralen Aufgabe an. Er entwickelt die bewährte Ausbildungsstruktur gezielt weiter und verbindet dabei vier Ziele:

- einen früheren Berufseinstieg,
- eine stärkere Orientierung an der schulischen Praxis,
- eine kontinuierliche und individuelle Kompetenzentwicklung sowie

Hessische Lehrkräfteakademie
Lahnstraße 61
35398 Gießen

T: 0641 46090-0
poststelle.la@kultus.hessen.de
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de>

Hinweise zum Datenschutz nach der Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) erhalten Sie auf der o.g. Internetseite der Dienststelle. Auf Wunsch werden diese Informationen auch in Papierform zur Verfügung gestellt.



- verbindliche Qualitätsstandards für alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Damit leistet er einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Unterrichtsqualität und zur Gewinnung gut ausgebildeter Lehrkräfte für Hessen.

1. Eine Novellierung mit klaren Vorteilen

Der Vorbereitungsdienst bildet die zentrale Verbindung zwischen universitärer Ausbildung, schulischer Praxis und späterer beruflicher Weiterentwicklung. Er bereitet angehende Lehrkräfte auf pädagogisches, demokratisches und eigenverantwortliches Handeln vor, entwickelt so ihre Professionalität und schafft die Grundlage für einen erfolgreichen Berufseinstieg.

Die geplante Neuausrichtung stärkt diese Verbindung in mehrfacher Hinsicht. Durch die Bänderstruktur wird die Ausbildung kohärenter organisiert. Die individuelle Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst wird kontinuierlicher begleitet. Bewährtes wie Praxis, Beratung und Reflexion erhält mehr Gewicht. Verbindliche Standards werden gesichert, zugleich entstehen Möglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen.

So entsteht ein zeitgemäßer Vorbereitungsdienst, in dem die Ausbildungszeit zielgerichtet zur Professionalisierung der Lehrkräfte genutzt wird.

2. Ausbildungszeit 18 Monate: früher in den Beruf, keine Abstriche bei der Qualität

Die Novellierung ermöglicht einen früheren Berufseinstieg. Dies erhöht sowohl die Attraktivität Hessens als Ausbildungs- und Arbeitsort für Lehrkräfte als auch die Attraktivität des Lehrkräfteberufs insgesamt. Hiervon profitieren auch die Schulen, weil gut ausgebildete Lehrkräfte früher für den Unterricht zur Verfügung stehen.

Entscheidend für die Qualität der Ausbildung ist nicht deren Dauer, sondern vielmehr, wie die Ausbildungszeit strukturiert und genutzt wird. Die Konzentration auf 18 Monate schafft einen klaren und überschaubaren Entwicklungsrahmen. Die Fokussierung auf die zentralen Anforderungen verhindert eine Überfrachtung des Vorbereitungsdienstes. So bleiben die zentralen und bewährten Elemente der Ausbildung im neuen Gesetzesentwurf erhalten: der begleitete Einstieg, Fachdidaktik,

Allgemeinpädagogik, schulische Praxis, individuelle Beratung, Reflexion und verbindliche Qualitätsstandards.

Die Novellierung verbindet damit einen schnelleren Berufseinstieg mit einer gezielteren Professionalisierung.

3. Eine durchgehende Bandstruktur stärkt die individuelle Entwicklung

Die bisherige Organisation in einzelnen Modulen und Ausbildungsveranstaltungen wird durch eine übergreifende Bandstruktur weiterentwickelt. Die Ausbildungsinhalte bauen dadurch stärker aufeinander auf und die Begleitung der Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erfolgt kontinuierlich.

Diese Struktur bietet wesentliche Vorteile. Ausbildungsfortschritte können über einen längeren Zeitraum abgebildet werden. Beratung und Reflexion werden dauerhaft in den Ausbildungsprozess integriert. Die Verbindung zwischen Seminar und Schule wird gestärkt, und individuelle Entwicklungsbedarfe können früher erkannt und gezielter aufgegriffen werden.

Verbindliche Pflichtbausteine sichern gemeinsame Standards für alle Lehrämter. Wahlpflichtbausteine eröffnen zugleich Möglichkeiten, eigene Schwerpunkte zu setzen und unterschiedliche Ausbildungsbedarfe zu berücksichtigen.

Damit verbindet die Novelle Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit mit individueller Förderung. Das ist besonders wichtig, weil Lehrkräfte mit unterschiedlichen fachlichen, pädagogischen und beruflichen Vorkenntnissen und Erfahrungen in den Vorbereitungsdienst eintreten.

Die kontinuierliche Betreuung vom geschützten Einstieg bis zur Zweiten Staatsprüfung durch feste Ausbildungskräfte über 18 Monate schafft zudem verlässliche Beziehungen und klare Zuständigkeiten. Das Entwicklungsgespräch nach neun Monaten wird nun als verbindliches Instrument der individuellen Begleitung rechtlich verankert.

4. Wissenschaftliche Fundierung und Praxisorientierung gehören zusammen

Lehrkräfte müssen in komplexen und herausfordernden Situationen kompetent handeln können. Dazu benötigen sie nicht nur fachliche und pädagogische Kenntnisse, sondern auch die Fähigkeit, Unterricht adaptiv zu planen, zu analysieren und weiterzuentwickeln.

Der Vorbereitungsdienst stärkt deshalb die Schule als eigenständigen Lernort. Eigenverantwortlicher Unterricht ermöglicht authentische Erfahrungen im Schulalltag, den schrittweisen Aufbau beruflicher Handlungssicherheit, die Übernahme pädagogischer Verantwortung, die Erprobung unterschiedlicher Unterrichts- und Förderansätze sowie eine direkte Verbindung von Erfahrung, Beratung und Reflexion.

Die schulische Praxis wird dabei der wissenschaftlichen Ausbildung nicht einfach gegenübergestellt. Vielmehr werden praktische Erfahrungen mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Perspektiven verknüpft.

Praxisorientierung bedeutet nicht, auf Theorie zu verzichten. Sie bedeutet, wissenschaftliche Erkenntnisse für professionelles Handeln nutzbar zu machen.

5. Kontinuierliche Kompetenzentwicklung statt „Showstunden“

Die Neuregelung der Unterrichtsbesuche folgt einem zeitgemäßen Verständnis von Ausbildung. Professionelles pädagogisches Handeln lässt sich nur sehr bedingt anhand punktueller Unterrichtssituationen beurteilen.

Die Reduktion bewerteter Unterrichtsbesuche ist daher nachvollziehbar. Sie lenkt den Blick stärker auf die nachhaltige Entwicklung beruflicher Kompetenzen. Dabei geht es darum, wie eine Lehrkraft Unterricht längerfristig plant, unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt, auf pädagogische Herausforderungen reagiert, das eigene Handeln reflektiert und pädagogische Verantwortung übernimmt.

Einzelne, besonders intensiv vorbereitete Unterrichtsstunden können diese Fragen nur begrenzt beantworten. Die Novellierung stärkt deshalb Beobachtung, Beratung und Reflexion über einen längeren Zeitraum.

Gleichzeitig müssen Bewertungen transparent und nachvollziehbar sein. Hierzu leistet der vorliegende Gesetzentwurf durch die Ausrichtung an verbindlichen Standards

sowie die Fokussierung auf die Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst einen wichtigen Beitrag.

6. Rückmeldung und Bewertung machen Entwicklungsprozesse sichtbar

Die Zwischenbewertung, das Entwicklungsgespräch und die entwicklungsbezogenen Seminargutachten schaffen eine Grundlage für zeitnahe und differenzierte Rückmeldungen zum Ausbildungsstand. Gleiches gilt für das Schulgutachten.

7. Das Lehramt an Grundschulen wird praxisnah weiterentwickelt

Für das Lehramt an Grundschulen ist eine breit angelegte und fachlich ausgewogene Ausbildung besonders wichtig. Grundschullehrkräfte legen Grundlagen in mehreren Fächern und begleiten Kinder in einer entscheidenden Phase ihrer Bildungsbiografie.

Die neue Ausbildungsarchitektur stärkt die fachpraktische Ausbildung in allen drei Unterrichtsfächern. Dadurch können Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ihre Kompetenzen umfassender entwickeln und ihre professionelle Handlungsfähigkeit ganzheitlich zeigen.

Der vorgezogene Prüfungsunterrichtsbesuch erhöht den Stellenwert der schulischen Praxis. Flexible Prüfungskommissionen können dazu beitragen, die Verfahren organisatorisch effizient und verlässlich umzusetzen. Zudem trägt der vorgezogene Prüfungsunterrichtsbesuch zu einer Entlastung am Prüfungstag bei.

8. Mentorinnen und Mentoren stärken den Ausbildungsort Schule

Mentorinnen und Mentoren sind für die Qualität des Vorbereitungsdienstes von großer Bedeutung. Als Praktikerinnen und Praktiker am Ausbildungsort Schule begleiten die Mentorinnen und Mentoren die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über die gesamte Dauer der Ausbildung. Sie geben Rückmeldungen und unterstützen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und tragen daher maßgeblich zur professionellen Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bei.

Die Hessische Lehrkräfteakademie begrüßt daher ausdrücklich, dass im vorliegenden Gesetzesentwurf an der bewährten Betreuung des eigenverantwortlichen Unterrichts der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst durch Mentorinnen und Mentoren im Rahmen von mindestens zwei bis zu vier Unterrichtsstunden pro Woche (Doppelsteckung) festgehalten wird. Die in diesem Gesetzesentwurf neu verankerte rechtliche Beteiligung der Mentorinnen und Mentoren am Schulgutachten wird ebenfalls ausdrücklich begrüßt.

9. Klare Anforderungen und gerechte Verfahren

Individuelle Förderung und verbindliche Qualitätsanforderungen gehören zusammen. Die Ausbildungsfortführungsprüfung bleibt deshalb als anlassbezogenes und transparentes Verfahren erhalten.

Sie erfüllt eine wichtige Funktion, weil der Ausbildungsstand verlässlich festgestellt und Unterstützungsbedarf frühzeitig erkannt werden kann. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erhalten Klarheit über ihre Entwicklungsperspektive, während die Qualität des Vorbereitungsdienstes gesichert bleibt. Bei dauerhaft unzureichender Leistung kann der Vorbereitungsdienst rechtsstaatlich nachvollziehbar beendet werden.

10. Verbindliche Standards und individuelle Schwerpunktsetzungen

Der vorliegende Gesetzesentwurf sieht eine Aktualisierung des Kerncurriculums für den pädagogischen Vorbereitungsdienst vor und schafft somit einen landesweit verbindlichen Kompetenzrahmen. Dadurch bleiben zentrale Anforderungen unabhängig vom Ausbildungsort und vom jeweiligen Lehramt sichtbar.

Das Kerncurriculum wird insbesondere aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Anforderungen berücksichtigen. Dazu gehören die Querschnittsthemen Schulrecht, Werte- und Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung und Digitalisierung sowie Künstliche Intelligenz, berufliche Orientierung, Kinder- und Jugendschutz, Stärkung der psychischen Gesundheit und Inklusion sowie als weitere Themen die Zusammenarbeit mit Eltern und mit außerschulischen Institutionen.

Verbindliche Inhalte sichern die gemeinsame Qualität. Wahlbausteine ermöglichen es, auf individuelle Interessen sowie schulische und regionale Bedarfe einzugehen.

11. Unterrichtsplanungen und Prüfungsformate werden zeitgemäßer

Die Reduktion der schriftlichen Unterrichtsplanung von acht auf grundsätzlich vier Seiten trägt zu einem zeitgemäßerem Prüfungsformat bei. Im Mittelpunkt stehen stärker die fachdidaktische Begründung, die Reflexion und das professionelle Fachgespräch, besonders mit Blick auf längerfristige Unterrichtsvorhaben (vgl. Punkt 5.).

Die verlängerte Erörterung eröffnet die Möglichkeit, sichtbar zu machen, wie Unterrichtsentscheidungen begründet und Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, welche Alternativen denkbar sind, wie Unterricht ausgewertet wird und welche Konsequenzen daraus für die weitere Arbeit folgen.

Das entspricht den Anforderungen des heutigen Berufsalltags und entlastet die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bei der Anfertigung der Unterrichtsplanung. Dieser Ansatz wird auch im vorgezogenen Prüfungsunterrichtsbesuch in der Ausbildung im Lehramt an Grundschulen praktiziert. Die Reduktion auf eine zweiseitige Kompaktplanung mit mündlicher Planungseinführung verlagert den Schwerpunkt auf die Überprüfung der Durchdringung des fachdidaktischen Schwerpunktes.

Bei diesen neuen Formaten wird die Bedeutung Künstlicher Intelligenz angemessen berücksichtigt. Lehrkräfte müssen künftig nicht nur Unterricht planen, sondern auch digitale Werkzeuge fachdidaktisch und pädagogisch verantwortungsvoll beurteilen können.

12. Konstruktiver Umgang mit möglichen Kritikpunkten

Die Verkürzung der Ausbildungszeit könnte die Sorge auslösen, dass Ausbildungsinhalte verloren gehen oder die Belastung steigt. Dem ist entgegenzuhalten, dass zentrale Qualitätsbestandteile erhalten bleiben, die Ausbildungsstruktur klarer und stärker aufeinander aufgebaut wird, Beratung und Reflexion ausgebaut werden und verbindliche Standards für Vergleichbarkeit sorgen. Entscheidend ist, dass diese Anpassungen mit einer Konzentration und Qualitätsentwicklung verbunden werden und nicht mit einer bloßen Verdichtung zulasten der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Die Reduzierung der bewerteten Unterrichtsbesuche könnte Bedenken hinsichtlich der Aussagekraft der Bewertung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst hervorrufen. Tatsächlich jedoch wird die Bewertung auf eine breitere Grundlage gestellt.

Professionelles Handeln wird mit Blick auf die Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über einen längeren Zeitraum betrachtet. Damit wird die Aussagekraft der Bewertung sogar erhöht.

Gleiches gilt für die stärkere Gewichtung des Schulgutachtens. Die Ausbildungsschulen begleiten die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst täglich über die gesamte Ausbildung und erleben ihre Arbeit unmittelbar. Die Erhöhung des Gewichts des entwicklungsbezogenen Schulgutachtens auf 25 % der Gesamtnote sowie die rechtliche Verankerung der Beteiligung der Mentorinnen und Mentoren bei der Erstellung des Gutachtens sind folgerichtig.

Ebenso folgerichtig ist die Erhöhung der eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Die stärkere Praxisorientierung bereitet die angehenden Lehrkräfte zielgerichteter auf ihren Berufseinstieg vor.

13. Änderungsvorschlag

Ungeachtet ihrer grundsätzlichen Zustimmung zu dem Gesetzentwurf möchte die Hessische Lehrkräfteakademie die Gelegenheit nutzen, einen Änderungsvorschlag hinsichtlich des neugefassten § 42 Abs. 2 HLbGDV anzubringen. Aufgrund einer aktuellen verwaltungsgerichtlichen Entscheidung sieht die Hessische Lehrkräfteakademie das Bedürfnis, dass mit dieser Bestimmung eine hinreichend konkrete Ermächtigungsgrundlage für ihre bewährte Verwaltungspraxis bei der Feststellung eines Ausbildungsvorsprungs zur Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes geschaffen wird. Die Hessische Lehrkräfteakademie regt daher an, den neugefassten § 42 Abs. 2 HLbGDV wie folgt zu ändern:

„(2) Für den Nachweis eines Ausbildungsvorsprungs zur Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes nach § 38 Abs. 4 Nr. 1 des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes kommen folgende Leistungen in Betracht:

- 1. eine eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit an Schulen vor Beginn der Ausbildung,*
- 2. Teile einer auf das Berufsbild einer Lehrkraft ausgerichteten Ausbildung, die auf die Ausbildung angerechnet werden können, und*
- 3. hervorragende Leistungen während der Ausbildung.*

Die näheren Voraussetzungen, unter denen Leistungen oder Kombinationen von Leistungen nach Satz 1 in Abhängigkeit von dem Ausbildungsstand im

Zeitpunkt der Antragstellung das Vorliegen eines Ausbildungsvorsprungs begründen, bestimmt die Hessische Lehrkräfteakademie. Wird der Antrag in der ersten Hauptphase gestellt, scheidet der Nachweis eines Ausbildungsvorsprungs durch Leistungen nach Satz 1 Nr. 1 aus.“

Fazit

Aus Sicht der Hessischen Lehrkräfteakademie stellt der Gesetzentwurf zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung die Weichen für einen modernen, praxisnahen und qualitätsorientierten Vorbereitungsdienst.

Die Novellierung ermöglicht einen früheren Berufseinstieg, stärkt die Attraktivität des Lehrkräfteberufs, verbindet wissenschaftliche Fundierung und schulische Praxis, fördert eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung und schafft Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen. Zugleich sichert sie verbindliche landesweite Standards, stärkt Mentorinnen und Mentoren sowie die Schulen als Ausbildungsorte und entwickelt Prüfungen und Rückmeldungen zeitgemäß weiter. Darüber hinaus verbessert sie die Kohärenz der gesamten Lehrkräftebildung.

Eine vielfältige und sich wandelnde Schullandschaft braucht eine ebenso vielfältige, flexible und verlässliche Ausbildung. Der neue Vorbereitungsdienst bereitet Lehrkräfte nicht auf eine idealisierte Schule vor, sondern auf die tatsächlichen Anforderungen des Berufs.

Hessen verbindet damit einen schnelleren Berufseinstieg, stärkere Praxisorientierung und nachhaltige Qualität. So dient die Novellierung als wichtiger Baustein für gute Schule und gerechte Bildungschancen.

gez.



Evelyn Metz

Präsidentin (komm.) der Hessischen Lehrkräfteakademie



Arbeits-Gemeinschaft der Direktorinnen und
Direktoren an den beruflichen Schulen und
den Studienseminaren für die beruflichen
Schulen in Hessen e. V.

AGD c/o Max-Eyth-Schule * In der Krebsbach 8 * 36304 Alsfeld

Hessischer Landtag
Herr Zinßer
Schlossplatz 1-3
65183 Wiesbaden

Friedhelm Walther, OStD
Fon: +49 6631 9670-0
Fon: +49 6631 9670-12

friedhelm.walther@mes-alsfeld.eu

19.10.2026

Az.: P 2.7 Ihr Schreiben vom 10.09.2026

**Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und SPD
Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung
hier: Mündliche Anhörung des KPA, Drucksache 21/5070**

Sehr geehrter Herr Zinßer,
sehr geehrte Damen und Herren.

hiermit übersende ich Ihnen die Stellungnahme der AGD e.V. in o.g. Angelegenheit.

Freundliche Grüße

Friedhelm Walther
Vorsitzender



Arbeits-Gemeinschaft der Direktorinnen und Direktoren an den beruflichen Schulen und den Studienseminaren für die beruflichen Schulen in Hessen e. V.

Stellungnahme zur Drucksache 21/5070

Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und SPD

Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung

1. Grundsätzliche Einschätzung

Seit Jahren nimmt man verstärkt die Problematik in Ausbildung und Studium wahr, dass Schülerinnen und Schüler nach Beendigung des Schulbesuchs noch nicht studierfähig sind bzw. die entsprechende Ausbildungsreife mitbringen. Gerade aus Industrie und Handwerk wird gemeldet, dass das Fehlen vieler Basiskompetenzen und vor allem Sprachprobleme erfolgreiche Ausbildungen erschweren oder verhindern. Wir wissen aber auch, dass der Fachkräftebedarf enorm hoch ist und dessen Deckung eine riesige Herausforderung darstellt.

Genauso verhält es sich in Schule. Im beruflichen Schulbereich erwarten wir, basierend auf Studierendenzahlen und den entsprechenden Fachrichtungen, größte personalbezogene Herausforderungen. Das bedeutet nichts anderes, als dass auch hier der „Fachkräftebedarf“ enorm hoch ist. Und diese schulischen Fachkräfte unterrichten die angehenden Fachkräfte für Industrie und Handwerk.

Wir stellen uns also die Frage, welches Ziel man verfolgt, wenn man genau deren Ausbildung verkürzt?

Der Vorbereitungsdienst ist kein Selbstzweck! Er ist notwendig, um gutes Lehrpersonal auszubilden und um qualitativ guten Unterricht anbieten zu können. Dies ist ein Weg, um dem o.g. Fachkräftemangel in Industrie und Handwerk entgegenzuwirken.

Wir wünschen uns in diesem Kontext eine Qualitätsoffensive, sehen aber (unter Beachtung aller Faktoren) eine Sparmaßnahme.



Arbeits-Gemeinschaft der Direktorinnen und Direktoren an den beruflichen Schulen und den Studienseminaren für die beruflichen Schulen in Hessen e. V.

Die geplante Veränderung des Vorbereitungsdienstes enthält aus unserer Sicht aber auch einige Ansätze, **die wir begrüßen**.

Dazu gehören:

- die Beibehaltung einer Einführungsphase – künftig **Grundphase** –,
- die **seminarförmige Organisation** der Ausbildung
- und grundsätzlich auch die **stärkere Berücksichtigung der schulischen Perspektive**.

Die Beibehaltung einer **Grundphase** ist insbesondere für das berufliche Lehramt von Bedeutung. Die beruflichen Schulen sind durch eine hohe fachliche und organisatorische Vielfalt gekennzeichnet. Die angehenden Lehrkräfte benötigen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes Zeit, um sich im komplexen System der beruflichen Schulen zu orientieren. Auch die passgenaue Planung des Unterrichtseinsatzes benötigt einen angemessenen Vorlauf. Positiv bewerten wir in diesem Zusammenhang die verbindliche Vorgabe von angeleitetem Unterricht in der Grundphase. Sie stellt sicher, dass alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bereits vor Beginn der Hauptphase erste Unterrichtserfahrungen sammeln können. Dies ermöglicht einen besser vorbereiteten Übergang von der Grund- in die Hauptphase, da die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf erste praktische Erfahrungen zurückgreifen und diese im weiteren Verlauf ihrer Ausbildung gezielt vertiefen können.

Die **seminarförmige Organisation** bietet die Chance, die Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst stärker über den gesamten Ausbildungszeitraum hinweg zu begleiten und Ausbildung weniger in einzelne Bewertungsanlässe zu zerlegen.

Die **stärkere Einbeziehung der Perspektive der Ausbildungsschule** ist grundsätzlich sinnvoll. Besondere Beachtung schenken wir jedoch der erheblichen Aufwertung des Schulgutachtens von 7,5 % auf 25 % der Gesamtnote. Damit wird sein Gewicht mehr als verdreifacht. Auch die Aufgabe

der Mentoren wird aufgewertet und damit noch wichtiger. Der damit entstehende Mehraufwand wird aber nicht passend/höher angerechnet. Ressourcen werden in den Studienseminaren eingespart und die dort verlorene Leistung soll in den Schulen zum Nulltarif erbracht werden.

Eine solche Verschiebung bedarf aus unserer Sicht einer besonderen Begründung.

In diesem Kontext geht es aus Seminarsicht nicht darum, die Einschätzung der Ausbildungsschule infrage zu stellen. Die stärkere Gewichtung der schulischen Perspektive sollte aber nicht mit einer Schwächung der Ausbildungs- und Beurteilungsperspektive der Studienseminare einhergehen. Schule und Studienseminar verfügen über unterschiedliche, sich ergänzende Perspektiven auf die Professionalisierung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Gerade diese Verbindung macht die Qualität des Vorbereitungsdienstes aus.

Unsere **zentrale Kritik** richtet sich

a) auf die geplante Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts auf 14 bis 16 Wochenstunden in den Hauptphasen, was einer Erhöhung von 33 % entspricht. Zudem sehen wir die drastische Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsbesuche kritisch.

b) es wird so sein, dass der Vorbereitungsdienst nicht mehr am 31.07. oder 31.01. eines Jahres endet, sondern mitten im jeweiligen Schulhalbjahr. Sollte es nicht gelingen, zu diesen Zeitpunkten die ausgebildete LiV¹ mit einem TV-H-Vertrag an der Schule zu halten bzw. mit einer Planstelle (mitten im Schuljahr?) einzustellen, dann muss sich das interne Personalkarussell heftig drehen, damit die Schülerinnen und Schüler keinen größeren Unterrichtsausfall haben werden. Eine andere Lehrperson muss die LiV ja dann entsprechend ersetzen.

¹ Lehrperson im Vorbereitungsdienst

c) die Verlagerung von mehr Verantwortung und mehr Aufwand an die Ausbildungsschulen muss durch die Zuweisung einer passenden Ressource unterstützt werden.

d) durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes muss im Kontext SBS (Selbstständige Berufliche Schule) folgendes beachtet werden:

Szenario: An einer SBS beenden zum 31.10. vier LiV den Vorbereitungsdienst.

Zum Stichtag 01.10. werden für den Zeitraum 01.10. – 31.12. zentral die freien Personalmittel festgestellt. D. h., dass am 01.10. per zentralem „Abzug“ das Stundenbudget der Schule durch die vier LiV mit 48 (4x12) Stunden „belastet“ ist. Alle vier LiV absolvieren erfolgreich ihre Staatsprüfungen, können aber nicht weiterbeschäftigt werden. Sie würden aber dennoch in der Abrechnungsperiode 01.10 – 31.12. im Kontext „Freie Personalmittel“ für die Monate November und Dezember das Budget der Schule belasten.

Diese Situation findet analog zum Endtermin 30.04. für die Monate Mai und Juni statt.

Der **Vorbereitungsdienst ist eine Ausbildungsphase**. Sein Ziel besteht **nicht** darin, Lehrkräfte möglichst schnell mit einem hohen Unterrichtsdeputat einzusetzen, sondern darin, sie zu professionell handelnden Lehrkräften zu entwickeln, die ihr eigenes pädagogisches Handeln kriteriengeleitet analysieren und eine eigene professionelle Identität ausbilden.

Unterrichtsbesuche sind nicht nur Anlässe zur Bewertung, sondern zugleich zentrale Ausbildungssituationen, in denen Unterricht beobachtet, gemeinsam reflektiert und konkrete Impulse für die weitere Entwicklung der LiV gegeben werden. Gerade in einer Ausbildung, die stärker auf Beratung und Reflexion setzen soll, sind diese verbindlichen und kontinuierlichen Rückmeldeschleifen unverzichtbar. Eine deutliche Verringerung der Unterrichtsbesuche kann daher die Möglichkeiten einschränken, die professionelle Entwicklung der LiV gezielt und nachhaltig zu fördern.

Unterrichtsbezogen reden wir hier von einem Einsatz von mehr als einer halben Stelle. Man muss also auch in diesem Maße Unterrichtsstunden vorhalten, die für Referendare in Frage kommen. Beachtet man in diesem Kontext verantwortungsvoll pädagogische und organisatorische Restriktionen, ist eine Umsetzung in großen Schulen schon nicht einfach, in kleineren Systemen kann dies im schlimmsten Fall ein Ausschlusskriterium für Ausbildung sein.

2. Besondere Herausforderungen des beruflichen Lehramts

Das berufliche Lehramt gewinnt einen erheblichen Teil seines Nachwuchses über alternative Zugangswege. Neben Lehramtsabsolventinnen und -absolventen kommen insbesondere Personen über den Quereinstieg sowie über die Ausbildung zur Fachlehreranwärterin bzw. zum Fachlehreranwärter in den Vorbereitungsdienst. Diese verfügen über eine hohe fachliche beziehungsweise berufliche Expertise, benötigen jedoch Zeit für den Aufbau pädagogischer und fachdidaktischer Kompetenzen.

Gerade für diese Gruppe ist die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate in Verbindung mit einer Unterrichtsverpflichtung von bis zu 16 Wochenstunden kritisch. Die Ausbildungszeit wird kürzer, während der Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts steigt und zugleich strukturierte Anlässe für Beobachtung und Feedback aufgrund der reduzierten Anzahl der Unterrichtsbesuche reduziert werden.

3. Auswirkungen auf die Ausbildungsmöglichkeiten der Schulen

Die Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts wird die Ausbildungskapazitäten der Schulen beeinträchtigen.

Wenn eine Schule einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst deutlich mehr eigenverantwortlichen Unterricht zuweisen muss, wird dies dazu führen, dass sie künftig weniger Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aufnehmen kann, weil insbesondere in kleinen oder spezialisierten

Fachrichtungen nicht genügend geeignete Einsatzmöglichkeiten vorhanden sind. Die zunehmende Zahl von Ein-Fach-Lehrkräften kann diese Problematik zusätzlich verschärfen.

Damit besteht das Risiko eines unbeabsichtigten Zielkonflikts:

Eine höhere Unterrichtsverpflichtung könnte dazu führen, dass insgesamt weniger angehende Lehrkräfte gleichzeitig ausgebildet werden können.

Zudem soll die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst der Ausbildungsschule künftig mit 12 Stunden (aktuell 8 Stunden) angerechnet werden. Diese Planung wird dazu führen, dass Schulen weniger LiV aufnehmen können, da die Stundenbudgets in diesem Kontext um $\frac{1}{3}$ erhöht werden.

Auch für die Attraktivität des hessischen Vorbereitungsdienstes ist die Entwicklung relevant. Eine Verkürzung der Ausbildungszeit bei gleichzeitig deutlich höherer Unterrichtsverpflichtung wird die Belastung erhöhen und Hessen im Wettbewerb mit anderen Bundesländern weniger attraktiv machen.

4. Schlussfolgerungen

Aus Sicht der beruflichen Schulen und der Studienseminare für berufliche Schulen empfehlen wir daher:

a) Eine stufenweise Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts

Die Unterrichtsverpflichtung sollte an den unterschiedlichen Ausbildungsphasen ausgerichtet und von der ersten zur zweiten Hauptphase schrittweise erhöht werden. Insbesondere in der ersten Hauptphase sind 16 Wochenstunden eine erhebliche Belastung. Es besteht die Gefahr, dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dadurch zeitlich so stark beansprucht werden, dass für eine sorgfältige Unterrichtsplanung, Nachbereitung und Reflexion nicht ausreichend Zeit zur Verfügung steht und sowohl die Qualität des Unterrichts als auch der Professionalisierungsprozess beeinträchtigt wird.

b) Flexibilität bei der Verteilung des Unterrichtsumfangs

Den Ausbildungsschulen sollte ermöglicht werden, den eigenverantwortlichen Unterricht flexibler über die verschiedenen Ausbildungsphasen zu verteilen. Maßgeblich sollte dabei der durchschnittliche Unterrichtsumfang über den gesamten Vorbereitungsdienst sein. Ein durchschnittlicher Umfang von 12 bis 14 Wochenstunden über die Hauptphasen und die Prüfungsphase hinweg würde es ermöglichen, die insgesamt vorgesehene Unterrichtsverpflichtung zu erfüllen, ohne die LiV bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes mit 16 Wochenstunden zu belasten. Eine solche Flexibilisierung würde zugleich den unterschiedlichen schulischen Einsatzbedingungen Rechnung tragen und eine kontinuierliche sowie ausbildungsgerechte Planung des Unterrichtseinsatzes ermöglichen.

c) Zusätzlicher Unterrichtsbesuch im allgemeinpädagogischen Seminar

Um der besonderen Bedeutung allgemeinpädagogischer Kompetenzen Rechnung zu tragen, sollte die Anzahl der Unterrichtsbesuche im pädagogischen Seminar von zwei auf drei erhöht werden. Gerade in der heterogenen Schülerschaft beruflicher Schulen zeigen sich diese Anforderungen unmittelbar in der Gestaltung von Beziehungen, im Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfen sowie in der Förderung von Teilhabe und Selbstständigkeit. Ein zusätzlicher Unterrichtsbesuch schafft eine weitere verbindliche Gelegenheit, diese allgemeinpädagogischen Kompetenzen im konkreten Unterricht zu beobachten, zu beraten und weiterzuentwickeln.

d) Mentorenstunde

Aus den genannten Gründen (vgl. S. 2-3) sollte die Mentorenstunde von aktuell 0,5h/Mentorenschaft auf 1,0h/Mentorenschaft erhöht werden.



Arbeits-Gemeinschaft der Direktorinnen und
Direktoren an den beruflichen Schulen und
den Studienseminaren für die beruflichen
Schulen in Hessen e. V.

e) Beachtung der Freien Personalmittel bei SBS

Wie auf Seite 4 b

eschrieben, muss bei SBS die Berechnung der Freien Personalmittel angepasst werden. Wir empfehlen, dass die LIV zu den Stichtagen 01.03. und 01.10. bereits auf „0“ gesetzt werden. Dies wäre wahrscheinlich der unbürokratischste Weg.

Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing, Pilgrimstein 2, 35032 Marburg

Hessischer Landtag

Wissenschaftliche Stellungnahme
zum Gesetzentwurf der Fraktionen CDU und
SPD für ein Gesetz zur Fortentwicklung der
hessischen Lehrkräftebildung

Drucksache 21/5070

**Fachbereich Erziehungswissenschaft
und Sportwissenschaft**

Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing
Universitätsprofessorin
z.Zt. beurlaubt für den
Bundesvorsitz des DPhV
Pilgrimstein 2
35032 Marburg

Marburg, 23.10.2026

1. Vorbemerkung und Gesamtbewertung

Der Gesetzentwurf enthält unterschiedliche Ansätze zur Weiterentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung. Er legt seiner „A. Problem“-Beschreibung im zweiten Absatz Folgendes zugrunde:

*„So, wie sich ausgebildete Lehrkräfte fortlaufend weiterentwickeln sollen, ist es notwendig, dass auch die **Lehrkräftebildung** stets weiterentwickelt wird. Um diesem Anspruch Rechnung zu tragen, sind unterschiedliche Aspekte der **Struktur und Ausgestaltung der zweiten Phase** der Lehrkräftebildung in den Blick zu nehmen.“*

Hier ist auf eine nicht sachgemäße Engführung für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung hinzuweisen, denn die **Lehrkräftebildung** besteht aus **drei Phasen** (Universität, Studienseminar, Fort- und Weiterbildung). Wenn der Gesetzgeber die Lehrkräftebildung weiterentwickeln wollte, **leuchtet** der im Gesetzentwurf entwickelte **Fokus ausschließlich** auf die „Struktur und Ausgestaltung der **zweiten Phase der Lehrkräftebildung nicht ein**.

Der Gesetzentwurf geht in seiner Beschreibung „A. Problem“ im dritten Absatz zudem von Folgendem aus:

„Hessen veranschlagt für die praktische Ausbildung der Lehrkräfte 21 Monate, während in den meisten anderen Ländern die Lehrkräfte nach 18 Monaten mit ihrer beruflichen Tätigkeit beginnen können. Im Wettbewerb um gut ausgebildete Lehrkräfte ist das ein Nachteil.“

Damit Lehrkräfte ihre berufliche Tätigkeit aufnehmen können, müssen sie **die erste und die zweite Phase der Lehrkräftebildung durchlaufen** haben. **Die erste Phase der Lehrkräftebildung ist in Hessen so kurz wie in kaum einem anderen Bundesland**. Sie besteht aus **7 Semestern für das Grundschullehramt und aus 9 Semestern für das Gymnasiallehramt im Staatsexamen**. Die meisten der **anderen Bundesländer** schließen

das Lehramtsstudium mit BA/MA ab, d.h. **i.d.R. nach 10 Semestern**, also länger als in Hessen, Daran schließt sich das Referendariat an. Aus dem Vergleich mit Staatsexamensländern für das Lehramt, bspw. hier konkret mit Bayern, ist zu berichten: Bayern hat bisher wie Hessen 7 Semester, u.a.für das Grundschullehramt, und 9 Semester für das Gymnasiallehramt vorgesehen und schließt dann den 24-monatigen Vorbereitungsdienst an. 2026 beschließt Bayern in seinem Masterplan, die Studiendauer im Lehramt mit Staatsexamen um jeweils ein Semester zu erhöhen, also dann 8 und 10 Semester Regelstudienzeit vorzusehen, um dann den nach wie 24-monatigen Vorbereitungsdienst anzuschließen.

Der im Gesetzentwurf beschriebene **hessische „Wettbewerbsnachteil“** durch ein 21-monatiges Referendariat **ist also unter zeitlichen Gesichtspunkten nicht gegeben**, da die Lehrkräftebildung selbstverständlich sowohl das Studium als auch das Referendariat umfasst. Die hessische Lehrkräftebildung ist bereits mit dem jetzigen 21-monatigen Referendariat und dem 7- bzw. 9-semesterigen Studium vergleichsweise kurz.

Die im Gesetzesentwurf beschriebenen und z.T. durchaus positiven qualitativen Reformansätze stehen in keinem notwendigen Zusammenhang mit der quantitativen Verkürzung des Vorbereitungsdienstes. Deshalb stellt sich bei dieser Beurteilung des „Gesetzes zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung“ aus meiner Sicht die **Leitfrage**:

Dient die Reform mit Fokus auf Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts im gleichzeitig gekürzten Vorbereitungsdienst tatsächlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte oder dient diese Reform der zweiten Phase primär dem Zwecke einer besseren Unterrichtsversorgung durch die angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst?

Der Gesetzentwurf sollte aus meiner Sicht deshalb nur mit substanziellen qualitätssichernden Änderungen verabschiedet werden, s. „7. Konkrete Veränderungsbedarfe“.

2. Verkürzung des Vorbereitungsdienstes

Der Gesetzentwurf sieht eine Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate vor. Begründet wird dies vor allem mit der Angleichung an andere Länder und einer verbesserten Wettbewerbsfähigkeit Hessens.

Diese Begründung überzeugt – wie oben dargelegt - nicht. Ebenso fehlt ein Nachweis dafür, dass gerade die Reduzierung um drei Monate einen nachhaltigen Beitrag zur Gewinnung und Bindung qualifizierter Lehrkräfte leistet.

Problematisch ist im Gesetzentwurf vor allem die Kombination aus:

- kürzerer Ausbildungszeit,
- weniger verpflichtenden Unterrichtsbesuchen,
- verkürzter begleiteter Seminarzeit,
- Wegfall verpflichtender Hospitationen in den Hauptphasen,
- und einer erheblichen Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts.

Die Reform verdichtet damit die Ausbildung an mehreren Stellen gleichzeitig. Die wissenschaftliche Literatur zur Lehrkräfteprofessionalität unterstreicht demgegenüber die

Bedeutung eines kumulativen Aufbaus professionellen Wissens und Könnens. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen bilden unterscheidbare, aber aufeinander bezogene Grundlagen erfolgreichen Lehrerhandelns (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Praxiserfahrungen entfalten insbesondere dann professionalisierende Wirkung, wenn sie theoretisch vorbereitet, qualifiziert begleitet und systematisch reflektiert werden können (Hascher, 2012; König et al., 2014).

Empfehlung:

Die Verkürzung sollte nur als wissenschaftlich begleitete und befristete Erprobung eingeführt werden. Nach mindestens drei vollständigen Ausbildungsjahrgängen muss überprüft werden, wie sich das Modell auf Kompetenzentwicklung, Ausbildungsqualität, Belastung, Prüfungsergebnisse, Berufszufriedenheit und Verbleib im Schuldienst auswirkt.

3. Eigenverantwortlicher Unterricht: Ausbildung darf nicht zur Unterrichtsversorgung werden

Der Gesetzentwurf sieht in beiden Hauptphasen 14 bis 16 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht und in der Prüfungsphase acht bis zehn Wochenstunden vor. Verpflichtende Hospitationen sind nach der Grundphase nicht mehr vorgesehen. Lediglich zwei bis vier Stunden des eigenverantwortlichen Unterrichts sollen durch Mentorinnen oder Mentoren begleitet werden.

Damit verändert sich der Charakter des Vorbereitungsdienstes erheblich. Eigenverantwortlicher Unterricht ist zwar ein unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildung. Sein Umfang darf jedoch die für Hospitation, Vorbereitung, Seminararbeit, Beratung und Selbstreflexion erforderliche Zeit nicht verdrängen.

Aus professionswissenschaftlicher Sicht ist zwischen bloßer Praxiserfahrung und reflektierter Ausbildungspraxis zu unterscheiden. Ein höheres Unterrichtsdeputat führt nicht automatisch zu höherer Professionalität. Ohne ausreichende Begleitung können sich frühzeitig Routinen verfestigen, die weder fachlich noch fachdidaktisch hinreichend geprüft worden sind. Der Vorbereitungsdienst ist Ausbildungszeit, nicht Kompensation des Lehrkräftemangels.

Empfehlungen:

1. Der eigenverantwortliche Unterricht sollte auf einen verbindlichen Regelumfang begrenzt werden, nämlich auf 10-12 Stunden. Abweichungen nach oben dürfen nicht mit dem schulischen Personalbedarf begründet werden.
2. Hospitationszeiten müssen auch in den Hauptphasen verbindlich erhalten bleiben.
3. Die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren muss ausgeweitet werden.
4. Mentorinnen und Mentoren benötigen verbindliche Anrechnungsstunden und eine qualifizierte Vorbereitung auf ihre Ausbildungsaufgabe.

4. Beratung, Unterrichtsbesuche und Reflexion

Die Einführung unbewerteter Beratung und Reflexion ist grundsätzlich zu begrüßen. Positiv ist insbesondere, dass die verantwortliche Beratungskraft nicht an der bewerteten Ausbildung beteiligt sein soll.

Nicht überzeugend ist jedoch, dass bis zu zwei unbewertete Unterrichtsbesuche lediglich auf Wunsch der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst erfolgen sollen. Eine solche fakultative

Regelung sichert nicht, dass alle angehenden Lehrkräfte tatsächlich ausreichend beratendes Feedback erhalten. Gerade Personen mit besonderem Unterstützungsbedarf nehmen freiwillige Angebote nicht zwangsläufig in Anspruch.

Empfehlung: Mindestens zwei unbewertete Beratungsbesuche sollten verpflichtend sein. Darüber hinaus müssen freiwillige zusätzliche Beratungsbesuche ermöglicht werden.

5. Fachlichkeit, Fachdidaktik, Lehramtsspezifisch – Querschnittsthemen und curriculare Überfrachtung?

Der Gesetzentwurf will die drei Phasen der Lehrkräftebildung durch gemeinsame Querschnittsthemen wie Werte- und Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung/Künstliche Intelligenz, Kinder- und Jugendschutz, psychische Gesundheit und Inklusion, Rechtsgrundlagen, empirisch gesicherte Einflussfaktoren und sogenannte Kernpraktiken stärker miteinander verbinden. Dieser Ansatz kann zu größerer Kohärenz beitragen. Die Kultusministerkonferenz zählt Praxisorientierung, Phasenverzahnung und die Weiterentwicklung diagnostischer Kompetenzen ebenfalls zu den zentralen Reformfeldern.

Die gemeinsame Orientierung darf jedoch nicht zu einer Entfachlichung der Lehrkräftebildung führen. Professionelles Unterrichtshandeln ist stets fachbezogen.

Die Forschung zeigt, dass insbesondere fachliches und fachdidaktisches Wissen für die Qualität des Unterrichts und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind (Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2013). Auch die aktuelle fachdidaktische Diskussion warnt davor, phasenübergreifende Standards ohne hinreichende fachliche Differenzierung zu formulieren.

Für das Lehramt an Gymnasien sind besonders zu sichern:

- vertiefte fachwissenschaftliche Bildung,
- anspruchsvolle fachdidaktische Transformation,
- wissenschaftspropädeutischer Unterricht,
- Vorbereitung auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs,
- Diagnose und Förderung auch auf erhöhtem Anforderungsniveau.

Die angestrebte Ausweitung der sehr plausiblen Querschnittsthemen ist jedoch bei gleichzeitig verkürzter Ausbildungszeit durchaus problematisch zu sehen. Die bloße gesetzliche Addition weiterer Inhalte gewährleistet noch keine professionelle Kompetenz. Ohne curriculare Priorisierung drohen Überfrachtung, Redundanzen zwischen den drei Phasen und ggf. eine Verdrängung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kernbestände.

Zudem ist kritisch auf die vorgesehene Öffnung des Vorbereitungsdienstes für Personen hinweisen, aus deren Hochschulabschluss nur ein Unterrichtsfach abgeleitet werden kann. Dies darf nicht zu einer strukturellen Verdrängung des Zwei-Fächer-Prinzips führen. Flexible Zugangswege können notwendig sein. Die am Ende zu erreichenden professionellen Standards müssen jedoch gleichwertig bleiben. Unterschiedliche Zugangswege sind möglich. Unterschiedliche Qualitätsniveaus dürfen es nicht sein.

Empfehlung: Neue Querschnittsthemen müssen curricular priorisiert, den Phasen schwerpunktmäßig zugeordnet und soweit sachlich möglich in die Fächer integriert

werden. Neue Inhalte dürfen nicht ohne Prüfung bestehender Ausbildungsanforderungen addiert werden.

Fachwissenschaft und Fachdidaktik beider Unterrichtsfächer im gymnasialen Lehramt und damit die Spezifik der einzelnen Lehrämter müssen gesetzlich und curricular gesichert werden. Ein-Fach-Zugänge dürfen ausschließlich begründete, befristete und evaluierte Ausnahmewege darstellen.

6. Zusammenfassung

Der Gesetzentwurf enthält zustimmungsfähige Elemente: die kontinuierliche Seminarstruktur mit Bändern statt Modularisierung, die Stärkung unbewerteter Beratung, das Entwicklungsgespräch, die Phasenverzahnung und einen grundsätzlich angemessenen Umgang mit Künstlicher Intelligenz.

In seiner gegenwärtigen Fassung birgt er jedoch das Risiko, dass Professionalisierungsziele hinter Beschleunigungs-, Wettbewerbs- und Unterrichtsversorgungsinteressen zurücktreten. Besonders nachsteuerungsbedürftig sind:

- die pauschale Verkürzung auf 18 Monate,
- der Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts,
- der Wegfall verpflichtender Hospitationen,
- die nur fakultativen Beratungsbesuche,

Lehrkräftebildung sollte nicht vom möglichst frühen Einsatz im eigenverantwortlichen Unterricht her gedacht werden, sondern von der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte.

In diesem Sinne macht der Gesetzentwurf wissenschaftlich nicht plausibel, dass die vorgeschlagenen Änderungen, hier konkret die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und die Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts, der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dienen. Er legt eher nahe, dass eine höhere Deckung des Lehrkräftebedarfs das vorrangige Ziel ist. Der Gesetzentwurf zeigt keine Qualitätsindikatoren auf, anhand derer die Landesregierung zukünftig messen kann bzw. will, ob die Reform erfolgreich war.

Der Gesetzgeber erhöht den eigenverantwortlichen Unterricht, ohne dass es ausreichende wissenschaftliche Belege dafür gäbe, dass mehr eigenverantwortlicher Unterricht zu einer höheren Professionalität führt. Widersprüchlich erscheint bei dieser Reform, dass Beratung und Reflexion gestärkt werden sollen, vorgesehene Beratungsbesuche aber optional und nicht verpflichtend ausgestaltet werden.

Für die geplante Verkürzung des Vorbereitungsdienstes fehlt der Beleg, dass eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate ohne Qualitätsverluste möglich ist. Welche wissenschaftlichen Befunde sprechen dafür, dass dieselben professionellen Kompetenzen in weniger Zeit entwickelt werden können? Worin besteht der Nachweis, dass kürzere Ausbildungszeiten bessere Ergebnisse hervorbringen? Die Verkürzung sollte – da politisch gewollt - deshalb zunächst als wissenschaftlich begleitete Modellphase eingeführt werden. Die Landesregierung sollte zusätzlich darlegen, dass sie bereit ist, beim längeren Vorbereitungsdienst zu bleiben, wenn Qualitätsverluste bei einem Modellversuch mit Verkürzung nachweisbar werden.

Daraus resultieren die folgenden Empfehlungen an den Gesetzgeber:

1. Keine Verkürzung bzw. Verkürzung nur unter Evaluationsvorbehalt im Modellversuch und mit gesetzlich geregelter wissenschaftlicher Begleitung.
2. Begrenzung des eigenverantwortlichen Unterrichts und Ausschluss eines bedarfsgetriebenen Einsatzes auf 10 – 12 Stunden.
3. Mindestens zwei verpflichtende unbewertete Beratungsbesuche.
4. Keine Überfrachtung: Die neue Einführung der Querschnittsthemen darf nicht zulasten von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Lehramtsspezifika gehen. Insbesondere für das Gymnasium bleibt die Sicherung der Vermittlung von vertiefter Allgemeinbildung, allgemeiner Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik relevant für die gymnasiale Oberstufe und das Abitur.
5. Ein-Fach-Zugänge nur als befristete und evaluierte Ausnahme.
6. Der bedeutsamen Rolle der Studienseminare entspricht eine verbindliche Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte.

7. Konkrete Veränderungsbedarfe des vorliegende Gesetzesentwurfs

zu Artikel 1 – Änderung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG)

Zu § 1 Abs. 2 HLbG – Querschnittsthemen

Die Hinzufügung der Querschnittsthemen und damit die Hinzufügung zusätzlicher Ausbildungsinhalte darf nicht zulasten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile im Studium und im Vorbereitungsdienst gehen insbesondere angesichts der geplanten Verkürzung des Vorbereitungsdienstes

Zu § 36 Abs. 3 und § 36b Abs. 3 HLbG – Zugang zum Vorbereitungsdienst

Bei zusätzlichen Zugangswegen zum Vorbereitungsdienst dürfen keine Abstriche bei der fachwissenschaftlichen Qualifikation vorgenommen werden. Insbesondere für das gymnasiale Lehramt sind fundierte wissenschaftliche Kenntnisse in den Unterrichtsfächern unverzichtbar. Dies gilt in besonderem Maße für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe mit seiner durch die KMK bestimmten Anforderung der vertieften Allgemeinbildung, allgemeinen Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Mindestanforderungen müssen auch für die alternativen Zugangswege festgeschrieben werden.

Zu § 36 Abs. 5 – Aufnahme in den pädagogischen Vorbereitungsdienst

Für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst von Bewerberinnen und Bewerbern, deren Prüfungen in einem Land abgelegt wurden, deren Amtssprache nicht Deutsch ist, reicht die unpräzise Formulierung nicht aus, dass diese „über die für den Unterricht erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse“ verfügen müssen. Hier sollte konkret das Niveau C2 vorliegen. Die Verkehrssprache Deutsch ist das Unterrichtsmedium in Deutschland.

Zu § 38 Abs. 1 HLbG – Dauer des Vorbereitungsdienstes

Die geplante Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 21 auf 18 Monate ist abzulehnen, insbesondere im Zusammenhang mit der vorgesehenen Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts. Eine evaluierte Modellversuch ist denkbar.

Zu § 38 Abs. 2 HLbG – Neustrukturierung der Ausbildung

Der Einführung aufeinander aufbauenden Seminarbänden statt der bisherigen Modularisierung ist zuzustimmen.

Zu § 47 Abs. 1 HLbG – Unterrichtspraktische Prüfung

Die unterrichtspraktische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien sollte aus zwei Prüfungslehrproben pro Fach bestehen, damit bei insgesamt vier Prüfungslehrproben mindestens einmal die Befähigung im Unter-, Mittel- und Oberstufenunterricht gezeigt und bewertet werden kann.

zu Artikel 2 – Änderung der Durchführungsverordnung zum Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz (HLbGDV)

Zu § 43 Abs. 2 und 3 HLbGDV – Eigenverantwortlicher Unterricht

Dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in den beiden Hauptphasen jeweils 14 bis 16 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht erteilen müssen, wird abgelehnt, und stattdessen die bisherige Regelung von 10 – 12 Wochenstunden befürwortet.

Zu § 43 Abs. 3 HLbGDV – Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren

Verbindliche zeitliche Ressourcen für die schulische Betreuung angehender Lehrkräfte sind für die Mentorinnen und Mentoren vorzusehen.

Zu § 44 HLbGDV – Fachdidaktische und allgemeinpädagogische Seminare

Für das gymnasiale Lehramt muss die Ausbildung in beiden Unterrichtsfächern fachlich anspruchsvoll bleiben, um die KMK-Kriterien (Ziele der Gymnasialen Oberstufe: Vermittlung der vertieften Allgemeinbildung, allgemeinen Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik) zu erfüllen. Die Einführung der neuen Querschnittsthemen darf nicht zulasten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung umgesetzt werden.

Zu § 44a Abs. 2 und 3 HLbGDV – Unterrichtsbesuche und schriftliche Unterrichtsplanung

Eine Verringerung bewerteter Unterrichtsbesuche kann zur Entlastung beitragen. Gleichzeitig müssen ausreichend Möglichkeiten für Unterrichtsbeobachtung, Beratung und Reflexion gewährleistet werden.

Zu § 45 HLbGDV – Beratungs- und Reflexionsseminar

Die Einführung eines unbewerteten Beratungs- und Reflexionsseminars wird unterstützt, die dafür nötigen zeitlichen Ressourcen müssen gewährleistet werden.

Zu § 46 HLbGDV – Entwicklungsgespräch

Die Einführung verbindlicher Entwicklungsgespräche wird begrüßt. Damit ggf. einhergehende zusätzliche bürokratische Dokumentationspflichten sollten vermieden werden.

Zugrundeliegende Literatur für die Punkte 1 -6

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
<https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98. <https://doi.org/10.25656/01:13805>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf - Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 509-542. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0564-8>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. Kultusministerkonferenz <https://swk-bildung.org/veroeffentlichungen/gutachten-lehrkraeftegewinnung-und-lehrkraeftebildung/>

Erstellt unter Zuhilfenahme von KI, hier Microsoft Co-Pilot.

Marburg, den 23.10.2026

S. Lin-K.

(Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing)

Gesetzentwurf der Fraktionen CDU und SPD betreffend ein Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) – Drucks. 21/5070 **Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung**

Stellungnahme der Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten (KHU) im Rahmen der schriftlichen Anhörung im kultuspolitischen Ausschuss

Vorbemerkung

Das Hessische Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) und die Verordnung zu seiner Durchführung (HLbGDV) regeln alle Phasen der Lehrkräftebildung sowie deren Zusammenwirken. Die vorgelegten Änderungsvorschläge betreffen daher in Teilen auch die Studienphase und damit die Universitäten.

Wir danken dem Kultuspolitischen Ausschuss für die Möglichkeit zur Stellungnahme zum Gesetz zur Fortentwicklung der hessischen Lehrkräftebildung.

1 | Ziele der Lehrkräftebildung – Querschnittsthemen

Die Bearbeitung von Querschnittsthemen ist zentral für die wissenschaftliche Qualifikation künftiger Lehrkräfte. Die Universitäten begrüßen, dass mit der Aufhebung des § 1 Abs. 3 und der Aufnahme der Querschnittsthemen in Abs. 2 eine klarere Regelungssystematik gefunden wurde und damit zugleich eine Aufwertung der Themen als Teil der Grundnorm einhergeht, die ausdrücklich für alle Phasen gilt. **Die Auswahl und phasenspezifische Konkretisierung der im Gesetz besonders hervorgehobenen Themen sollten daher auch mit allen Akteuren im Vorfeld erörtert werden.**

Die Aufnahme der Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz, mit Kinder- und Jugendschutz sowie mit psychischer Gesundheit ist als Aktualisierung angemessen und sinnvoll.

Kritisch sehen die Universitäten hingegen, dass Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache Deutsch ebenso wie sozialpädagogische Förderung, Ganztagsangebote und der Bezug auf gesellschaftliche Vielfalt nicht mehr ausdrücklich benannt werden. Da die Querschnittsthemen künftig als gemeinsame Verbindungslinien der Phasen dienen, verliert ein nicht ausdrücklich genanntes Thema einen gesetzlich hervorgehobenen Anknüpfungspunkt für die phasenübergreifende Abstimmung.

Aus Sicht der Universitäten sollte insbesondere die durchgängige sprachliche Bildung weiterhin ausdrücklich als Querschnittsaufgabe verankert werden. Sie betrifft sämtliche Unterrichtsfächer und Schulformen und ist eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus bedarf es spezifischer Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie der gezielten Förderung bei unterschiedlichen sprachlichen und sozialen Lernvoraussetzungen. **Die ausdrückliche Verankerung von durchgängiger Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache sollte daher beibehalten beziehungsweise wieder aufgenommen werden.**

Die Aufnahme des Schulrechts als Querschnittsthema wirft für die Studienphase Fragen hinsichtlich phasenspezifischer Zuständigkeit, fachlicher Expertise und Ressourcen auf. Generell stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis ergänzte Inhalte zu den bereits abgebildeten stehen. Zu klären ist dabei insbesondere das Verhältnis der Querschnittsthemen zum fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Qualifikationsauftrag der Universitäten. Innerhalb bestehender Studiumumfänge erzeugen zusätzliche Themen einen erheblichen curricularen Integrations- und Abstimmungsbedarf. **Bestehende curriculare Angebote dürfen dadurch nicht infrage gestellt oder verdrängt werden.**

2 | Kooperationen – Verbindungslinien und Ständige Kooperationskonferenzen

Der Gesetzentwurf bestimmt mit den Ergänzungen zu § 6 Abs. 1 erstmals inhaltliche Grundlagen für die Verzahnung der Phasen. Die Universitäten begrüßen, dass die Verzahnung damit inhaltlich gefasst wird. Offen bleibt, wie diese Verzahnung praktisch ausgestaltet werden soll und welche Prozesse und Verfahren dafür vorgesehen sind. Sie kann nur in gleichberechtigter Zusammenarbeit gelingen. Die Verständigung in den Ständigen Kooperationskonferenzen kann dafür ein Ausgangspunkt sein, wird als alleiniger Ort aber nicht ausreichen. **Zu klären ist insbesondere, welche konkreten Anforderungen sich aus den Verbindungslinien für die Universitäten ergeben, wer die Verantwortung für deren Umsetzung trägt und welche Ressourcen hierfür zur Verfügung stehen.**

Für die Universitäten ist wesentlich, dass die Arbeit an zentralen komplexen beruflichen Handlungssituationen in der ersten Phase anders auszugestalten ist als in der zweiten Phase oder in der Fort- und Weiterbildung. Der spezifische Auftrag der universitären Lehrkräftebildung liegt in der wissenschaftlich fundierten Analyse und Reflexion beruflicher Handlungssituationen, nicht in deren praktischer Einübung, wie dies im Ansatz der Core Practices nahegelegt wird. Zu klären ist daher, wie ein Ansatz der Core Practices in den spezifischen Phasen der Lehrkräftebildung ausgestaltet und wie der jeweilige Zugang aufeinander bezogen werden kann. Bei der Weiterentwicklung der Ständigen Kooperationskonferenzen ist sicherzustellen, dass in der Themensetzung weiterhin alle Perspektiven Berücksichtigung finden und die verbindliche Beteiligung der Universitäten bei allen Fragen mit unmittelbarem Bezug zur ersten Phase erhalten bleibt.

3 | Organisation der Lehrkräfteausbildung – Quereinstieg

Die Universitäten nehmen zur Kenntnis, dass § 36 Abs. 4 den Vorrang der regulär qualifizierten Bewerbungen ausdrücklich festhält. Bei einer Ein-Fach-Zulassung sollte geklärt werden, ob und auf welchem Weg perspektivisch eine zweite Fachqualifikation erworben werden kann.

Damit auch das Potenzial Quereinsteigender produktiv genutzt werden kann, ist eine wissenschaftsorientierte und evidenzbasierte Professionalisierung, wie sie Universitäten leisten, vor dem Einstieg in den Schuldienst zentral. Eine universitäre, in wissenschaftliche Diskurse eingebundene Lehrkräftebildung legt das Fundament für die Professionalisierung in der zweiten und dritten Phase. Die Universitäten betonen daher die Bedeutung einer zusätzlichen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Qualifizierung. Der Entwurf lässt offen, wie die geforderte inhaltliche Gleichwertigkeit gerade im bildungswissenschaftlichen und

fachdidaktischen Bereich eingelöst werden soll. Hier sehen die Universitäten Konkretisierungsbedarf.

Die Universitäten bekräftigen ihre Bereitschaft, an geeigneten Modellen für den Quereinstieg konstruktiv mitzuwirken, und würden eine entsprechende Initiative des HMKB begrüßen.

4 | Lehramtsspezifische Änderungen

Im **Grundschullehramt** erhält die praktische Prüfung in den Kurzfächern gegenüber der bisherigen Regelung ein stärkeres Gewicht, während ihr Studiumumfang in der ersten Phase unverändert bleibt. Die Universitäten regen an, gemeinsam zu klären, welche fachdidaktische Grundlegung in den Kurzfächern das Studium leisten soll und kann. Sollte sich daraus ein veränderter Studiumumfang ergeben, wäre dieser mit den entsprechenden kapazitären Folgen zu hinterlegen. Die Ständigen Kooperationskonferenzen bieten sich für diesen Abgleich an.

Für Studierende der **Fächer Kunst und Musik** wird die bisher verpflichtende Wahl eines zusätzlichen Unterrichtsfachs der Sekundarstufe I durch eine Wahlmöglichkeit ersetzt: Künftig kann als zweites Fach entweder ein Unterrichtsfach des gymnasialen Lehramts oder an dessen Stelle ein Fach der Sekundarstufe I gewählt werden. Die Änderung betrifft Studienordnungen, Fächerkombinationsregeln und Kapazitätsplanung unmittelbar und berührt dabei auch die Zusammenarbeit mit den Kunsthochschulen. Da eine Übergangsregelung für bereits Studierende fehlt, bitten die Universitäten um eine entsprechende Regelung oder zumindest um die Klarstellung, dass ein Wechsel auf Antrag möglich ist, sowie um einen angemessenen Vorlauf für die Anpassung der Studienordnungen. Zu erläutern wäre zudem, warum der bisherige Satz 2 zur Prüfung in einem Fach der Oberstufe entfällt.

Mit § 25a HLbGDV wird zudem die diagnostische Hausarbeit im **Lehramt für Förderpädagogik** erstmals umfassend rechtlich ausgestaltet. Die wissenschaftlich-diagnostischen Grundlagen hierfür werden im universitären Studium gelegt; die konkrete Prüfungsleistung ist dagegen eng an die sonderpädagogische Praxis gebunden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sachgerecht, dass die Hessische Lehrkräfteakademie die beiden Prüfenden für die diagnostische Hausarbeit bestellt.

5 | Vorbereitungsdienst, Umsetzung und Ressourcen

Aus der gemeinsamen Verantwortung aller Phasen für die Professionalisierung von Lehrkräften äußern sich die Universitäten auch zu den Änderungen im Vorbereitungsdienst, soweit diese die universitäre Phase mittelbar oder unmittelbar berühren. Mit Blick auf eine angemessene Professionalisierung ist insbesondere zu berücksichtigen, dass sich bei einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und einer zugleich erhöhten Unterrichtstätigkeit Reflexions- und Bildungsgelegenheiten verändern. Verschiebt sich der Schwerpunkt weiter vom reflexiven zum unterrichtspraktischen Lernen, sollte der kumulative Effekt auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit in den Blick genommen werden.

Hinzu kommt, dass die Regelstudienzeiten in Hessen, insbesondere für die Lehrämter an Grundschulen sowie Haupt- und Realschulen, deutlich unter den in den meisten Bundesländern üblichen zehn Semestern liegen. Mit der vorgesehenen Verkürzung des Vorbereitungsdienstes

sinkt die Gesamtdauer der Lehrkräfteausbildung in Hessen weiter. Die Universitäten regen an, vor diesem Hintergrund auch die Dauer der ersten Phase in den Blick zu nehmen.

Soweit sich aus der Novellierung zusätzliche Anforderungen an die universitären Curricula oder an die Kooperationsstrukturen ergeben, sind angemessene Umsetzungsfristen und die hierfür notwendigen Ressourcen zu berücksichtigen. Die Anpassung von Studienordnungen einschließlich der erforderlichen Gremienbeschlüsse und des Genehmigungsverfahrens benötigt regelmäßig mehrere Semester.