

März 2020

QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG

Abschlussbericht der Evaluation

RAMBOLL

GEFÖRDERT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Fassung Juni 2020

EVALUATION DER „QUALITÄTS- OFFENSIVE LEHRERBILDUNG“ ABSCHLUSSBERICHT

EVALUATION DER „QUALITÄTSSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“ ABSCHLUSSBERICHT

Ansprechpersonen

Dr. Anja Durdel

Business Managerin

T 030 30 20 20-208

M 0151 580 15-208

anja.durdel@ramboll.com

Dr. Christiane Fischer-Münnich

Managerin

T 030 30 20 20-210

M 0151 580 15-210

christiane.fischer-muennich@ramboll.com

Prof. Dr. Herbert Altrichter

Leiter der Abteilung für Bildungsforschung

Linz School of Education

Johannes Kepler Universität

Altenberger Straße 69

4040 Linz, Österreich

T +43 732 24 68-7240

herbert.altrichter@jku.at

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Herbert Altrichter

Dr. Anja Durdel

Dr. Christiane Fischer-Münnich

Jacob Fittkau

Jan Morgenstern

Moritz Mühleib

Julia Tölle

Unter Mitarbeit von

Julian Rieksneuwöhner

Martina Wende

Titelbild:

Ramboll Management Consulting GmbH

Ramboll Management Consulting GmbH

Neue Grünstraße 17-18

10179 Berlin

T +49 30 30 20 20-0

F +49 30 30 20 20-299

www.ramboll.de/management-consulting

Der vorliegende Bericht wurde im Rahmen des Auftrags zur Evaluation der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern erstellt. Auftraggeber war das Bundesministerium für Bildung und Forschung, aus dessen Mitteln die gemeinsame „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern gefördert wird.

INHALT

Zusammenfassung	VIII
1. Einleitung	1
2. Qualitätsoffensive Lehrerbildung	2
2.1 Ziele und Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	2
2.2 Förderlogik	5
3. Entwicklungen im Umfeld der Hochschulen	8
3.1 Meilensteine der Lehrerbildung	9
3.2 Akteure im Umfeld von lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland	10
3.2.1 Bundesebene	10
3.2.2 Landesebene	10
3.2.3 Koordinierungs- und Beratungsgremien	11
3.2.4 Stiftungen und Verbände	11
3.3 Angrenzende Förderprogramme	12
3.4 Regulatorischer Rahmen	12
3.5 Gesellschaftliche und lehrerbildungsrelevante Diskurse	13
3.6 Öffentliche Resonanz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der Presse	15
3.7 Wechselwirkungen	15
3.7.1 Bundesebene: Bundesweite Förderprogramme	16
3.7.2 Landesebene	16
3.7.3 Stiftungen	19
4. Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den geförderten Hochschulen differenziert nach Handlungsfeldern	20
4.1 Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“	21
4.1.1 Ziele und Erwartungen	22
4.1.2 Projektumsetzung	24
4.1.2.1 Gremien	27
4.1.2.2 Querstrukturen	30
4.1.2.3 Hochschulleitung	32
4.1.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung	32
4.1.4 Fördereffekte an den geförderten Hochschulen	34
4.1.5 Effekte für nicht geförderte Hochschulen	36
4.2 Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“	38
4.2.1 Ziele und Erwartungen	39
4.2.2 Projektumsetzung	43
4.2.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung	49
4.2.3.1 Hochschulinterne Akteure und Strukturen	50
4.2.3.2 Hochschulexterne Akteure und Strukturen	50
4.2.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	51
4.3 Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“	56
4.3.1 Zielsetzungen	58
4.3.1.1 Inhaltliche Handlungsziele	59
4.3.1.2 Strukturelle Handlungsziele	60
4.3.2 Projektumsetzung	60
4.3.2.1 Art der Maßnahmen	61
4.3.2.2 Zeitpunkt der Maßnahmen	62
4.3.2.3 Organisation der Maßnahmen	63
4.3.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung	63
4.3.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	64
4.4 Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“	67
4.4.1 Ziele und Erwartungen	68
4.4.2 Projektumsetzung	69

4.4.3	Einflussfaktoren der Projektumsetzung	72
4.4.4	Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	74
4.5	Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“	79
4.5.1	Zielsetzung	80
4.5.2	Projektumsetzung	81
4.5.2.1	Akteure und Einbindungsintensität	82
4.5.2.2	Umgesetzte Maßnahmen	84
4.5.3	Einflussfaktoren auf die Projektumsetzung	88
4.5.4	Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	91
4.6	Handlungsfeld „Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern.“	93
4.6.1	Mobilität im Jahr 2019 – Nur noch wenige Hemmnisse	95
4.6.2	Studierende fordern noch mehr Mobilität und Informationsmöglichkeiten	96
4.6.3	Internationale Mobilität – Auch Lehrkräfte zu Auslandsaufenthalten ermutigen	96
5.	Nachhaltigkeit und Transfer	98
5.1	Nachhaltigkeit	99
5.1.1	Zielsetzungen	99
5.1.2	Projektaktivitäten	101
5.1.3	Einflussfaktoren	103
5.1.4	Fördereffekte	104
5.2	Transfer	107
5.2.1	Zielsetzungen	108
5.2.2	Projektaktivitäten	109
5.2.2.1	Innerhochschulischer Transfer	112
5.2.2.2	Transfer zu anderen Hochschulen bzw. in die (internationale) Forschungslandschaft	113
5.2.2.3	Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung	115
5.2.3	Einflussfaktoren	116
5.2.4	Fördereffekte	118
6.	Bilanz und Ausblick	120
6.1	Zusammenfassende Bilanz der Fördereffekte	120
6.1.1	Bilanz mit Blick auf Handlungsfelder	121
6.1.2	Bilanz mit Blick auf systemische Wirkungen	122
6.2	Hinweise zur Ausgestaltung der zweiten Förderphase und zur Förderkonstruktion	122
6.2.1	Mitwirkungserfahrungen während des Lehramtsstudiums – Studierende einbinden	123
6.2.2	Schub für Professionsreflexion in der Lehrerbildung, innovative Lehre und Lehrforschung	124
6.2.3	Flankierende Maßnahmen für eine qualitative Weiterentwicklung der phasenübergreifenden Abstimmung	125
6.2.4	Gezielter und differenzierter Transfer	125
6.2.5	Fördermechanik von Bundesprogrammen angesichts von Personalfragen überdenken	127
6.2.6	Gemeinsames Ringen der Länder um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im föderalen System	128
6.2.7	Rückmeldungen und weitere Hinweise zur Programmbegleitung und -steuerung	129
6.3	Weiterführende Untersuchungsaspekte zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und zur Governance in der Lehrerbildung	130
7.	Auftrag und methodisches Vorgehen der Evaluation	133
8.	Literaturverzeichnis	140

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Rekonstruktion durch die Programmevaluation)	6
Abbildung 2: Umfeld und Aufgaben der lehrerbildenden Hochschulen	9
Abbildung 3: Meilensteine der Lehrerbildung in Deutschland 1980 bis 2016	10
Abbildung 4: Koordinierungs- und Beratungsgremien	11
Abbildung 5: Aufgaben der 226 Gremien für die Lehrerbildung mit hochschulinternen Akteuren	29
Abbildung 6: Anteil an Akteursgruppen in Gremien mit hochschulexternen Akteuren	30
Abbildung 7: Praxiselemente und -phasen in der Lehrerbildung	39
Abbildung 8: Antizipierte Bereiche zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs	41
Abbildung 9: Argumente für mehr und bessere Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium	42
Abbildung 10: Häufigkeit von umgesetzten Maßnahmen zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre im Vergleich der ersten und dritten Welle des Programm-Monitorings (Einzel- und Verbundprojekte)	44
Abbildung 11: Anteil der Projekte, die bereits vor Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Maßnahmen zur besseren Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen umsetzten (Einzel- und Verbundprojekte)	45
Abbildung 12: Häufigkeit von umgesetzten Maßnahmen zur besseren Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen (Programm-Monitoring Welle 3, Einzel- und Verbundprojekte)	46
Abbildung 13: Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren	47
Abbildung 14: Häufigkeit von umgesetzten Maßnahmen zur besseren Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung im Vergleich der ersten und dritten Welle des Programm-Monitorings (Einzel- und Verbundprojekte)	48
Abbildung 15: Akteure und Strukturen, die die Projektumsetzung im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ beeinflussen können	49
Abbildung 16: Zahlreiche Expertinnen und Experten nehmen einen deutlichen Impuls durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur besseren Verzahnung der Phasen wahr.	53
Abbildung 17: Entscheidungen von Lehramtsstudierenden	57
Abbildung 18: Häufigkeit der Maßnahmenart zur Beratung und Begleitung der Studierenden	61
Abbildung 19: Fachpolitische Entwicklungen (Auswahl) im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion (Ramboll 2018: 85ff.)	68
Abbildung 20: Zusammenfassung der Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015 im Handlungsfeld aus dem Zwischenbericht der Evaluation	69
Abbildung 21: Übergeordnete thematische Schwerpunkte in den Projekten (Einzel- und Verbundprojekte)	70
Abbildung 22: Relevante beforschte Zielgruppen in den Projekten	71
Abbildung 23: Anstieg der Aktivitäten zur (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Lehrangeboten für Lehramtsstudierende im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion zwischen erster und dritter Erhebungswelle (2016–2019, Einzel- und Verbundprojekte)	72
Abbildung 24: Weitere Entwicklungsbereiche im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion in den Stärken-Schwächen-Analysen 2019	75
Abbildung 25: Umsetzung von Maßnahmen zur Fortentwicklung des Lehrangebots (Einzel- und Verbundprojekte)	76
Abbildung 26: Angaben der Projekte zur Kooperation der lehrerbildenden Bezugswissenschaften zu zwei Zeitpunkten	83
Abbildung 27: Maßnahmen hinsichtlich der konzeptionellen Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Vertreterinnen und Vertretern der Bildungswissenschaften (alle Projekte)	85
Abbildung 28: Strukturelle Verankerung der Zusammenarbeit der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (alle Projekte)	86

Abbildung 29: Einbindung von Vertreterinnen und Vertretern der drei Bezugswissenschaften in von den Projekten genannten Gremien	87
Abbildung 30: Institutionalisierung durch gemeinsame Forschungsaktivitäten	88
Abbildung 31: Übersicht über Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze in den Projekten	102
Abbildung 32: Transfermuster in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	109
Abbildung 33: Rolle verschiedener Transferrichtungen in den Projekten	110
Abbildung 34: Die häufigsten Transferinstrumente für den innerhochschulischen Transfer	112
Abbildung 35: Die häufigsten Transferinstrumente für den Transfer zu anderen Hochschulen in Deutschland und in die (internationale) Forschungslandschaft	113
Abbildung 36: Die häufigsten Transferinstrumente für den Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung sowie in Schulen	116
Abbildung 37: Projekttypen in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	126
Abbildung 38: Typologisierung der geförderten Projekte	131
Abbildung 39: Datenerhebungen und -quellen der Evaluation im Zeitverlauf	134

TABELLEN

Tabelle 1: Befunde aus dem Programm-Monitoring und den Vertiefungsinterviews zu Projektumsetzungen im Handlungsfeld I „Profilierung und Optimierung der Strukturen“	25
Tabelle 2: Anteil der Projekte, bei dem allein durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine bestimmte Maßnahme umgesetzt werden konnte / hohe „QLB-Effekte“ (Einzel- und Verbundprojekte)	52
Tabelle 3: Ziele der Projekte im Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“	58

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJV	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
BW	Bildungswissenschaften
BWR	Bewilligungsrunde
CHE	CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DLR-PT	DLR Projektträger
DTS	Deutsche Telekom Stiftung
FD	Fachdidaktik
FW	Fachwissenschaften
fzs	freier Zusammenschluss von student*innenschaften (fzs) e. V.
GG	Grundgesetz
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KM BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
LB	Lehrerbildung
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OSA	Online-Self-Assessment
PISA	Programme for International Student Assessment
QLB	„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“
UN	United Nations
UNCRPD	United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WR	Wissenschaftsrat
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
ZLB	Zentren für Lehrerbildung

ZUSAMMENFASSUNG

Das aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen von Bund und Ländern gemeinsam initiierte Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dient seit 2015 der **nachhaltigen Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung**. Mit einem Fördervolumen von insgesamt bis zu 500 Millionen Euro für die Gesamtlaufzeit des Programms wurden zunächst in der ersten Förderphase (2015–2019) 49 Projekte (43 Einzel- und 6 Verbundvorhaben) an 59 lehrerbildenden Hochschulen aus allen Bundesländern unterstützt. Der vorliegende **Abschlussbericht** stellt die **wesentlichen Ergebnisse der programmbegleitenden Evaluation** des Förderprogramms dar und fasst in einem Ausblick **relevante Schlussfolgerungen für die zweite Förderphase** zusammen.

Im Vordergrund der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stehen – an begonnenen Reformen andockend und neue Entwicklungen fördernd – die flächendeckende **Aufwertung des Lehramtsstudiums und die Optimierung seiner Strukturen**. Die Ziele des Förderprogramms wurden dazu entlang der folgenden sechs Handlungsfelder differenziert:

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften
- Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern

Die unabhängige Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist in der Grundlage des Förderprogramms, der Bund-Länder-Vereinbarung von 2013, festgelegt. Die Evaluation erfolgte, um die Auswirkung des Programms in der ersten Förderphase auf Strukturen, Prozesse, Inhalte und Qualität der Lehrerbildung zu bewerten. Das BMBF beauftragte im März 2016 die Ramboll Management Consulting GmbH (Ramboll) mit der Evaluation für den Zeitraum bis Juni 2020. Als Partner von Ramboll war Herr Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes Kepler Universität Linz, eingebunden. Erste Zwischenergebnisse der Evaluation wurden 2018 veröffentlicht (Ramboll 2018).

Entwicklungen im Umfeld der Hochschulen

Die Lehrerbildung in Deutschland wird von diversen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen beeinflusst. Neben den wesentlichen Akteuren auf Bundes- und Landesebene sind länderübergreifende Gremien sowie Stiftungen und Verbände relevant. Aufgrund des Föderalismus und der **Kulturhoheit der Länder** unterliegen die Hochschulen unterschiedlichen Rahmenbedingungen, welche sich permanent weiterentwickeln. So waren die vergangenen Reformen unter anderem von der Bologna-Reform und der Verstärkung des Berufs- und Praxisbezugs geprägt, während aktuelle Diskussionen verstärkt entlang des akuten Lehrermangels und der Fragen rund um die Digitalisierung und Inklusion verlaufen.

Die Beziehungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu den Akteuren, ihren Regulierungen und Förderprogrammen zeichnen sich durch **Reziprozität** aus. Zum einen können **vielfache Synergien mit den Förderprogrammen** „Exzellenzstrategie“ und „Qualitätspakt Lehre“ identifiziert werden. Zum anderen gibt es zahlreiche Wechselwirkungen mit den Entwicklungen in den Ländern. Landesministerien nahmen vor allem durch eine Unterstützung in der Antragsphase wie auch anhand von ergänzenden Landesförderprogrammen und Reformen Einfluss auf die Umsetzung der Projekte im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Mit Blick auf Nachhaltigkeit sind sie besonders relevant, um Verstetigungsmaßnahmen von durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finanzierte Maßnahmen zu unterstützen. Einige Länder unterstützten zielgerichtet den Transfer hin zu nicht geförderten Hochschulen oder in die zweite beziehungsweise dritte Phase der Lehrerbildung.

Maßnahmen und Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den geförderten Hochschulen

In Bezug auf die einzelnen Handlungsfelder konnte die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine Vielzahl an unterschiedlichen Effekten bewirken. Dabei sind weitreichende strukturoptimierende Veränderungen vor allem im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ zu beschreiben, welches mit seinem Governance-Fokus auch Voraussetzungen dafür schuf, dass Bedingungen für erfolgreiche Projektumsetzungen in den anderen Handlungsfeldern erarbeitet wurden. Die stärksten Wirkungen sind in den Handlungsfeldern „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ und „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ zu konstatieren: Hier wurden jeweils von besonders vielen Projekten Maßnahmen umgesetzt, ohne dass bereits zuvor vergleichbare Ansätze existierten oder parallel unabhängig von der Förderung durchgeführt wurden.

Handlungsfeld: Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen

Alle geförderten Projekte bearbeiteten von Beginn an dieses Handlungsfeld, das insofern als ein **Metaziel** verstanden werden kann, weil Strukturen für eine optimierte Lehrerbildung im Mittelpunkt stehen. Dabei wird von Hochschulen sowie von Expertinnen und Experten von einer verstärkten **kritisch-konstruktiven Diskurskultur** zugunsten einer Qualitätsverbesserung der Strukturen und der Praxis der Lehrerbildung berichtet. Diese bezieht sich sowohl auf eine erkenntnisintensive und lösungsorientierte Arbeit in den hochschulischen Gremien und Arbeitsformaten – beispielsweise in der Auseinandersetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften –, wie auch auf den hochschulübergreifenden **Fachdiskurs**, in dem ein Austausch zur geeigneten Governance einer starken Lehrerbildung stattfindet. Einige Expertinnen und Experten stellen jedoch auch fest, dass bisher ergriffene strukturelle und profilbildende Maßnahmen noch zu seicht und Gestaltungsräume zentraler Akteure noch nicht ausreichend geweitet seien.

Die Maßnahmen in diesem Handlungsfeld bezogen sich vor allem auf die **Optimierung der Quer- und Gremienstrukturen**, auf die Strukturen zur **Kooperation mit der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung sowie auf die **Profilbildung** an der Hochschule, z. B. durch die stärkere Einbindung der Hochschulleitung auf verschiedenen Ebenen. Dabei kam den Querstrukturen (Schools/Zentren) eine zentrale Rolle zu, da diese als Schaltstellen – sowohl intern wie extern – fungieren. Die zunehmende Profilierung erfolgte zwar schon allein durch die erfolgreiche Teilnahme am Förderwettbewerb, doch lässt sich diese Entwicklung auch auf eine umfassendere Kommunikation zur Lehrerbildung an den Hochschulen zurückführen.

Besondere Herausforderungen hatten **Verbundprojekte** zu bearbeiten, da sie sowohl **intra- als auch interhochschulische Prozesse und Strukturen** optimieren. Während Einzelprojekte zur Optimierung der Strukturen mehrheitlich vorhandene Gremien nutzten, waren Verbundprojekte stärker auf die Bildung neuer leistungsstarker Gremien angewiesen. Auch an einigen **nicht geförderten Hochschulen** hat vor allem der Prozess der Antragstellung und Selbstreflexion Veränderungen in den Strukturen ausgelöst.

Handlungsfeld: Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung

Fast alle der geförderten Projekte (47 von 49) setzten Maßnahmen in diesem Handlungsfeld um. Da der quantitative Ausbau von Praxisphasen Länderzuständigkeit ist, arbeiteten die Projekte in Abhängigkeit von diesen Rahmenseetzungen und fokussierten sich vor allem auf einen **qualitativen Ausbau** in drei Themenfeldern:

- 1) **Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre:** Nahezu alle Projekte integrierten im Vergleich zum Programmbeginn mehr praxisbezogene Inhalte wie Fallbeispiele oder Videos in Lehrveranstaltungen und erprobten innovative praxisnahe Unterrichtsmethoden z. B. mit Simulationen, Unterrichtslaboren oder Uni-Klassen. Ein zentraler Befund ist, dass eine bessere Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch den Praxisbezug fördert.
- 2) **Begleitung der Praxisphasen:** Am stärksten wurde in die Nachbereitung und Reflexion praktischer Phasen in Lehrveranstaltungen investiert. Die Begleitung der Studierenden in den praktischen Phasen scheint hingegen zum Teil noch ausbaufähig zu sein.
- 3) **Kooperation und bessere Verzahnung der Phasen:** Zentral ist hier die verbesserte Abstimmung zwischen Lehrenden der Hochschule und Lehrenden in den Studienseminaren sowie die Einbindung der dritten Phase. Die Nutzung und Weiterentwicklung bestehender Kooperationsstrukturen zur zweiten und – in abgeschwächter Form – dritten Phase war ein zentraler Ansatzpunkt für die Vernetzung der Phasen und ermöglichte Qualitätsverbesserungen im Praxisbezug. Dabei entstand eine hohe Reziprozität in den jeweiligen Beziehungen der Akteure. Diese Entwicklungen sind eng mit dem Aufbau von gut vernetzten Strukturen verbunden, wie z. B. Hochschulgremien, in denen die zweite und dritte Phase mit Stimmrechten vertreten sind.

Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“

Die vielschichtige Struktur des Lehramtsstudiums erfordert häufig eine umfassende Beratung und Begleitung von (angehenden) Studierenden der Lehrerbildung. Zwar adressierten 80 Prozent der geförderten Projekte dieses Handlungsfeld mit entsprechenden Maßnahmen, doch ist es damit das **am wenigsten adressierte Handlungsfeld**. Dies ist insbesondere auf seine eher **komplementäre Rolle** zu anderen Maßnahmen und Handlungsfeldern zurückzuführen. So existieren viele Überschneidungen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs, z. B. indem Formate der Begleitung während Praxisphasen gefördert wurden. Des Weiteren sind die Aktivitäten stärker von einer **Weiterentwicklung und Institutionalisierung bestehender Maßnahmen** geprägt als von Neuentwicklungen.

In ihren Zielsetzungen fokussierten sich die geförderten Projekte vermehrt auf inhaltliche statt strukturelle Aspekte. Entsprechend waren die meist genannten Ziele die Förderung der Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit sowie die Eignungsklä rung. Um diese Ziele zu erreichen, setzten die Projekte am häufigsten Maßnahmen in den Bereichen der (Selbst-)Reflexion, des Peer-to-Peer-Coachings und des Austauschs zwischen Studierenden und Lehrkräften aus dem Schuldienst um. Es können drei zentrale Effekte identifiziert werden: (1) **Erhöhte Sichtbarkeit** von Angeboten und Bedarfen in der professionsbezogenen Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden; (2) **Erweiterung der Beratungsangebote** und das **Testen neuer Formate**, speziell bei Peer-to-Peer- und Reflexionsangeboten wurden seitens der Projekte für den Standort neue Maßnahmen implementiert; (3) Zunahme an **bedarfsgerechten Angeboten**, indem zielgruppen- und themenspezifische Bedarfe stärker berücksichtigt wurden.

Handlungsfeld: Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion

An Weiterentwicklungen im Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ knüpften die Länder laut Experteninterviews und im Kontext von politischen Debatten zur Umsetzung von inklusiver Bildung hohe Erwartungen. Mit 45 von 49 geförderten Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ griffen fast alle der geförderten Projekte das Thema auf. Dabei steht die Projektumsetzung in enger **Wechselwirkung mit rechtlichen Vorgaben und politischen Debatten auf Landesebene**, Vorgaben aus Bildungs- und Wissenschaftsministerien sowie ergänzenden Landesprogrammen. Die Projekte setzten grundsätzlich auf ein **weites Inklusionsverständnis**, schwerpunktmäßig wurde aber die Heterogenitätsdimension Sprache/Mehrsprachigkeit bearbeitet.

Die geförderten Projekte forschten vor allem zu **Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften** und entwickelten **fachdidaktische Konzepte**, sodass zahlreiche **Lehrmaterialien** wie Skripte, Aufgaben, Filme o. Ä. für Lehrveranstaltungen entstanden sind, die zudem vielfach Ansätze digitalen Lernens ermöglichen. Eine ebenso starke Dynamik gab es im Programmverlauf bei der Entwicklung von spezifischen Lehrveranstaltungen, Curricula und Modulen.

Darüber hinaus konnte eine **starke Breitenwirkung** erreicht werden, da spezifische (Quer-) Strukturen und Institutionen wie Kompetenzzentren für inklusive Bildung, (An-)Institute, Service- und Beratungsstellen oder AGs für Inklusion sowie Inklusionsnetzwerke gegründet wurden, die häufig landesweit oder sogar darüber hinaus agierten und auch nicht geförderte Hochschulen einbezogen.

Zukünftig muss weiterhin an der **Inklusionsorientierung und methodischen Offenheit der zweiten und dritten Phase** sowie an der **Haltungsentwicklung bei Studierenden** gearbeitet werden. Zudem sollten inklusive Praxiskontakte im Studium noch mehr forciert und **eine heterogene Studierendenschaft** zielgerichteter angesprochen und begleitet werden. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat Wege eröffnet, Heterogenität und Inklusion **konsequenter als Querschnittsthema** zu verankern, wobei die Einbindung aller Fächer weiterhin die Zieldimension bleiben muss.

Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“

Die Anforderung, Wissen und die jeweiligen Lehrinhalte aus drei unterschiedlichen Bezugsdisziplinen aufeinander zu beziehen, stellt eine Grundherausforderung in der universitären Lehrerbildung dar und ist damit ein zentrales Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Zwar setzten **alle Projekte Maßnahmen** in diesem Handlungsfeld um, doch starteten sie von teilweise stark **unterschiedlichen Ausgangslagen**.

Grundsätzlich zeigt sich in den Daten der Evaluation eine klare Verbesserung der Vernetzung zwischen den Bezugswissenschaften, wobei ein **positiver Trend insbesondere zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften** zu sehen ist. Kooperationen sowohl mit als auch innerhalb der Fachwissenschaften waren im Vergleich zu den anderen Bezugswissenschaften hingegen geringer ausgeprägt. Weiterhin waren Fachwissenschaften seltener in die Konzeptentwicklung und in projektspezifischen Entscheidungen eingebunden. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird von Expertinnen und Experten, aber auch von Projekten selbst, insbesondere als ein **Förderprogramm zur Stärkung der Fachdidaktiken** gesehen.

Die Projekte standen vor der Herausforderung, dass Anreize für Vernetzungsarbeit nicht offensichtlich sind und ihr **Mehrwert schwer beleg- und messbar** ist. Einen guten Ansatz stellt eine anfängliche Bestandsaufnahme und Bedarfsabfrage bei allen Beteiligten dar, wobei unterschiedliche Perspektiven, Wünsche und Bedarfe sichtbar gemacht werden können. Grundsätzlich bedarf es **Räume für Begegnungen und Gesprächsanlässe**, wobei Gremien und konkrete (Querschnitts-)Themen wie Inklusion oder Digitalisierung eine wichtige Rolle spielen.

Handlungsfeld „Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern“

Abgesehen von wenigen Einzelfällen wurden die Mobilitätshemmnisse in den letzten Jahren sukzessive abgebaut. Ausschlaggebend dafür seien laut der befragten Expertinnen und Experten vor allem der Mobilitätsbeschluss der Kultusministerkonferenz sowie der akute Lehrermangel, aufgrund deren die Länder Hürden für potenzielle neue Lehrkräfte möglichst umfänglich abbauen. Die Zielsetzung der Mobilitätserhöhung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird als **zusätzlicher Anreiz** für die Länder und Hochschulen **zur Realisierung der KMK-Vereinbarung** wahrgenommen, ohne hauptursächlich für den Abbau von Mobilitätshemmnissen zu sein.

Nachhaltigkeit und Transfer der Ergebnisse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die Konstruktion der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als gemeinsamer Förderwettbewerb von Bund und Ländern (GWK 2013) ist als wesentlich zu beschreiben, um nachhaltige Ergebnisse an den Hochschulen zu erzielen, da so eine unmittelbare **Anknüpfung an die Landesziele** (Zielkohärenz) ermöglicht wurde. Durch die Verankerung des Aspekts der **Nachhaltigkeit als explizites Förderkriterium** sowie die Auflagen zur Mit- und Weiterfinanzierung wurden programmseitig wichtige Weichen für eine nachhaltige Wirkung der Förderung geschaffen. Insgesamt können zahlreiche Ansätze zur Sicherung der Nachhaltigkeit identifiziert werden, die auch dem Transfer dienen (z. B. Stärkung bestehender Strukturen, neue Formate der Zusammenarbeit); insbesondere dem **innerhochschulischen Wissenstransfer** als Instrument der Verstetigung wird eine hohe Bedeutung eingeräumt.

Für fast alle geförderten Projekte nimmt der Transfer in die eigene Hochschule eine bedeutende Rolle ein. Für knapp zwei Drittel aller geförderten Projekte gilt dies auch in Bezug auf den Transfer in Schulen. Je nach Adressaten und Transferinhalt setzten die geförderten Projekte **unterschiedliche Transferinstrumente** ein. So überwogen beim Transfer in die internationale Forschungslandschaft und an andere Hochschulen die für den Wissenschaftsbetrieb klassischen Instrumente, wie Publikationen und Beiträge auf Konferenzen und Tagungen, beim Transfer in Schulen und in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung wiederum Formate zum Erfahrungsaustausch. Die programmbegleitenden Maßnahmen wie Workshops und Programmkongresse werden dabei als sehr wertvoll hervorgehoben. Von nicht geförderten Hochschulen wird der Eindruck berichtet, vom Informationsfluss der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ abgeschnitten zu sein. Insgesamt **funktionierte** der Transfer im Förderprogramm **gut** – jedoch wird der **Transfer in die zweite und dritte Phase** der Lehrerbildung und **zu nicht geförderten Hochschulen** als **ausbaufähig** und vereinzelt als nicht geteiltes Ziel beschrieben. Zu berücksichtigen ist, dass viele Projekte ihre Innovationen zunächst hochschulintern testeten und validierten, bevor zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. zweite Förderphase) stärkere Transferaktivitäten vorgesehen waren.

Bilanz

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass eine **sehr positive Bilanz** nach der ersten Förderphase gezogen werden kann. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ traf an Hochschulen und in den Bundesländern auf eine **breite Akzeptanz** und griff die relevanten Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung zur richtigen Zeit auf. Mit der Zwischenbegutachtung und Fortsetzung der Förderung fast aller Projekte in der zweiten Förderphase wurde darüber hinaus die Möglichkeit gegeben, Vorhaben weiter zu vertiefen und insbesondere nachhaltig zu verankern. Kritische Stimmen beziehen sich zum einen darauf, dass sich angesichts des wettbewerblichen Charakters des Förderprogramms nicht alle Länder mit ihren Hochschulen angemessen in der Förderung der ersten Programmphase berücksichtigt sehen. Zum anderen wird festgestellt, dass besondere Modelle und Lösungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, die von Hochschulen und Verbänden erarbeitet werden, konsequenter herausgearbeitet und länderübergreifend strategisch besser genutzt werden sollten.

Über die gesamte Förderphase hinweg lassen sich folgende Ergebnisse und Effekte hinsichtlich der Handlungsfelder festhalten: Die geförderten Projekte bedienten die einzelnen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ insgesamt in einem **ausgeglichenen und hohen Maße**, wobei in den Handlungsfeldern „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ und „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ eine besonders starke Wirkung erreicht werden konnte. Für das Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“ werden hingegen die vergleichsweise geringsten Effekte identifiziert.

Des Weiteren konnten Wirkungen auf systemischer bzw. struktureller Ebene erreicht werden. Dies betrifft nicht nur die Schaffung eines **anregenden Umfelds**, das nachhaltige Effekte sowie **Kooperation und Koordination** fördert, sondern auch die enge Verzahnung von Hochschul- und Landesakteuren. Darüber hinaus konnte durch die Erweiterung der Handlungsfähigkeiten und Op-

timierung von Prozessen ein **Capacity-Building** an den Hochschulen stattfinden. Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde zudem eine **starke Profilierung und Sichtbarkeit** der Lehrerbildung an den einzelnen Hochschulen und darüber hinaus erreicht.

Hinweise zur weiteren Ausgestaltung der zweiten Förderphase und zur Förderkonstruktion

Aus diesen Ergebnissen der begleitenden Evaluation der ersten Förderphase ergeben sich folgende differenzierte Hinweise zur weiteren Ausgestaltung der zweiten Förderphase sowie zu Konstruktionen von Fördermaßnahmen von nationaler Bedeutung (hier in der Reihenfolge der Unterkapitel von 6.2 angegeben):

- **Einbindung von Studierenden** in die Ausgestaltung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verstärken und angehenden Lehrkräften in ihrer Ausbildung damit Ansätze demokratischer Beteiligung eröffnen
- Weiteren Schub zur **Professionsreflexion** in der Lehrerbildung durch systematische Nutzung von Reflexionen, Analysen und praktischen Erfahrungen der QLB-geförderten Hochschulen ermöglichen, um eine evidenzbasierte Lehrerbildung weiter zu fördern
- Flankierende Maßnahmen für eine qualitative Weiterentwicklung der **phasenübergreifenden Abstimmung** durch die Länder
- **Gezielter und differenzierter Transfer** anhand spezifischer Informations- und Vernetzungsangebote, die zielgerichtet bestimmte Projekttypen ansprechen
- **Fördermechanik von Bundesprogrammen angesichts von Personalfragen** aufgrund hoher Konkurrenz in der Personalrekrutierung und der nachhaltigen Sicherung des Personals überdenken
- **Ringieren der Länder um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung** im föderalen System im Kontext des Spannungsfeldes notwendiger Qualitäts- und Quantitätssteuerung

Methodisches Vorgehen

Die Programmevaluation unterstützt die Steuerung und Umsetzung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durch empirische Ergebnisse und basiert dafür auf dem Forschungsansatz der **Educational Governance**. Sie erfolgte systemisch und iterativ und kombiniert **quantitative und qualitative Methoden**. Design und Heuristik der Evaluation berücksichtigten sowohl die Schwerpunktsetzung auf Programmebene sowie das Spannungsfeld zwischen den Ausprägungen des föderalen Bildungssystems, der Schulentwicklung und der Hochschulentwicklung. Wesentliche Datenquellen der Evaluation stellten die von den Projekten befüllten Fragebögen (Programm-Monitoring Wellen 1–3), Experteninterviews in zwei Wellen, Fallstudien- und Vertiefungsinterviews mit geförderten Projekten, Interviews mit nicht geförderten Hochschulen, Workshops mit den geförderten Projekten, Projekt- und Programmdokumente sowie einschlägige Literatur dar. Der **Anlagenband** zum Abschlussbericht enthält die Monitoringinstrumente mitsamt Monitoringdaten sowie die Gesprächsleitfäden für die Experteninterviews.

1. EINLEITUNG

Der vorliegende Abschlussbericht fasst die zentralen Ergebnisse der **Evaluation der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** zusammen. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützen Bund und Länder auf Grundlage der Bund-Länder-Vereinbarung von 2013 (GWK 2013) Reformen in der Lehrerbildung mit insgesamt bis zu 500 Millionen Euro. Insgesamt wurden in der ersten Förderphase (2015–2018) 49 Projekte an 59 lehrerbildenden Hochschulen in allen Bundesländern gefördert.

Die unabhängige Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde bereits bei der Konstituierung des Programms angelegt (vgl. GWK 2013). Im März 2016 beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Ramboll Management Consulting GmbH (im Folgenden: Ramboll) mit der Evaluation. Herr Prof. Dr. Herbert Altrichter von der Johannes Kepler Universität Linz ist als Partner von Ramboll in die Evaluation eingebunden.

Der Bericht gliedert sich in sieben Kapitel:

- In **Kapitel 2** werden das Förderprogramm und die Theorie zur Programmwirkung dargestellt.
- **Kapitel 3** umfasst eine Zusammenfassung und Fortschreibung der Entwicklungen im Umfeld des Förderprogramms.
- In **Kapitel 4** werden zentrale Ergebnisse zu den Projektaktivitäten, Einflussfaktoren und Fördereffekten in den in der Bund-Länder-Vereinbarung definierten sechs Handlungsfeldern dargestellt:
 1. Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen
 2. Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung
 3. Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung
 4. Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
 5. Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften
 6. Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern.
- **Kapitel 5** bündelt Ergebnisse zu Aktivitäten, Einflussfaktoren und Fördereffekten zu den übergeordneten Zielen Nachhaltigkeit und Transfer.
- In **Kapitel 6** wird eine handlungsfeldübergreifende Bilanz der Evaluationsergebnisse zum Ende der ersten Förderphase gezogen sowie Hinweise formuliert, wie das Erreichen der Programmziele noch stärker unterstützt werden kann. Auch werden offene Analyseaspekte dargestellt.
- **Kapitel 7** gibt einen Überblick über das methodische Vorgehen der Evaluation.
- Der **Anlagenband** enthält die Monitoringinstrumente mitsamt Monitoringdaten sowie die Gesprächsleitfäden für die Experteninterviews.

Der vorliegende Bericht baut auf Ergebnissen des Umfeldberichts (Ramboll 2017) und des Zwischenberichts (Ramboll 2018) auf und schließt in der Darstellung an die Erkenntnisse aus diesen an.

2. QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG

Zusammenfassung

Die Lehrerbildung in Deutschland steht vor der stetigen Herausforderung, auf gesellschaftlich-kulturellen Wandel – wie beispielweise durch die Digitalisierung – zu reagieren und dabei verschiedene Institutionen, Lerninhalte und Phasen der Lehrerbildung einzubinden und zu integrieren.

Hier setzen Bund und Länder mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an, um in Fachdiskursen aufgezeigte Defizite anzugehen und die Qualität der Lehrerbildung insgesamt zu verbessern. Als **Schlüssel gilt dabei vor allem die Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure**, weshalb die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ explizit die Profilierung und Optimierung der Strukturen in der Lehrerbildung forciert. Dafür werden vom BMBF bis 2023 bis zu 500 Millionen Euro zur Verfügung gestellt, mit denen in der ersten Förderphase an 59 Hochschulen insgesamt 43 Einzel- und sechs Verbundprojekte gefördert wurden.

Ziel des Bundes und der Länder ist es, mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **flächendeckende Entwicklung der strukturellen Zusammenhänge in der Lehrerbildung zu beleben**, indem Akteure gestärkt, gemeinsame Strategieentwicklung angeregt und so letztendlich die dauerhafte Handlungsfähigkeit der Lehrerbildung gewährleistet wird. Eine Voraussetzung dafür ist die länderübergreifende Anerkennung von Lehramtsabschlüssen und Studienleistungen und damit einhergehende Mobilität der Lehramtsstudierenden. Das Förderprogramm setzt dies für die teilnehmenden Länder und Hochschulen voraus und wirkt damit ergänzend zu den Maßnahmen der Kultusministerkonferenz. Entwicklungen in den anderen von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ adressierten Handlungsfeldern werden in den Univeritäten schon durch das Antrags- und Auswahlverfahren ausgelöst. Der Wettbewerb der Hochschulen, die vergleichsweise hohe Fördersumme und die Einbindung der Hochschulleitungen bei der Bewerbung sollen die **Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrerbildung** innerhalb und außerhalb der Hochschulen erhöhen. Im Rahmen der Vorhabenbeschreibungen während des Bewerbungsprozesses sind Stärken-Schwächen-Analysen gefordert, welche die Relevanz der Projektaktivitäten einordnen und die Basis für eine strategische Entwicklung an den jeweiligen Hochschulen bilden. Die Projekte bauen eigene Qualitätssicherungsstrukturen auf, überprüfen damit die Wirksamkeit der umgesetzten Maßnahmen und identifizieren mögliche Anpassungsbedarfe.

Die Förderung von Forschung soll das **evidenzbasierte, theoretische Fundament der Lehrerbildung und dessen kontinuierliche Weiterentwicklung** dabei weiter festigen und einen beständigen Wissenstransfer etablieren. Die Programmbegleitung organisiert interne sowie über die geförderten Projekte hinausgehende Vernetzungsveranstaltungen und erstellt Publikationen, die zum Wissenstransfer beitragen. Programmsteuerung und -umsetzung werden durch die Programmevaluation unterstützt, die unter Verwendung des Forschungsansatzes der Educational Governance anhand empirischer Ergebnisse Wirkungen und Optimierungspotenziale erfasst und Hinweise zur weiteren Ausgestaltung formuliert.

2.1 Ziele und Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ ist eine gemeinsame Anstrengung von Bund und Ländern, um die **Lehrerbildung in Deutschland nachhaltig weiterzuentwickeln**. Erklärtes Ziel ist dabei sowohl die Verbesserung ihrer Qualität als auch ihrer Attraktivität. Das Programm umfasst zwei Förderphasen (2015–2018 und 2019–2023), in denen das BMBF insgesamt 500 Millionen Euro für Projekte an Hochschulen zur Verfügung stellt. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geht zurück auf die in der gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) beschlossene Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013 (GWK 2013).

Inhaltlich reagierten Bund und Länder mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf **wesentliche Veränderungsbedarfe** in der Lehrerbildung, die in den vergangenen Jahren unter Expertinnen und Experten und in einschlägigen Gremien wie der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) oder der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) diskutiert wurden. Dabei wurden **sechs zentrale Handlungsfelder** definiert, in denen das Förderprogramm neue Entwicklungen anstoßen soll:

- a) Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung
- b) Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges
- c) Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden
- d) Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
- e) Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften
- f) Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern

Diese Handlungsfelder setzen an relevanten Herausforderungen der Lehrerbildung an und sollen zur **Verbesserung von wahrgenommenen Defiziten** beitragen. Dazu zählte die von der KMK eingesetzte Gemischte Kommission Lehrerbildung bereits Ende der 1990er Jahre in ihrem Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000) die ungenügende Abstimmung von Institutionen, Lerninhalten und Phasen der Lehrerbildung. Darüber hinaus sei das Lehramtsstudium zu wenig praxisorientiert. Fehlende Systematik und mangelnder Praxisbezug gingen auch einher mit Geringschätzung und einem niedrigen Stellenwert der Lehrerbildung an den Hochschulen (vgl. auch Rossmann 2015). Darunter litten insbesondere die Fachdidaktiken aufgrund ihrer Position zwischen Fach- und Bildungswissenschaften und ihrer bisher gering ausgeprägten empirischen Forschungsorientierung. Entsprechend schwer sei es für sie, Nachwuchs zu gewinnen. Für die Stärkung der Lehrerbildung empfahl die Kommission beispielsweise den Aufbau zentraler Institutionen der Lehrerbildung, die Entwicklung bildungswissenschaftlicher Kerncurricula, die phasenübergreifende Planung und Reflexion von Lernprozessen und die stärkere Einbindung der Hochschulen in die Lehrerfortbildung (Terhart 2000; vgl. Faust-Siehl 2000).

Die „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ stellte seinerzeit gemeinsam mit den Bewertungen weiterer relevanter Akteure wie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (z. B. HRK 1998; vgl. Bellenberg 2002) die Weichen für die weitere **Reflexion und Entwicklung der Lehrerbildung** in Deutschland. Darauf aufbauend formulierte der Wissenschaftsrat (WR) seine „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“¹ (WR 2001) und die Kultusministerkonferenz entwickelte die Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004; KMK 2019b). Die Verbesserung der Lehrerbildung wurde dabei vor allem in Hinsicht auf die Dimensionen, Voraussetzungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Auswirkungen **professioneller Lehrerkompetenzen** diskutiert (vgl. Baumert und Kunter 2006; Lankes 2008; Gräsel und Trempler 2017). Verschärft wurde die Diskussion durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 (Baumert 2001). In der von der OECD durchgeführten internationalen Vergleichsstudie erzielten die deutschen Schülerinnen und Schüler lediglich unterdurchschnittliche Resultate, woraus eine öffentliche Debatte über deutsche Bildungspolitik im allgemeinen, aber auch über Lehrerbildung im Speziellen entstand (vgl. Bellenberg 2002; Tillmann 2004).

Die PISA-Studie symbolisiert auch den Bedeutungszuwachs und den **methodischen Fortschritt der empirischen Bildungsforschung**. Bekannte Leistungsvergleichsstudien auf Basis großer Stichproben und groß angelegte Untersuchungen zu bildungspolitischen Interventionsmaßnahmen werden zunehmend durch diverse quantitative und qualitative Forschungsprojekte ergänzt (vgl. Tillmann 2016: 6). Diese Entwicklung ist Ausdruck einer wachsenden **Evidenzorientierung von Bildungspraxis und Bildungspolitik**, die ihr Handeln zunehmend an empirisch fundierten Forschungsergebnissen ausrichten und dadurch die Durchführung neuer Studien fördern (Bromme

¹ Wobei sich der WR in manchen Punkten von der Kommission emanzipiert: Hatte diese in ihrem Bericht noch für die Beibehaltung der integrierten Lehrerbildung plädiert, sprach sich die Wissenschaftskonferenz für die Einführung konsekutiver Studienmodelle in Form des BA-/MA-Systems aus.

u. a. 2016; Hartmann u. a. 2016). Gleiches gilt auch für die Lehrerbildung in Deutschland. Die Inhalte der Lehrerbildung sind vielfältig und stehen immer im Kontext von gesellschaftlicher und politischer Veränderung. Entsprechend besteht **stetiger Forschungsbedarf**, um mit diesen Veränderungen Schritt zu halten. So hat beispielsweise die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 das Thema „Heterogenität und Inklusion“ in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Lehrerbildung gerückt. Folglich ist der Bedarf an neuen Forschungserkenntnissen in diesem Themenbereich besonders hoch (Merz-Atalik 2018: 4). Gleiches gilt für das Thema „Digitalisierung“. Die Vermittlung digitaler Kompetenzen ist im Aufgabenportfolio von Lehrkräften bereits jetzt von zentraler Bedeutung und wird zukünftig einen immer größeren Stellenwert einnehmen (Herzig und Martin 2018; Porsch 2019; van Ackeren u. a. 2019). Lehramtsstudierende müssen insofern auf Basis adäquater Hochschulcurricula bestmöglich auf diese Aufgabe vorbereitet werden, während die Curricula selbst kontinuierlich und wissenschaftsgeleitet (weiter-)entwickelt werden (KMK 2017a; vgl. dazu auch Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern 2017). Die **Forschungsförderung** gehört deshalb zu den erklärten Zielen der Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“:

„Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere [...] die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken.“ (GWK 2013: § 3).

Um die Stärkung der Lehrerbildung und ihrer Forschungsbasis erfolgreich voranzutreiben, berücksichtigt die Bund-Länder-Vereinbarung **drei Handlungsebenen**:

1. In § 7 verpflichten sich **die Länder** zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit von Studienleistungen und der Anerkennung von in anderen Bundesländern erworbenen Lehramtsabschlüssen. Die Anträge der Hochschulen sind über die Wissenschaftsbehörde an den Projektträger zu richten (§ 5, 5).
2. In § 2 sind **die Hochschulen** zu vollem Engagement aufgefordert und dazu angehalten, die geförderten Projekte in strukturelle Maßnahmen einzubinden: Die Einreichung des Antrages erfolgt durch die Hochschulleitung. Darin muss neben einer datengestützten Bestandsaufnahme über den Status quo der Lehrerbildung an der jeweiligen Hochschule auch dargelegt werden, welche Ziele innerhalb der sechs Handlungsfelder mit welchen konkreten Maßnahmen erreicht werden sollen (§ 4). Die Bewertung der Anträge erfolgt anhand festgelegter Kriterien wie beispielsweise dem profilbildenden Beitrag (§ 4b), der Qualitätssicherung (§ 4c) oder der Nachhaltigkeit der Maßnahmen (§ 4d). Geförderte Maßnahmen können vielfältige Ziele verfolgen, wie beispielsweise die Förderung einer schulpraktisch orientierten Fachdidaktik oder die Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen (§ 3).
3. Insbesondere in § 3 werden die **schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Institute und Fachbereiche** als ausbildungsrelevante Akteure an den Hochschulen mit der Aufforderung adressiert, die Lehre und Forschung im Sinne der Ziele in den Handlungsfeldern durch die Entwicklung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen zu verbessern (Zusammenarbeit untereinander und mit Akteuren der zweiten und dritten Phase verbessern, Praxisbezug stärken, berufsfeldbezogene Forschung betreiben, Inklusion und Heterogenität berücksichtigen usw.).

Für die Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ konnten sich – einzeln oder im Verbund – Hochschulen in staatlicher Verantwortung sowie in kirchlicher oder privater Trägerschaft bewerben, die einen staatlich anerkannten Studiengang in der Lehramtsausbildung anbieten. Die Förderanträge konnten in zwei Bewilligungsrunden (2014 und 2015) gestellt werden. Über die Förderung entschied ein 18-köpfiges **Auswahlgremium** mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Studierendenschaft und der schulpraktischen Professionalisierung sowie mit zwei Vertreterinnen und Vertretern des Bundes und vier der Länder, von denen zwei der Hochschuleite und zwei der Schulseite angehörten. Beworben hatten sich 80 Einzel- und Verbundprojekte, von denen in der ersten Bewilligungsrunde im Februar 2015 insgesamt 19 Projekte ausgewählt wurden. Für die zweite Bewilligungsrunde lagen 53 überarbeitete Projektanträge vor, von denen 30 für die Förderung ausgewählt wurden. Somit wurden in der **ersten Förderphase 49 Projekte von 59 Hochschulen** gefördert. Vor Ablauf der ersten Förderphase erfolgte 2018 eine Zwischenbegutachtung durch das Auswahlgremium, der sich alle geförderten Projekte stellten.

48 Projekte traten in die zweite Förderphase ein und erhalten seit 2019 eine weitere Förderung für bis zu fünf Jahre, maximal bis Ende 2023.

Darüber hinaus beschlossen Bund und Länder 2018 nach dem Zwischenbericht der Evaluation in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, das Programm ab 2020 um **eine weitere Förderlinie** zu den Themen „**Digitalisierung in der Lehrerbildung**“ und „**Lehrerbildung für die beruflichen Schulen**“ zu erweitern. Von den 66 eingereichten Vorhabenbeschreibungen wurden im Mai 2019 vom Auswahlgremium 43 zur Förderung empfohlen. Damit werden ab März 2020 bis Ende 2023 (vorbehaltlich der abschließenden Bewilligung) in 16 Bundesländern **insgesamt 91 Projekte aus 72 lehrerbildenden Hochschulen** durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert².

Durch das Förderprogramm werden bis 2023 Mittel für projektbezogene Sach- und Personalausgaben sowie die Begleitung, Administration und Evaluation des Programms bereitgestellt. Dabei haben die Länder sicherzustellen, dass die personalwirksamen Maßnahmen nicht zu einer Erhöhung der Aufnahmekapazitäten an den Hochschulen führen.

2.2 Förderlogik

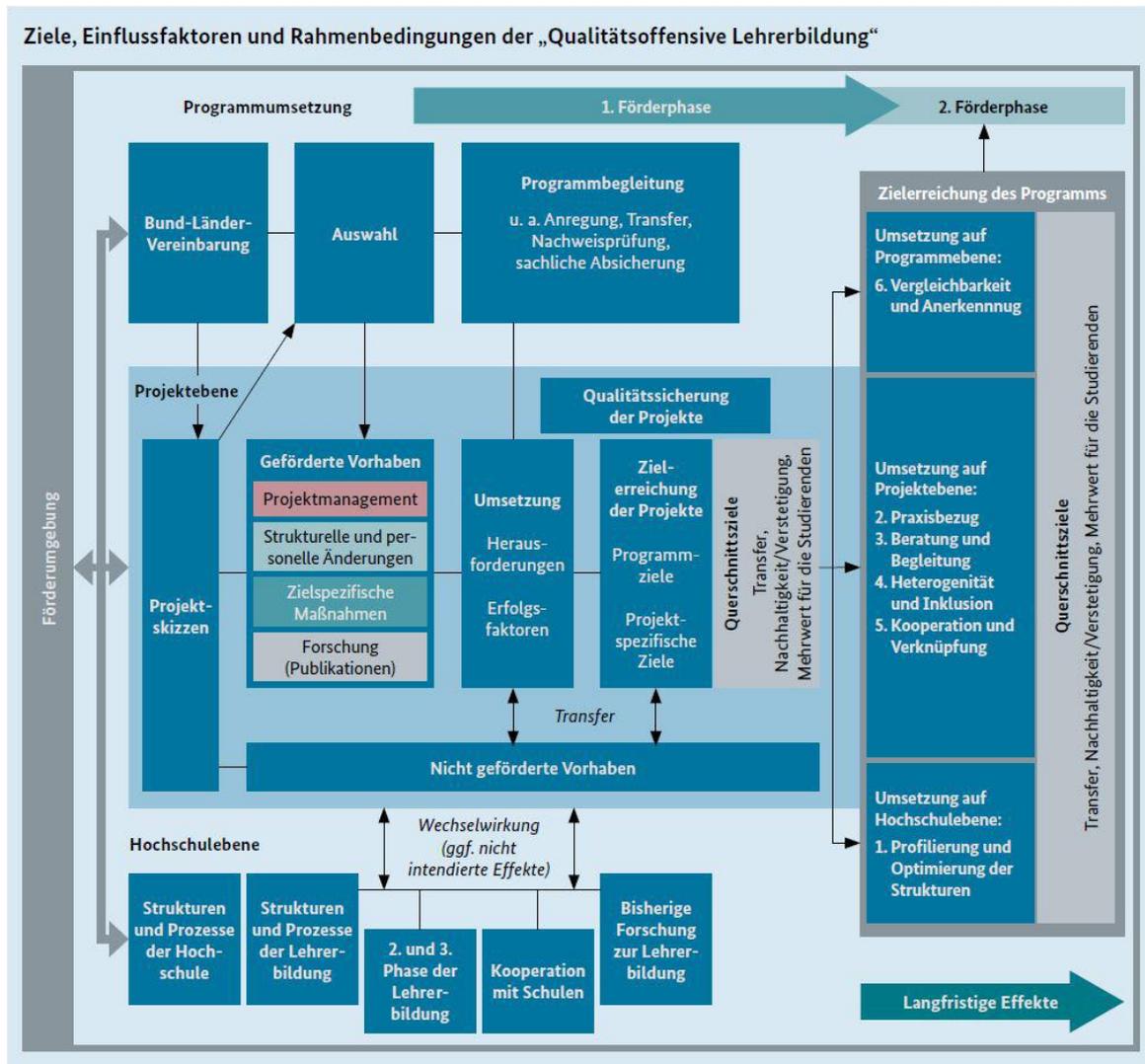
Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelten **Bund und Länder** ein Instrument, mit dessen Hilfe es möglich ist, **steuernd in den komplexen Koordinationszusammenhang der Lehrerbildung einzugreifen**. Ziel ist dabei die dauerhafte Erhöhung der Handlungsfähigkeit in der Lehrerbildung, indem Akteure gestärkt und Zusammenarbeit befördert wird sowie neue Strategien für ihre Entwicklung entworfen werden. Bund und Länder reagieren damit auf den Befund, dass aktuelle Probleme in der Lehrerbildung vor allem auf die **suboptimale Koordination der beteiligten Akteure** zurückzuführen sind. Sowohl der steuernde Eingriff der Länder (vgl. Fend 2014) als auch die oben beschriebenen Defizite der Lehrerbildung lassen sich systematisch ins Konzept der Educational Governance einordnen (vgl. Altrichter 2015). In den Politik- und Sozialwissenschaften beschreibt „Governance“ die „*Koordination und Steuerung interdependenter Handlungen*“ bzw. „*Regelungsaspekte in komplexen Strukturen*“ (Benz 2004: 17). Die Educational Governance umschließt damit Regelungsaspekte im Bildungswesen, welches durch das **Zusammenspiel vieler Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Handlungslogiken** gestaltet und beeinflusst wird und so auch Opfer von Zielkonflikten werden kann. Beispielsweise steht das Steuerungsziel der Bildungspolitik im Spannungsverhältnis mit dem Autonomieanspruch des Wissenschaftssystems (vgl. Schimank 2007).

Educational Governance ist nicht als strategisch geplante Umsetzung von zentral getroffenen Entscheidungen zu verstehen. Sie wird geformt durch das Handeln der strukturelevanten Akteure und aktualisiert sich somit kontinuierlich durch die Interpretation von Rollen, von Wertesystemen und durch die aktive und passive Gestaltung und Veränderung eben jener Strukturen. **Die Optimierung von Governance-Strukturen und -Prozessen kann und muss an diesen Handlungen ansetzen**. Entsprechend stellt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Fördermittel nicht alleine für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Koordinationsstrukturen der Lehrerbildung bereit. Die Umsetzung derselben sowie die akteurs- und phasenübergreifende Zusammenarbeit in Beratung, Lehre und Forschung müssen gleichermaßen gewährleistet sein.

Für die Bewertung des Programmserfolgs und Hinweise zur Ausgestaltung der Förderung bedarf es eines **umfassenden Verständnisses, mit welchen Mitteln die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ welche Ziele erreichen soll** (Abbildung 1). Die Evaluation hat die Förderlogik dazu sowohl in der Phase der Konzeptionierung der Evaluation, während der Projektetablierung als auch daran anschließend thematisiert. Gesondert zu betrachten ist hierbei die Förderung und Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und Studienleistungen sowie die Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden. Diese wird nicht primär durch die Realisierung der förderfähigen Projekte erreicht, sondern war Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung und stellt so einen zusätzlichen Anreiz für die Länder und Hochschulen zum Abbau von Mobilitätshemmnissen dar (siehe dazu Kapitel 4.6).

² Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html, Abruf 28.12.2019

Abbildung 1: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Rekonstruktion durch die Programmevaluation)



Quelle: Ramboll in BMBF 2016: 46.

Die Intervention auf Ebene der Hochschulen beginnt bereits mit dem Antrags- und Auswahlverfahren. Das Verfahren ist **als Wettbewerb gestaltet**, bei dem die zu fördernden Projekte nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewählt werden. So wird eine durchgängig hohe Qualität der Projekte sichergestellt. Diese wiederum erhöhen in Verbindung mit der langen Laufzeit von maximal acht-einhalb Jahren und der vergleichsweise hohen Fördersumme die Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrerbildung an den Hochschulen und darüber hinaus. Innerhalb der Hochschulen wird die Stellung der Lehrerbildung außerdem durch die **Einbindung der Hochschulleitungen in die Antragstellung** befördert und trägt zum Anstoß struktureller Veränderungen bei. Ein wichtiges Element stellt die im Rahmen des Bewerbungsprozesses geforderte **Stärken-Schwächen-Analyse** in Form einer evidenzbasierten und datengestützten Bestandsaufnahme dar. Dadurch sollen in den Hochschulen anhand von Selbstreflexion strategische Weiterentwicklungsprozesse eingeleitet und gewährleistet werden, dass Interventionen im Sinne der Programmziele an tatsächlichen Schwächen ansetzen und vorhandene Stärken ausgebaut werden (vgl. BMBF 2016: 8). In Bezug auf die geförderten Projekte soll die Etablierung eigener **Qualitätssicherungsstrukturen** dazu beitragen, den Umsetzungsstand der geförderten Maßnahmen jederzeit erfassen und adäquate Anpassungsmaßnahmen entwickeln zu können. Die Anwendung der Förderkriterien wurde auch dadurch sichergestellt, dass die Initiatoren der Projekte nach Antragstellung zunächst eine Rückmeldung des Auswahlremiums mit Überarbeitungsanregungen bekamen. Erst nach einer erneuten Prüfung nach Überarbeitung wurden Anträge dann zur Förderung empfohlen.

Mit den **Fördermitteln** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden sowohl Projektmanagement als auch vielfältige Projektmaßnahmen gefördert. Finanziert werden neben Sachmitteln vor allem personelle Ressourcen. Die Handlungsfelder decken ein großes Themenspektrum ab, sodass sich im Rahmen der Projekte ein immenser Spielraum für Aktivitäten zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung ergibt. Langfristiges Metaziel ist dabei immer die Profilierung und Optimierung der bundesweiten Strukturen der Lehrerbildung. Die Erreichung der Ziele in den Handlungsfeldern – namentlich die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs, die Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung, die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion sowie die Fortentwicklung der Kooperation und Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – ist nur möglich, wenn relevante Akteure professions- und phasenübergreifend zusammenarbeiten. Demgemäß ist auch die Antragstellung und Projektetablierung so konzipiert, dass sie die Koordination verschiedener Lehrbildungsakteure benötigt. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wirkt also **vor allem vermittelt** über die Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter Module, Lehrveranstaltungen und -materialien sowie Praktikumsformate und über umfangreiche Forschungsaktivitäten **profil- und strukturbildend in den Hochschulen**.

Das Programm soll die Evidenzorientierung der Lehrerbildung fördern, wofür **Mittel für Forschungsaktivitäten** bereitgestellt werden, die u. a. für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler eingesetzt werden. Die Publikation und Diskussion von Forschungsergebnissen soll zudem den Ausbau der Wissensbasis für die zukünftigen Lehrkräfte und den **Transfer von Modellen und Erkenntnissen** über die geförderten Hochschulen hinaus ermöglichen und intensivieren. Der **institutionalisierte Wissenstransfer** zur nachhaltigen und hochschulübergreifenden Implementierung von guter Praxis ist ein wichtiges Anliegen, weshalb Wissenstransfer neben dem wissenschaftlichen Diskurs aktiv von der damit beauftragten Programmbegleitung durch interne und offene Vernetzungsveranstaltungen und -tagungen zum Erfahrungsaustausch und durch begleitende Publikationen zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ explizit unterstützt wird.

Aufgabe der Evaluation war es u. a., die Programmsteuerung und -umsetzung durch empirisch abgeleitete Hinweise zur Erreichung der Programmziele zu unterstützen. Zur theoretischen Einbettung der Untersuchung eignete sich besonders der oben beschriebene Forschungsansatz der **Educational Governance**, da er die systematische Analyse eines komplexen Steuerungsregimes – wie es die Lehrerbildung ist – mit Hilfe eines wissenschaftlich fundierten konzeptionellen Rahmens greifbar und verständlich macht. Der wertfreie Begriff der Koordination ermöglicht z. B. die Analyse des Zusammenwirkens der in der Förderlogik aufgerufenen vielfältigen Akteure der Lehrerbildung. Im Verständnis der Educational Governance wird dabei nicht versucht, ein komplexes soziales System wie die Lehrerbildung durch monokausale Top-down-Prozesse zu verstehen und zu erklären. Der Fokus liegt vielmehr auf den relevanten Untereinheiten bzw. Akteuren, die über eigene Handlungslogiken, Sprachen und Aufmerksamkeitsprioritäten verfügen. Ein profundes Verständnis dieser zugrundeliegenden Mechanismen und ihrer wechselseitigen Bedingung ist essenziell, um daraus Schlüsse für die funktionierende und höchst herausfordernde Koordination (vgl. Altrichter und Maag Merki 2016: 10f.) der Systemebenen (z. B. der drei Phasen der Lehrerbildung) ableiten zu können. Mit dem Fokus auf Koordination und Steuerung lässt die Educational-Governance-Perspektive **unterschiedliche Ansätze und Begründungen der Aktivitäten der einzelnen geförderten Projekte** zu und ermöglichte der Evaluation so ein tiefergehendes Verständnis der internen und externen Vorgänge, Wirkungen und Ergebnisse.

3. ENTWICKLUNGEN IM UMFELD DER HOCHSCHULEN

Zusammenfassung

Im Sinne der Institutionentheorie werden die im Förderwettbewerb „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ tätigen Hochschulen und Projekte maßgeblich von ihrer Umwelt beeinflusst. Die Lehrerbildung in Deutschland stellt sich dabei als ein komplexes System mit unterschiedlichen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die **wesentlichen Akteure** agieren auf Bundes- (u. a. BMBF) und Landesebene (Wissenschafts- und Bildungsministerien). Darüber hinaus gibt es neben vier länderübergreifende Gremien, die zur Koordination und strukturellen Weiterentwicklung dienen, private Organisationen wie Stiftungen, die sich in die Lehrerbildung einbringen. Daneben wurden in den vergangenen Jahren sowohl auf Bundes- als auch Landesebene weitere, angrenzende Förderprogramme aufgesetzt.

Da die **Kulturhoheit über Schulen und Hochschulen aufgrund des Föderalismus bei den Ländern** liegt, existieren für die lehrerbildenden Hochschulen in den sechzehn Bundesländern unterschiedliche Rahmenbedingungen. Die wichtigsten Regelungen sind in den jeweiligen Lehrerbildungsgesetzen, Landesverordnungen, Hochschulgesetzen und Schulgesetzen enthalten. Insgesamt unterliegt die Lehrerbildung in Deutschland einem **evolutionären Prozess**, der sich in einer Vielzahl an Reformen und Diskussionen widerspiegelt. Während die Reformen unter anderem von den Themen der Bologna-Reform und Verstärkung des Berufs- und Praxisbezugs geprägt waren, erfolgten die öffentlichen Diskussionen entlang den Herausforderungen, die sich aus dem akuten Lehrermangel, der Digitalisierung und Inklusion ergeben.

Die Beziehungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu den Akteuren, ihren Regulierungen und Förderprogrammen zeichnen sich durch **Reziprozität** aus. Zum einen können auf der Ebene von Bundesprogrammen vielfache Synergien mit den Förderprogrammen „Exzellenzstrategie“ und „Qualitätspakt Lehre“ identifiziert werden. Zum anderen gibt es zahlreiche Wechselwirkungen mit den Aktivitäten in den Bundesländern. Die Wissenschafts- und zum Teil Kultusministerien waren in der Antragsphase unterstützend eingebunden. Die Projektvorhaben konnten auf die Landesziele einzahlen und durch entsprechende Landesförderprogramme ergänzt werden. Letztere dienten auch der Verstetigung von Maßnahmen, die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ umgesetzt wurden. Manche Länder flankierten Entwicklungen in der Lehrerbildung mit angepassten Reformen und Gesetzesänderungen.

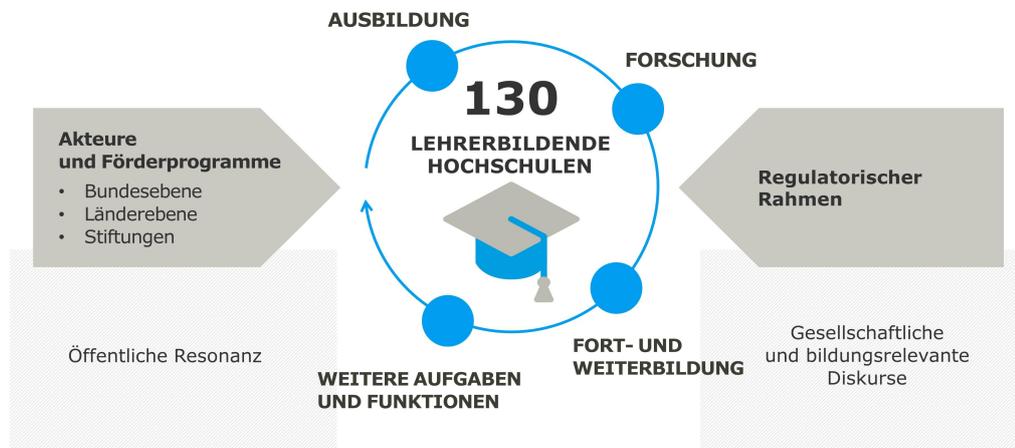
Nicht geförderte Hochschulen nehmen zum Teil wahr an Sichtbarkeit zu verlieren. Teilweise konnten sowohl durch eigene Mittel wie mittels Landesprogramme und die finanzielle Förderung von Stiftungen Kompensationseffekte hergestellt werden.

In diesem Kapitel werden die Entwicklungen im Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beschrieben, die **die Weiterentwicklung der Lehrerbildung** und damit auch die Vorhabenumsetzung an den geförderten Hochschulen beeinflussen. Als „Umfeld“ werden die Umwelten der Hochschulen definiert, *„die für die Organisation besondere Bedeutung haben, weil sie Ressourcen und Informationen bereitstellen“* (Titscher u. a. 2008: 19). Als Grundlage des Kapitels diente der **2017 veröffentlichte Umfeldbericht** (Ramboll 2017), der den Stand zu einem frühen Zeitpunkt der Förderprogrammumsetzung erfasst. In diesem Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse dieses Berichts zusammengefasst und aktuelle Entwicklungen der letzten zwei Jahre integriert.

Die Situation der Lehrerbildung an Hochschulen in Deutschland ist hinreichend komplex (ebd.: 4). Dies ist auf **unterschiedliche Akteure und Regulierungen** jeweils auf Bundes- und Länderebene, auf das Zusammenspiel von Schul- und Hochschulpolitik sowie auf gemeinsame Koordinations- und Beratungsgremien zur Abstimmung zwischen den Ländern und unabhängige Organisationen wie Stiftungen zurückzuführen. Dabei haben die **Länder die Kulturhoheit über Schulen**

und Hochschulen, weshalb sie unter entsprechend unterschiedlichen Rahmenbedingungen agieren. Spätestens seit der Föderalismusreform wurde die Einflussnahme des Bundes auf ein Minimum reduziert; lediglich in spezifischen Themenfeldern darf der Bund aufgrund einer Grundgesetzänderung aktiv sein (vgl. Hepp 2013). So wurde die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erst durch eine weitere Änderung 2014 möglich, die in „*Fällen überregionaler Bedeutung bei der Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre*“ (BMJV 2019: GG Art. 91b) eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern erlaubt; beispielsweise mit einer Programmförderung für Hochschulen. Bedingung ist jeweils die Einverständniserklärung aller Länder, auf deren Grundlage neben der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auch Hochschulforschungsvorhaben wie der „Pakt für Forschung und Innovation“, die „Exzellenzstrategie“ oder der „Qualitätspakt Lehre“ möglich wurden (vgl. Münch 2019: 63). Die folgende Abbildung 2 gibt eine Übersicht des Umfeldes der lehrerbildenden Hochschulen und spiegelt auch die Kapitelstruktur wider.

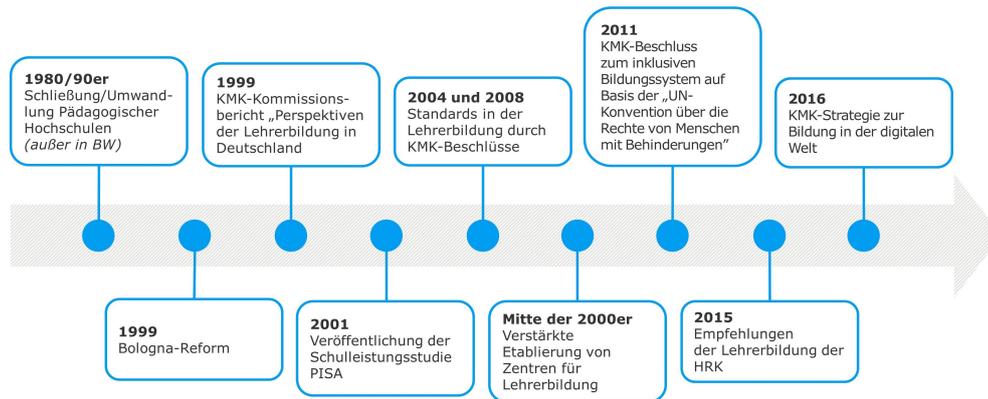
Abbildung 2: Umfeld und Aufgaben der lehrerbildenden Hochschulen



Quelle: Ramboll 2017: 5, überarbeitete Version.

3.1 Meilensteine der Lehrerbildung

Die Lehrerbildung unterliegt historisch einem **evolutionären Prozess**, der im Verlauf der letzten Jahrzehnte von einer Vielzahl an Reformen, Studien und Diskussionen geprägt war und weiterhin ist (Ramboll 2017). Einige der relevanten Meilensteine der letzten vierzig Jahre wurden im Zwischenbericht der Evaluation erläutert und sind – ergänzt um aktuelle Entwicklungen – in der folgenden Abbildung zusammengefasst:

Abbildung 3: Meilensteine der Lehrerbildung in Deutschland 1980 bis 2016

Quelle: Ramboll Management Consulting.

Aufbauend auf der bildungsübergreifenden Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ von 2016 betrifft eine neuere Entwicklung darüber hinaus die durch die KMK (2019a) formulierten **„Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre“**, in der unter anderem festgehalten ist, dass *„angehende Lehrerinnen und Lehrer“* während ihres Studiums *„optimal dafür auszubilden [sind], digitale Kompetenz in die Schulbildung zu integrieren. Die Länder haben ein herausgehobenes Interesse an einer Lehrkräftebildung für die digitale Welt und werden für die Weiterentwicklung des Lehrkräftestudiums Anreize für notwendige Veränderungsprozesse schaffen, etwa auch im Rahmen der zweiten Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (KMK 2019a: 6).

Nicht zuletzt ist neben der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die zusätzliche **themenfokussierte Förderrichtlinie** mit den beiden Schwerpunkten **„Digitalisierung in der Lehrerbildung“** sowie **„Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“** ein wichtiger Meilenstein für die Lehrerbildung in Deutschland. Die rechtliche Grundlage dafür bilden die Bund-Länder-Vereinbarung vom 12.04.2013 sowie die Förderbekanntmachung des BMBF im November 2018 (BMBF 2018b).

3.2 Akteure im Umfeld von lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland

Die zuvor skizzierten Entwicklungen wurden von verschiedenen Akteuren in unterschiedlichem Maße begleitet und beeinflusst bzw. auch initiiert. In den folgenden Unterkapiteln werden sie mit ihren Funktionen näher beschrieben.

3.2.1 Bundesebene

Als Gesetzgeber entscheidet der **Deutsche Bundestag** über Neuerungen bezüglich gesetzlicher Rahmenbedingungen in der Schul- und Hochschulpolitik. Zudem werden im Fachausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung Gesetzesvorhaben und Förderprogramme vorbereitet. Als zuständiges Ministerium nimmt das **BMBF** entsprechend eine weitere wesentliche Rolle ein: Es fördert nicht nur das Wissenschaftssystem und betreut Wissenschaftsorganisationen, sondern es verantwortet auch Förderprogramme wie den Hochschulpakt 2020 oder die Umsetzung von Reformen wie die Bologna-Reform.

3.2.2 Landesebene

Genau wie auf der Bundesebene unterliegt die Ausgestaltung der Lehrerbildung auch auf Landesebene aktuellen politischen Debatten. Aufgrund des **Föderalismus** können die einzelnen Länder entsprechend eigene Schwerpunkte setzen, sodass es nicht nur zu Unterschieden in der Zuweisung von weiteren Zuständigkeiten (beispielsweise bezogen auf die Ausgestaltung der zweiten

und dritten Phase der Lehrerbildung), sondern auch in der inhaltlichen Ausgestaltung zwischen den Ländern kommt. In Bezug auf die Lehrkräfteausbildung kann dies bspw. die Bezeichnung und Art der Lehrämter, die Zulassungsbestimmungen, die Praxisanteile oder die Länge des Referendariats betreffen.

Die wesentlichen Akteure auf Landesebene sind für die Lehrerbildung an den Hochschulen die zuständigen **Landesministerien für Wissenschaft**. Mit Blick auf die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung sowie die Schulpraxis sind in der Regel die **Landesministerien für Bildung** zuständig. Während die Aufteilung in zwei unterschiedliche Ministerien in den meisten Ländern zu finden ist, sind sie in manchen Ländern unter einem Dach vereint oder werden durch gemeinsame Institutionen zur Lehrerbildung ergänzt. Dabei nehmen die beteiligten Landesministerien in der Form, ob und wie sie mit Blick auf die Abstimmung der drei Phasen der Lehrerbildung aufeinander bezogen agieren, Einfluss auf den Erfolg der Hochschulen, die mit der zweiten oder dritten Phase kooperieren (vgl. Durdel 2019: 73).

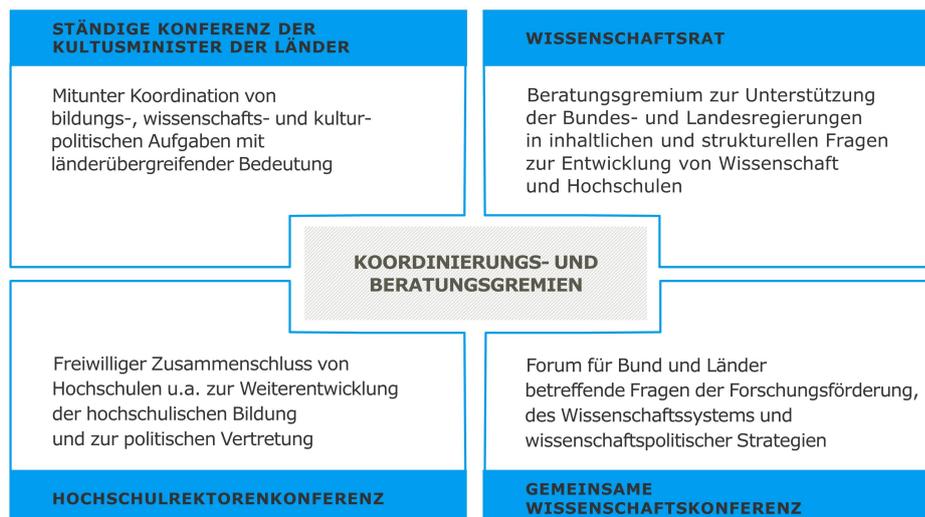
In Abhängigkeit der drei Phasen der Lehrerbildung sind verschiedene weitere Akteure von Relevanz:

- Phase 1 – Studium: (a) Hochschulen mittels Zulassungs- und Prüfungsordnungen, (b) Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education als Koordinationsstelle und (c) Schulen im Rahmen von Praxisphasen/-elementen
- Phase 2 – Vorbereitungsdienst: (a) Schulen, (b) Institutionen, die die schulpraktischen Seminare oder Studienseminare durchführen
- Phase 3 – Fort- und Weiterbildung: (a) Landesinstitute, (b) Kommunen mit entsprechenden Angeboten, (c) weitere Träger wie Kirchen, Verbände und Stiftungen

3.2.3 Koordinierungs- und Beratungsgremien

Die vier länderübergreifenden Koordinations- und Beratungsgremien sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst:

Abbildung 4: Koordinierungs- und Beratungsgremien



Quelle: Ramboll Management Consulting

3.2.4 Stiftungen und Verbände

Darüber hinaus gehen auch entscheidende Impulse zur Bildungs- und Hochschulpolitik im Allgemeinen sowie zur Lehrerbildung im Speziellen von privaten Organisationen aus. Dies trifft für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ speziell auf Stiftungen und Verbände zu. In den Experten-

(2016 und 2019) und Fallstudieninterviews (2017) werden als für die Lehrerbildung besonders relevante Stiftungen und Verbände die Deutsche Telekom Stiftung, die Bertelsmann Stiftung, die Stiftung Mercator und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft benannt. Alle diese Institutionen fördern und setzen Projekte und Programme im (Hochschul-)Bildungsbereich um und realisieren Publikationen, Studien und Veranstaltungen. Beispielhaft sei der „Monitor Lehrerbildung“³ genannt, welcher von der Bertelsmann Stiftung, der Deutsche Telekom Stiftung und dem Stifterverband gefördert wird.

3.3 Angrenzende Förderprogramme

Neben der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ werden **von den Akteuren auf Bundes- sowie Landesebene weitere Förderprogramme** umgesetzt, die – zum Teil unabhängig von der Lehrerbildung – ebenfalls auf eine Weiterentwicklung von Forschung und Lehre an Hochschulen abzielen und dabei (in-)direkt die Lehrerbildung beeinflussen. Hervorzuheben sind **drei Bund-Länder-Programme**: Zum einen der „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF 2019a) sowie die „Exzellenzstrategie“ (BMBF 2019b), die mit einem Budget von zwei bzw. über 4,5 Milliarden Euro Veränderungsvorhaben ermöglichten. Zum anderen der erst 2019 mit einem Volumen von über 5,5 Milliarden Euro beschlossene „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“ zur Verbesserung der technischen Rahmenbedingungen für die Digitalisierung an den Schulen, bei denen auch Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung berücksichtigt werden können (BMBF 2019c: § 3, Abs. 2). Auf Bundesebene werden mit dem Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung“ seit 2007 zudem gezielt „*Wissensgrundlagen für rationale Entscheidungen in Bildungspolitik und Bildungspraxis*“ (BMBF 2019d) gefördert. Ein weiteres noch junges Programm ist „Lehramt International“, welches seit 2019 – gemeinsam vom BMBF und dem DAAD getragen – die internationalen und interkulturellen Perspektiven von Lehrkräften erweitern soll (DAAD 2019). Auf Länderebene existieren darüber hinaus ebenfalls Förderprogramme zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Dies sind bspw.

- in Baden-Württemberg die Programme „Lehrerbildung in Baden-Württemberg“ sowie „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst;
- in Berlin das Projekt „Mentoren-Qualifizierung“;
- in Hessen ein Projekt zur Umsetzung eines Praxissemesters als Modellversuch an vier Hochschulen und der Einführung eines Lehramtsratings;
- in Niedersachsen zwei Förderlinien zur Verknüpfung von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie zur Stärkung von Anträgen zur Förderung von Maßnahmen im Rahmen der Lehrerbildung.

Unabhängig von diesen temporären Förderprogrammen existiert mit der **Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)** eine institutionalisierte Organisation zur Förderung von wissenschaftlicher Exzellenz und Qualität, die fast ausschließlich von Bund und Ländern finanziert wird. Durch sie können auch Forschungsvorhaben an lehrerbildenden Hochschulen unterstützt werden.

3.4 Regulatorischer Rahmen

Nach Artikel 30 GG und der daraus folgenden **Kulturhoheit der Länder** werden die zentralen rechtlichen Entscheidungen über die Ausgestaltung der Lehrerbildung auf Länderebene getroffen. Dazu gehören sowohl die Struktur (z. B. Bachelor-Master-System oder Staatsexamen, Dauer, Prüfungen) als auch die Inhalte des Studiums (z. B. Aufteilung der fachdidaktischen sowie fach- und bildungswissenschaftlichen Anteile). Die wichtigsten Rechtsgrundlagen für die Lehrerbildung beinhalten:

- Lehrbildungsgesetze – sie bilden den Rahmen, indem sie die wesentlichen Ziele, Inhalte und Akteure sowie Zulassungskriterien benennen

³ Vgl. www.monitor-lehrerbildung.de/web, Abruf 27.12.2019

- Landesverordnungen – sie regeln den spezifischen Inhalt und die Anforderungen des Studiums sowie der Staatsprüfungen und des Vorbereitungsdienstes
- Hochschulgesetze – sie geben studiengangsunabhängige Strukturen und Fragen der Finanzierung von Hochschulen vor
- Schulgesetze – sie beeinflussen die zweite und dritte Phase durch Vorgaben zum Schulsystem und der schulinternen Organisation sowie durch Vorgaben zur Fort- und Weiterbildung (vgl. Ramboll 2017)

Diese **Gesetze und Verordnungen** unterliegen kontinuierlich Veränderungen. Die bedeutendsten Reformen und Entwicklungen waren zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit dem „PISA-Schock“ und der Bologna-Reform, also der Umstellung auf das Bachelor-Master-System (z. B. Bremen und Berlin 2004, Nordrhein-Westfalen 2009, Brandenburg 2013), verbunden.⁴ Des Weiteren wurden und werden die Reformen insbesondere von den folgenden Themen geprägt:

- Verstärkung des Berufs- und Praxisbezugs – z. B. Reformpaket in Bremen 2004, Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes 2006, Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 2009, neue Lehrkräftebildungsgesetze in Berlin und Schleswig-Holstein 2014 (vgl. auch Kapitel 5.2)
- Verkürzung des Vorbereitungsdienstes – z. B. 2004 in Bremen und Hamburg von 24 auf 18 Monate, 2011 in Sachsen-Anhalt von 24 auf 16 Monate, 2014 in Thüringen von 24 auf 18 Monate, 2019 in Brandenburg von 18 auf zwölf Monate
- Einführung bzw. Stärkung von Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education zur Stärkung der Lehrerbildung an den Hochschulen – z. B. 2009 in Nordrhein-Westfalen, 2013 in Baden-Württemberg, 2014 in Berlin
- Stärkung von Fachdidaktik und Bildungswissenschaften – z. B. 2009 in Nordrhein-Westfalen, 2013 in Baden-Württemberg (vgl. auch Kapitel 5.5)
- Stärkung von inklusionsbezogenen Inhalten – z. B. 2013 in Brandenburg, 2014 in Berlin und Schleswig-Holstein, 2015 in Rheinland-Pfalz (siehe dazu Kapitel 4.4)

Weitere grundlegende Reformen fanden in den letzten Jahren u. a. in Nordrhein-Westfalen (2016), Hamburg (Reform der Lehrerbildung 2018), in Schleswig-Holstein (Reform des Lehrkräftebildungsgesetzes 2019) und in Baden-Württemberg mit der Einführung eines Teilzeitreferendariats und der Kompetenzbündelung in den beiden neu gegründeten Einheiten Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung sowie Institut für Bildungsanalysen (2019) statt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrerbildung **bundesweit entscheidende Umbrüche hinter, aber auch noch vor sich** hat. Dabei adressieren die verschiedenen Länder einerseits die wesentlichen Aspekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Sinne ihrer Handlungsfelder. Andererseits werden auch unterschiedliche Foki gelegt. Die jeweiligen Umbrüche stehen in Wechselwirkungen zu den Projektvorhaben im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. Experteninterviews 2016 und 2019).

3.5 Gesellschaftliche und lehrerbildungsrelevante Diskurse

Auf die Akteure, die von ihnen umgesetzten Förderprogramme und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie auf die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ selbst wirken verschiedene lehrerbildungsrelevante Diskurse ein, die in Zusammenhang mit Diskursen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene geführt werden.

Diskussionsbestimmend ist insbesondere in der Öffentlichkeit derzeit der nahezu **bundesweite Mangel an Lehrkräften** (vgl. z. B. KMK 2019c; Amendt 2018). Die Prognosen für die weitere Entwicklung gehen dabei von einer zunehmenden Verschärfung der Situation aus. So hat eine

⁴ Die Umstellung auf das Bachelor-Master-System wird allerdings in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt; manche machten diese auch wieder rückgängig (Sachsen: Umstellung 2006, Abkehr 2010; Thüringen: unterschiedliche Praxis zwischen den Universitäten Jena (Staatsexamen) und Erfurt (Bachelor/Master)).

Analyse der Bertelsmann Stiftung im Herbst 2019 ergeben, dass im Jahr 2025 alleine 26.300 Absolventinnen und Absolventen für das Grundschullehramt fehlen werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019).

Im Streit um die zu ergreifenden (hochschulpolitischen) Maßnahmen ergibt sich ein **Zielkonflikt**: Zum einen wird eine gute und **umfassende Ausbildung** zukünftiger Lehrkräfte gefordert, für die auch ein angemessen langer Zeitraum eingeplant und deren Qualität in Zukunft noch weiter ausgebaut werden müsse. Dabei gelte es vor allem, auf die Verringerung von Studienabbrüchen zu fokussieren. Zum anderen sei es angesichts des aktuellen Mangels essentiell, dass Lehrkräfte möglichst **schnell in den Lehrbetrieb einsteigen** können, woraus wiederum die Notwendigkeit einer Straffung der Ausbildung abgeleitet wird (vgl. z. B. Bruno-Latocha 2019; Diskussionen in Landesparlamenten⁵). Verschärft stellt sich die Diskussion in Bezug auf den **Quer- und Seiteneinstieg**⁶ ins Lehramt dar, der zunehmend an Bedeutung für das deutsche Schulwesen gewinnt. Grundsätzlich werden Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sowie Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen als probates Mittel gesehen, um den Lehrkräftebedarf zumindest anteilig zu decken und für Verstärkung an den Schulen zu sorgen; der Deutsche Bildungsserver stellt Informationen zu entsprechenden Verfahren für alle Bundesländer bereit⁷. 2019 wurde unter Federführung der Universität Potsdam (Pech, D.; Richter, D.) eine Evaluation des Quereinstiegstudiengangs „Lehramt an Grundschulen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin gestartet, von der Erkenntnisse dazu erhofft werden, *„inwieweit sich die Kompetenzen zwischen regulären Studierenden und Quereinsteigenden unterscheiden und ob sich die Ergebnisse auch auf Qualifizierungsprogramme für Quer- und Seiteneinsteigende in anderen Bundesländern übertragen lassen“*⁸. Ende 2021 werden entsprechende Ergebnisse veröffentlicht, sodass in diesem Feld zunehmend forschungsbasiert Entscheidungen getroffen werden können.

Auch in den Experteninterviews der Evaluation spielt das Thema Lehrermangel eine zentrale Rolle. Als Folge des Zielkonflikts zwischen Quantität und Qualität von Lehrkräften, der aufgrund seiner gesellschaftlichen Relevanz und begrenzter Ressourcen an Brisanz gewinnt und daher mit politischem Druck aufgeladen ist (zehn von 16 Bundesländern fokussieren sich in ihren Maßnahmen auch auf den Lehrermangel, vgl. Experteninterviews 2019), werden in der Lehrerausbildung Qualitätsverluste befürchtet (Experteninterviews 2019: 4, 16, 17). Nicht zu vernachlässigen ist die sich daraus ergebende **Konkurrenzsituation zwischen den Ländern und Hochschulen**.

Ein zweites zentrales Thema sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den Ministerien des Bundes (siehe auch Kapitel 3.1) und der Länder ist die **Digitalisierung** (elf von 16 Bundesländern fokussieren sich u. a. auf Herausforderungen durch die Digitalisierung, vgl. Experteninterviews 2019). Hierbei geht es sowohl um die notwendigen, aber häufig noch fehlenden digitalen Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer als auch um die Ausstattung mit digitalen Medien an Schulen.

Darüber hinaus steigt in einer globalisierten Welt auch in der Lehrerbildung das Bewusstsein für **internationale Erfahrungen und verantwortliches Handeln im globalen Kontext**. So wurden 2019 das Förderprogramm Lehramt.International (siehe auch Kapitel 3.3) aufgesetzt sowie 2018 von der HRK das Expertise-Manual „Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung“ herausgegeben. In diesem Zusammenhang steht auch das Thema der **Migration und Inklusion**, welches vor dem Hintergrund einer notwendigen Ressourcenaufstockung an Lehrpersonal diskutiert wird (siehe auch Kapitel 4.4). Insbesondere gelte es mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auszubilden: Während etwas mehr als ein Drittel (ca. 37 Prozent) der Fünf- bis Zwanzigjährigen einen Migrationshintergrund haben (Statistisches Bundesamt 2019: 35, eigene Berechnung), haben diesen nur acht Prozent aller Lehrkräfte (Mediendienst Integration 2018). Darüber hinaus gewinnt im Zuge der Diskussion um Populismus und Radikalismus in Deutschland das

⁵ Siehe beispielsweise Diskussionen im Jahr 2019 in den Ländern Nordrhein-Westfalen (www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/esm/MME17-982.pdf, Abruf 28.12.2019); Schleswig-Holstein (www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/drucks/01600/drucksache-19-01686.pdf, Abruf 28.12.2019)

⁶ Sowohl Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger als auch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger haben nicht auf Lehramt studiert. Erstere unterliegen jedoch der Pflicht eines Referendariats. Je nach Bundesland existieren Unterschiede in den spezifischen Bedingungen (Deutscher Bildungsserver 2019).

⁷ Vgl. www.bildungsserver.de/Quereinsteiger-Seiteneinsteiger-1573-de.html, Abruf 28.12.2019

⁸ Vgl. Pressemeldung unter www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/oktober-2019/nr-19109, Abruf 28.12.2019

Thema der **Demokratiebildung** an Bedeutung. Hier wird dem Lehramtsstudium und den Lehrkräften eine hohe Hebelwirkung und Optimierungspotential zugesprochen (vgl. GEW 2019; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019; Patz u. a. 2017) und eine höhere Relevanz im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vorgeschlagen (Experteninterviews 2019: 13, 43; siehe auch Kapitel 6.2.1).

3.6 Öffentliche Resonanz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der Presse

Im Rahmen der Programmevaluation wurde auch die mediale Rezeption der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verfolgt. Zwar wurde keine umfassende Medienresonanzanalyse vorgenommen, doch soll hier ein kurzer, qualitativer Überblick über die Online-Berichterstattung gegeben werden. Grundlage des Überblicks sind 155 Meldungen, die seit Beginn der Evaluation per Internetrecherche und anhand eines Google Alerts⁹ zum Schlagwort „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gesammelt wurden, sowie der monatlich erscheinende Newsletter des Online-Portals Monitor Lehrerbildung¹⁰.

Ein Großteil der im Rahmen der Evaluation analysierten Presseartikel wurde in **Lokalmedien bzw. Medien mit regionalem Fokus** veröffentlicht. In der Regel wird dort über geförderte Projekte von Hochschulen in der jeweiligen Region berichtet. Anlass für die Artikel ist zumeist die Bewilligung der Förderung. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ selbst wird in der Regel erwähnt oder kurz vorgestellt, indem zentrale Elemente der Förderrichtlinie, Umfang der zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel und die Laufzeit benannt werden, um dann auf die Projekte einzugehen. Die Fördermittel werden dabei als wichtiges Instrument zur erfolgreichen Fortsetzung bereits geleisteter Arbeit bewertet. In einigen Fällen wird die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als „*Exzellenzinitiative der Lehrerbildung*“ beschrieben, sodass es in der öffentlichen Wahrnehmung zu einer Vermischung dieser beiden Förderprogramme kommen kann (vgl. z. B. Spiegel Online 2015). **Kritische Stimmen** sind sehr **selten** und greifen nicht das Programm als solches an, sondern beschränken sich eher auf die Forderung einer Anpassung des Förderwettbewerbs, sodass alle Hochschulen davon profitierten und nicht nur einige (vgl. z. B. GEW 2017c; Pasternack u. a. 2017). In diesem Zusammenhang wird die Ergänzung der Handlungsfelder in der zweiten Förderphase um das Thema „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ allgemein begrüßt, da gerade dieses in einer Kurzanalyse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Handlungsfeld vermisst wird (vgl. Brinkmann u. a. 2016). Auch die Verabschiedung des Digitalpaktes sei ein bundespolitischer Schritt in die richtige Richtung. Teilweise wird jedoch angemerkt, dass die Maßnahmen nicht weit genug gingen und dass der Erwerb digitaler Kompetenzen nach wie vor nicht verbindlich genug im Lehramtsstudium verankert sei.

Zusätzlich wird die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ häufig in den **Pressemitteilungen der Hochschulen** erwähnt, deren Förderanträge erfolgreich waren. Auch hier steht weniger das Programm im Mittelpunkt als die Vorstellung der Projekte. Neben Ankündigungen und Meldungen über erhaltene Förderungen auf bildungsspezifischen Webseiten¹¹ sind zusätzlich Berichte zu nennen, die einzelne Projekte genauer vorstellen, um über Herausforderungen und mögliche Problemlösungen zu informieren (vgl. z. B. Remus 2019).

3.7 Wechselwirkungen

Durch die Akteure im Mehrebenensystem der Lehrerbildung, die von ihnen aufgesetzten Förderprogramme und gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie die öffentlichen Diskurse erfuhre die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verschiedene Impulse. Da sie gleichzeitig selbst in dieses Umfeld wirkte, entstand eine Dynamik der Wechselwirkungen und **Reziprozität**, wie die Experteninterviews und Fallstudien aufzeigen (vgl. auch Ramboll 2017: 26f.).

⁹ Google Alerts ist ein Dienst der Suchmaschinenfirma Google zur Erkennung von und Benachrichtigung über neue Online-Inhalte zu durch den Benutzer gewählten Schlagworten.

¹⁰ www.monitor-lehrerbildung.de/web (letzter Zugriff: 25.11.2019)

¹¹ Bspw. www.News4Teachers.de, www.bildungsklick.de oder www.e-teaching.org

3.7.1 Bundesebene: Bundesweite Förderprogramme

Auf Bundesebene werden insbesondere die Wechselwirkungen mit zwei weiteren **großen Förderprogrammen**, der „Exzellenzstrategie“ und dem „Qualitätspakt Lehre“, betont. In Experteninterviews wird eingeschätzt, dass die **Exzellenzstrategie mit ihrer Ausrichtung auf Spitzenforschung** eine höhere Sichtbarkeit besitze, eine höhere Reputation aufgrund von höheren Fördersummen habe und der Profilierung besser diene (vgl. auch Ramboll 2017: 18). Daher gebe es gerade in Fällen einer notwendigen Priorisierung ggf. eine Tendenz, sich auf die Exzellenzstrategie zu fokussieren, da diese mehr Geld und Profilierung generiert, sodass sich die Hochschulen besser abheben können (Experteninterviews 2019: 6, 36). Es können jedoch keine Anhaltspunkte für eine bestehende Konkurrenz der beiden Programme identifiziert werden. Stattdessen werden **Synergien** sichtbar, wenn z. B. Strukturen durch eine Teilnahme an der Exzellenzstrategie für die Durchführung eines Vorhabens im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dienlich sind (Experteninterviews 2016; vgl. Ramboll 2018: 33f.). So wurden von den 59 Hochschulen, an denen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekte stattfanden, elf als Exzellenzuniversitäten ausgezeichnet und weitere 14 mit einem oder mehreren Exzellenzclustern durch die Exzellenzstrategie gefördert. Wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützend auf bestehende Initiativen wirken kann, die durch die Exzellenzinitiative entstanden sind, macht das Konzept der dualen Promotion in Bremen deutlich, welches mit der „Hochschulperle“ ausgezeichnet wurde (Universität Bremen 2019): Während das Konzept im Rahmen des Zukunftskonzepts der Exzellenzinitiative entwickelt wurde, wurde die erste Kohorte durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ flankiert.

Der Qualitätspakt Lehre (vgl. auch Ramboll 2017: 18) wird grundlegend als **sehr gut ergänzend zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wahrgenommen** (Experteninterviews 2016, Projekte 02, 27, Fallstudieninterviews 2018). Zum Abschluss dieses Evaluationsberichts waren 53 der insgesamt 59 Hochschulen, an denen Projekte durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert wurden, auch in einer Förderung des Qualitätspakts Lehre. Es wird insbesondere die gemeinsame, zuvor nie gegebene „*Schlagkraft*“ (Projekt 02, Fallstudieninterview 2018) betont, die die beiden finanziell umfassend ausgestatteten Förderprogramme ermöglichten. Des Weiteren entstanden vielfach Synergien innerhalb der Hochschulen: Beide Programme förderten die Auseinandersetzung mit Strategien und Strukturen und wurden zum Teil von den gleichen Personen betreut, sodass **Erfahrungen effizient genutzt** werden konnten sowie gegenseitiger Wissenstransfer stattfinden konnte (vgl. z. B. Experteninterview 2019: 24). Aber auch zwischen den Hochschulen gab es vermehrt Anknüpfungspunkte für eine Vernetzung und Aufmerksamkeit für Themen der Schule und Bildung. Gleichzeitig wird jedoch angemerkt, dass noch stärkere Synergien möglich sein würden, wenn Maßnahmen nicht als Projekt gefördert, sondern diese institutionell verankert würden (Experteninterview 2019: 6; weiterführende Überlegungen unter 6.2.2).

Darüber hinaus zeigen sich **Wechselwirkungen mit den Koordinierungs- und Beratungsgremien**. Als Beispiel kann hier das Papier der HRK und der KMK (2015) zur Schule der Vielfalt genannt werden, das im Kontext der Inklusion einen maßgeblichen Einfluss hatte und sich u. a. aus den Erkenntnissen der Projekte, die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert wurden, speist (Experteninterview 2019: 33).

3.7.2 Landesebene

Aufgrund der Konzeption als Bund-Länder-Programm waren die Wissenschafts- und Bildungsministerien der Länder von Beginn an in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ involviert, sodass unterschiedliche Wechselwirkungen auftraten. Diese lassen sich in Bezug auf die Durchführung (Antrag und Umsetzung) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den Hochschulen und auf die Landespolitik differenzieren.

Wechselwirkungen in der Durchführung

Zwar waren die zuständigen Ministerien der Länder durch die formalen Festlegungen in der Bund-Länder-Vereinbarung – nach § 5 die Weiterleitung der Förderanträge der Hochschulen an den Pro-

jektträger und nach § 7 die Sicherstellung der Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und Studienleistungen – **stark in der Antragsphase involviert**, doch zeigen fast alle Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsministerien auch darüber hinaus ein großes Interesse an einer erfolgreichen Förderung und unterstützten dies entsprechend (Experteninterviews 2016; vgl. Ramboll 2018: 36). Während einige Länder die Hochschulen formlos zur Teilnahme aufforderten, verbanden dies einige mit **klaren Vorgaben und Zielvereinbarungen** mit den Hochschulen. Zudem gab es in unterschiedlicher Intensität Abstimmungen bei der Formulierung der Anträge zwischen den Ministerien und den Hochschulen. Insbesondere in Bundesländern mit wenigen lehrerbildenden Hochschulen oder hohem Koordinierungsbedarf bei Verbundanträgen sei eine umfassendere Beratungstätigkeit seitens der Ministerien erfolgt. Ein marginal anderes Bild zeigt sich in Bezug auf die Hochschulen, deren Anträge abgelehnt wurden. Diese berichten mehrheitlich ebenfalls über eine zumindest grundlegende Unterstützung des Wissenschaftsministeriums, doch zeigen sich auch Einzelfälle, in denen keine bzw. fehlende Unterstützung angemerkt wurde (Interviews nicht geförderte Hochschulen: 1, 2, 12).

In der Umsetzungsphase wird dieser enge Kontakt nur von wenigen Hochschulen und Ministerien berichtet. Dieser konnte insbesondere dann aufrechterhalten werden, wenn Vertreterinnen und Vertreter **in Steuerungskreise eingebunden** worden sind. In der Regel beschränkte sich der Kontakt allerdings auf Unterrichtungen und Informationen. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen des Programm-Monitorings wider: Während zwar in ca. zwei Drittel der Projekte Akteure des Wissenschafts- oder Schulministeriums eingebunden waren, waren sie nur in einem Drittel der wichtigsten Gremien und Austauschformate (Programm-Monitoring Welle 3). Vereinzelt wird davon berichtet, dass die Qualität der Zusammenarbeit während der Umsetzung des Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zugenommen habe (Experteninterview 2019: 17).

Wechselwirkungen mit der Landespolitik

Die Wechselwirkungen mit landespolitischen Vorhaben werden von allen Akteuren in den Experteninterviews 2019 meist als positiv wahrgenommen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ käme **zum richtigen Zeitpunkt, um die Bemühungen seitens der Länder und Hochschulen bei der Weiterentwicklung der Lehrerbildung** zu unterstützen. Diese Wechselwirkungen zeichneten sich insbesondere auf den drei Ebenen Landesziele, Landesgesetze und Landesförderungen ab. Bezüglich der **Landesziele** lassen sich **thematische Verschränkungen und Verstärkungen** feststellen, welche auftreten, wenn die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durch die Förderung von Projekten Landesziele (in-)direkt unterstützt. Exemplarisch lässt sich dies an den folgenden beiden Beispielen zeigen (vgl. Ramboll 2017): Während in Baden-Württemberg durch die Verbundvorhaben, die gemeinsame Verantwortlichkeit für Lehrerbildung und engere Kooperationen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen unterstützt wurden, trugen die in Hessen geförderten Projekte zu den vom Land priorisierten Themen des Praxisbezugs und der Kohärenz bei.

Darüber hinaus zeigen sich aber auch Auswirkungen auf die Zieldefinitionen der Länder, um Nachhaltigkeit in den Maßnahmen zu erreichen (Experteninterview 2019: 24). Aus einem Bundesland wird berichtet, dass die individuellen Schwerpunktsetzungen der Hochschulen insofern eine Anpassung der **Prioritäten** des Landes erforderlich machen, als dass Bedarfe sichtbar gemacht wurden: So haben die geförderten Hochschulen in der ersten Förderrunde das Thema der Inklusion weit oben auf ihre Agenda gesetzt, weshalb auch das Land daraufhin zügig seine Vorgaben überarbeitete und sich nun kontinuierlich weiterentwickelt (Experteninterviews 2019: 7, 18).

Darüber hinaus habe die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – auch aufgrund ihres „Modellcharakters“ (z. B. Experteninterview 2019: 1) – **Einfluss auf die Ebene der Landesgesetze**. Beispielsweise berichtet ein Referatsleiter eines Wissenschaftsministeriums, dass die Ergebnisse, die in den geförderten Projekten erzielt werden, in eine anstehende Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes eingehen sollen (Experteninterview 2019: 4; vgl. für ein anderes Bundesland Experteninterview 2019: 35). Ebenso können zuvor erlassene Gesetze unterstützt werden, sodass Reformeffekte erhöht wurden (Experteninterview 2019: 1). Die Basis dazu sei die Zusammenarbeit über unterschiedliche Ebenen und Organisationen hinweg. Da die Länder allerdings Einfluss auf die Zielsetzung des Förderprogramms hatten, sind die Verknüpfungen bewusst planbar gewesen (vgl. ausführlicher Kapitel 6.1.2). In Bezug auf die Ziele zur Verknüpfung der drei Phasen und

Stärkung des Praxisbezugs wird zusätzlich die Koordinierungsfunktion der Landesministerien betont (vgl. Kapitel 6.2.3).

In der zweiten Welle der Experteninterviews 2019 wird durch Akteure aus Kultusministerien der Länder stärker noch als in der ersten Welle darüber reflektiert, wie die **Länder selbst Strukturen und Profile** der Lehrerbildung **verbessern** können (Experteninterviews 2019: 7, 17, 26, 28, 32, 40); man wünscht sich einen anderen Diskurs auf KMK-Ebene über mögliche Weiterentwicklungen der Lehrerbildung (Experteninterview 2019: 26). Treiber für diesen wahrgenommenen Gesprächs- und Handlungsbedarf sei vor allem der **Lehrkräftemangel**, weshalb ein Spannungsverhältnis von Qualität und Quantität bestehe (vgl. auch Kapitel 6.2.6). Es müsse von Bedeutung sein, dass man aus Gründen einer notwendigen Zunahme an Lehramtsstudierenden nicht das Studium vereinfache (Experteninterview 2019: 7; siehe für den Zielkonflikt auch Kapitel 3.5). Manchmal konterkariere der Fokus auf diese Herausforderung die Umsetzung von Innovationen, die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ angestoßen werden. Eine interviewte Person führt beispielsweise aus, dass in die Behebung dessen die meisten Ressourcen hineingingen, weil es großen öffentlichen Druck gebe (Experteninterview 2019: 34).

Auf der Ebene der **Landesfördermaßnahmen** werden seitens der Interviewten ebenfalls **gegenseitig verstärkende Effekte** hervorgehoben. Insbesondere seien durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zusätzliche Landesmittel stimuliert worden (z. B. Experteninterviews 2019: 17, 37). In Bezug auf Landesförderprogramme betont eine Interviewpartnerin eines Ministeriums, dass das Zusammenspiel zwischen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und den eigenen Landesprogrammen gut funktioniere, da sich das Land durchaus an bundesweiten Ausschreibungen und Themen orientiere und man produktiv zusammenarbeite sowie versuche, bei Ausschreibungen Synergien zu schaffen (Experteninterview 2019: 38; siehe auch Experteninterviews 2019: 11, 20). So können Effekte durch neue Festlegungen und Schwerpunktsetzungen zur Lehrerbildung im Land entstehen; z. B. durch massiven Aufwuchs von Fachdidaktikprofessuren (Experteninterview 2019: 11). Insbesondere zeigt sich, dass diese zusätzlichen Landesmittel die Möglichkeit bieten, neue Strukturen und Maßnahmen zu **verstetigen und Nachhaltigkeit zu schaffen**, z. B. in Form von Personal (Experteninterviews 2019: 24, 42). Nichtsdestotrotz seien die Wechselwirkungen bei einzelnen Projekten stark begrenzt und könnten aus Perspektive der Wissenschaft weiter intensiviert werden, wenn die Förderprogramme noch besser ineinandergreifen und Querstrukturen stärker genutzt werden würden (Experteninterviews 2019: 23, 32, 33, 41).

Förderprogramme auf Länderebene wirken darüber hinaus auch für **Hochschulen, deren Projektanträge abgelehnt wurden**, als Ausgleich und konnten gleichzeitig Synergieeffekte generieren. Drei nicht geförderte Hochschulen (Interviews mit nicht geförderten Hochschulen 1, 9, 12) berichten von einer Landesförderung, von der durch besondere Berücksichtigung der Hochschule bei einer entsprechenden Ausschreibung **Kompensationseffekte** ausgegangen seien:

„Schuldzuweisen oder sowas gab es nicht. Weder von Seiten einer der beiden Ministerien, noch von der Unileitung, noch von irgendwem anderes sind wir gerügt worden, geschweige denn, dass es personelle Konsequenzen gab. Wir haben es natürlich angeboten. Sowas setzt man nicht in den Sand und denkt dann darüber nach, ob man da irgendwie verantwortlich für ist. Aber das stand außer Frage. Wir haben uns dann mit den Ministerien darauf konzentriert, eine alternative Finanzierung für die Projekte zu finden.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 12)

Dies erhält umso mehr Relevanz, wenn berücksichtigt wird, dass nicht geförderte Hochschulen teilweise von der Gefahr berichten, an Sichtbarkeit zu verlieren und z. B. in politischen Beratungsprozessen nicht in gleichem Umfang wie Standorte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ integriert zu werden (Interview nicht geförderte Hochschule 1). Gleichzeitig motivierte die Ablehnung andere Standorte, leistungsfähige Strukturen aufzubauen, um in der zweiten Förderphase einen erfolgreichen Antrag einreichen zu können (Experteninterview 2019: 36; vgl. auch 4.1.5).

3.7.3 Stiftungen

Die Zusammenarbeit mit Stiftungen wird von vielen Akteuren in den Hochschulen und Ministerien **wertgeschätzt** (vgl. Ramboll 2017). Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass **finanzielle Förderungen** von Stiftungen den Raum von Hochschulen bzw. Projekten für Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und **öffentliche Aufmerksamkeit** fördern. Beispielhaft für eine Förderung der Wertschätzung der Lehrerbildung steht eine Herausstellung als „Hochschulperle“ durch den Stifterverband, wozu es begründend heißt:

„Was haben Lehramt, Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung gemein? Auf den ersten Blick nicht viel, außer dass diese Aufgaben an einer Universität in der Regel unter einer mangelnden Wertschätzung leiden. Die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) hat diesen drei Bereichen eine starke Stimme gegeben und sie in der Denomination einer Vizepräsidentin vereint. Dafür verleiht der Stifterverband der Universität zu Kiel die Hochschulperle des Monats August 2018.“ (Stifterverband 2018)

Zum anderen ermöglichen Stiftungen aber auch durch ihre **Expertise die inhaltliche Weiterentwicklung** von spezifischen Themen im Bereich der Lehrerbildung. Dabei entstanden an unterschiedlichen Hochschulen Wechselwirkungen in unterschiedlicher Intensität: Während sich die Stiftungen in manchen Projekten direkt zu Maßnahmen engagierten, die auch durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ermöglicht wurden (Projekt 21, Fallstudieninterview), kam es themenspezifisch zu gegenseitigen Synergien und niedrigschwelligen Kontaktmöglichkeiten durch parallele Projekte von Stiftungen und der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Experteninterviews 2019: 1, 26). Allerdings wird die fehlende systematische Verzahnung von Stiftungen mit Hochschulen und Förderprogrammen bemängelt (Experteninterview 2019: 27).

In den Interviews mit nicht geförderten Hochschulen (2018) gibt eine Hochschule zudem an, dass sie zwar nicht in der QLB-Förderung berücksichtigt wurde, dafür jedoch mit Rückgriff auf Vorarbeiten erfolgreich bei einer Förderbewerbung bei der Deutsche Telekom Stiftung war (Interview nicht geförderte Hochschule 4).

Es ist jedoch zu beachten, dass auch **Skepsis** und vereinzelt Kritik an dem Engagement von Stiftungen im Bereich der Lehrerbildung geäußert wird. Neben einer unübersichtlichen Akteurslage (vgl. Ramboll 2017: 29) werden ihnen eine zu umfassende Interessensvertretung vorgeworfen (vgl. Pabst 2017) sowie **fehlende Transparenz** von unternehmensnahen Stiftungen, die Wissenschaft und Forschung fördern (vgl. WZB 2017).

4. EFFEKTE DER „QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“ AN DEN GEFÖRDERTEN HOCHSCHULEN DIFFERENZIERT NACH HANDLUNGSFELDERN

Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Programmevaluation **entlang der sechs Handlungsfelder** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (GWK 2013, § 1) berichtet:

1. Handlungsfeld „**Profilierung und Optimierung der Strukturen** der Lehrerbildung an den Hochschulen“
2. Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des **Praxisbezugs** in der Lehrerbildung“
3. Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen **Beratung und Begleitung der Studierenden** in der Lehrerbildung“
4. Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der **Heterogenität und Inklusion**“
5. Handlungsfeld „Fortentwicklung der **Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften**“
6. Handlungsfeld „Vergleichbarkeit sowie gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie gleichberechtigter Zugang bzw. gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der **Mobilität** von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern“

In den Handlungsfeldern 1–5 schließt die Darstellung an den Zwischenbericht der Evaluation an (Ramboll 2018: 42–105). Im Handlungsfeld 6 „Mobilität“ werden **erstmalig die Erkenntnisse** gebündelt, die aus den Berichterstattungen der Länder, dem öffentlichen Diskurs und den Untersuchungen im Rahmen der Evaluation hervorgehen.

Jedem Handlungsfeld ist ein Unterkapitel gewidmet, das von einer Zusammenfassung eingeleitet wird. Sodann wird (relativ durchgängig) jeweils zuerst auf die **Zielsetzungen und Erwartungen** eingegangen, die mit dem Handlungsfeld verbunden sind. Es folgen Daten zur **Umsetzung von Maßnahmen** durch die Projekte sowie zentrale **Einflussfaktoren auf die Projektumsetzung**. Abschließend sind zu jedem Handlungsfeld Erkenntnisse der Programmevaluation hinsichtlich der **Fördereffekte** durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beschrieben.

Eine **zusammenfassende Gewichtung der Fördereffekte** in den einzelnen Handlungsfeldern findet sich im bilanzierenden Kapitel 7.1.

4.1 Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“

Zusammenfassung

Leistungsfähige Strukturen der Lehrerbildung zu etablieren und die **Sichtbarkeit der Lehrerbildung** zu erhöhen, ist das erste von sechs Zielen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Alle Einzel- und Verbundprojekte bearbeiteten seit Beginn der Förderung dieses Handlungsfeld.

Im Zwischenbericht der Evaluation wird festgestellt, dass sich Maßnahmen vor allem auf die **Optimierung der Querstrukturen, auf Strukturen für die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung sowie auf **Profilbildung** an der Hochschule beziehen. Bei der Vorbereitung und Umsetzung von Strukturierungs- und Positionierungsansätzen kommt den Querstrukturen eine zentrale Rolle zu, vor allem wenn sie mit starken Verfügungsrechten ausgestattet sind (Ramboll 2018: 46).

Die **neue Datenlage bestätigt die Ergebnisse der Zwischenauswertung**: So wird neben der konkreten Arbeit an der Stärkung der Querstrukturen, der Optimierung von Gremien oder der Einbindung der Hochschulleitung vor allem von einer **kritisch-konstruktiven Diskurskultur** zugunsten einer Qualitätsverbesserung der Strukturen und der Praxis der Lehrerbildung berichtet, die sich von der vom WR (2018: 7) beklagten „kollegialen Konsenskultur“ abhebt. Einige Expertinnen und Experten beklagen dagegen, dass ihnen die aktuellen Entwicklungen noch zu „seicht“ und beispielsweise die Querstrukturen noch nicht handlungsfähig genug seien. Auch im **Fachdiskurs** findet zunehmend ein Austausch zu einer geeigneten Governance einer starken Lehrerbildung statt, beispielsweise zu verschiedenen **Modellen von und Ansprüchen an Querstrukturen**. Dabei etablieren sich Querstrukturen immer stärker zu zentralen Schaltstellen, die sowohl die Kooperation in die Hochschule wie auch ins Umfeld moderieren, beispielsweise hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung.

Eine **zunehmende Sichtbarkeit** der Lehrerbildung an den Hochschulen ist quantitativ vor allem an der stärkeren Kommunikation zur Lehrerbildung in den Hochschulmedien und -gremien ablesbar. Vor allem qualitativ, aber auch quantitativ ist zu beobachten, dass die Lehrerbildung zunehmend direkt von der **Hochschulleitung** und in jedem Fall von der erweiterten Hochschulleitung in ihrer Weiterentwicklung begleitet wird. Dabei nehmen Akteure der erweiterten Hochschulleitung auch die Rolle einer verlässlichen **Scharnierfunktion hin zu Landesministerien** ein – eine Funktion, die sich in den Experteninterviews 2016 von Landesministerien ausdrücklich gewünscht wird.

Besondere Herausforderungen hatten **Verbundprojekte** zu bearbeiten, wenn sie gemeinsam an der Optimierung der Lehrerbildung arbeiteten. Im Zusammenspiel der Hochschulen ging es auch um **grundsätzlichere Strukturfragen der Lehrerbildung** und die Nutzung von Ressourcen, was wiederum die unbedingte Einbindung der Hochschulleitung erforderte. Während Einzelprojekte zur Optimierung der Strukturen mehrheitlich vorhandene **Gremien** nutzten, waren Verbundprojekte stärker auf die Bildung neuer leistungsstarker Gremien angewiesen, an deren Passgenauigkeit sie im Projektverlauf weiterarbeiteten.

Auch an einigen **nicht geförderten Hochschulen** hat vor allem der Prozess der Antragstellung und Selbstreflexion Veränderungen in den Strukturen ausgelöst: So wird beispielsweise von der Stärkung von Querstrukturen und dem Aufbau einer Verbundstruktur von lehrerbildenden Hochschulen in der Region berichtet.

4.1.1 Ziele und Erwartungen

Das Handlungsfeld zielt auf die Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen. Strukturbildung für Lehrerbildung zielt allgemein darauf, dass bei universitären Prioritätenentscheidungen Belange der Lehrerbildung an vorderer Stelle berücksichtigt werden. Praktisch kann dies geschehen, indem in den Normen, Werten und Selbstdarstellungen der Hochschule (z. B. Mission-Statement, Satzung, Außenauftritt usw.) Lehrerbildung sichtbar vertreten ist und die Stimme der Lehrerbildung in den (obersten) Entscheidungsgremien (Präsidium, Rektorat, Senat etc.) verankert und mit Einfluss versehen ist. Da traditionell Lehrerbildungsaufgaben über die bestehenden Strukturen der Universität verteilt sind, ist es oft notwendig, diese „Stimme der Lehrerbildung“ überhaupt erst zu schaffen. Dies kann durch explizite Zuweisung der Lehrerbildungsaufgaben zu einem oder mehreren (sachkundigen und einflussreichen) Mitgliedern der obersten Entscheidungsinstanzen geschehen (siehe Kapitel 4.1.2.3), durch Bündelung der Lehrerbildungsaufgaben in neuen Querstrukturen (siehe Kapitel 4.1.2.2) oder durch Schaffung von Gremien, in denen Entscheidungen bzgl. Lehrerbildung nicht unter „ferner liefern“ rangieren, sondern im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und sachkundig getroffen werden können (siehe Kapitel 4.1.2.1).

Im Zwischenbericht der Evaluation (vgl. Ramboll 2018: 46ff.) werden die zentralen Reformdiskussionen der letzten zwei Jahrzehnte skizziert, die spezifische Herausforderungen an die Governance der Lehrerbildung formulieren und zu den Schwerpunktsetzungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf Grundlage der Bund-Länder-Vereinbarung (GWK 2013) führten. Dabei werden für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ folgende Förderfelder benannt (BMBF 2014):

- „die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine **kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen** hinweg zu ermöglichen“ (Förderfeld 2.2)
- „eine stärkere **Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung** (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren“ (Förderfeld 2.6)
- „**effizientere Strukturen** der Lehreraus- und -weiterbildung in den Hochschulen so verankern, dass **sie als profildbildendes Element der gesamten Hochschule** wirken“ (Förderfeld 2.7)
- „die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die **Forschungsorientierung** innerhalb der Lehrerbildung **ausbauen und stärken**“ (Förderfeld 2.8)
- „**neue Formen und Strukturen der Organisation** von Lehrerbildung **entwickeln** (z. B. Verzahnung von Elementar- und Primärpädagogik, grenzübergreifende Kooperationen oder Gestaltung von Ganztagsangeboten)“ (Förderfeld 2.15)

In der ersten Welle der Experteninterviews der Evaluation (2016) formulieren Vertreterinnen und Vertreter aus Kultus- und Wissenschaftsministerien ihre **Erwartungen** an die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Diese bestehen vor allem darin, dass sie zur **profilbildenden Rolle der Lehrerbildung** an den Hochschulen, zur Professionalisierung der **Abstimmungs-, Kooperations- und Entscheidungsstrukturen**, zur Weiterentwicklung der **Querstrukturen** (Zentren bzw. Schools) zu zentralen Knotenpunkten sowie zur **Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung** beitragen sollen (vgl. Ramboll 2018: 48).

Die damit verbundenen hohen Erwartungen an die geförderten Hochschulen werden auch im laufenden **Fachdiskurs der Lehrerbildung** von Akteuren der geförderten Hochschulen reflektiert. Ein Beispiel ist der Beitrag von Kunze und Nakamura (2016) beim neunten Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung, in dem zentrale Steuerungsmodelle, wie sie im Umfeld des New Public Managements vertreten werden, und diskursorientierte Steuerungsansätze, die von einigen als „*minimalinvasiv*“ diskreditiert würden, gegenübergestellt werden. Das Autorenteam vertritt dabei die Auffassung, dass Analysemodelle des New Public Managements wie „Hierarchie/Steuerung“ und „Wettbewerb/Anpassungsdruck“ schon für Hochschulen bedenklich seien, für die Lehrerbildung aber erst recht. Denn die Steuerung der Lehrerbildung bewege sich im „*Spannungsfeld zwischen präsidialer Top-Down-Steuerung und akademischer Bottom-Up-Selbstverwaltung*“ und müsse drei „*zusätzliche Anforderungen miteinander aus[zu]balancieren*“: den hochschulischen Auftrag mit forschungsbasierter Lehre und Kennzahlenorientierung, den gesellschaftlichen Auftrag bezüglich der Verzahnung mit der Berufspraxis sowie den Professionalisierungsauftrag mit Blick

auf Studierende beispielsweise hinsichtlich abgestimmter Lehre zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (Kunze und Nakamura 2016: 58). Vor allem hinsichtlich des hochschulischen und gesellschaftlichen Auftrags konstatieren sie einen **Zielkonflikt von Anforderungen, Rahmenbedingungen und institutionellem Rollenverständnis**; eine Vielzahl von Akteuren müsse für eine allen Aufträgen gerecht werdende Lehrerbildung eingebunden werden. Damit diese Akteure nicht verstreut agieren, bedürfe es Querstrukturen (vgl. Kunze und Nakamura 2016: 58f.).

Gehrmann (2018) formuliert die Erwartung, dass die mit hohen Ansprüchen verbundene Förderung der Hochschulen durch die Qualitätsoffensive zu **neuen Standards für die Lehrerbildung an den Hochschulen** führe und Rückwirkung auf das gesamte universitäre Feld der Lehrerbildung habe:

„Der Top-down ausgelöste Prozess, der in seiner Regelgebundenheit und Rechenschaftslegung allein durch das Verfahren outputorientiert angelegt ist und auf nachhaltig reproduzierbare Ergebnisse setzt, führt vor Ort zu temporärer Veränderung eingelebter Systemlogik und Standards in der Lehrerbildung.“ (Gehrmann 2018: 19)

Einen **neuen normativen Impuls zur Hochschulgovernance** legt der WR mit seinen „Empfehlungen zur Hochschulgovernance“ (2018) vor. Er stellt darin fest, dass die verschiedenen strukturelevanten Reformen in den vergangenen Jahren, die auf autonome und strategiefähige Organisationen sowie eine stärkere Outputorientierung zielten, zwar zu autonomeren Strategien geführt haben, aber auch mit Nebenwirkungen einhergingen bzw. erhoffte Effekte weitgehend ausblieben. So habe die **„kollegiale Konsenskultur innerhalb der akademischen Profession geringere Auswirkungen auf die tatsächliche Arbeitsweise in den Hochschulen gehabt als intendiert“**; vor allem die Verteilung von Finanzmitteln auf der Grundlage von Leistungsindikatoren habe kaum die intendierten Effekte erzielt (vgl. WR 2018: 7). Darüber hinaus habe sich die Abhängigkeit von befristet vergebenen Drittmitteln erhöht, was langfristige strategische Planungen erschwere (vgl. ebd.: 8).

In seiner Analyse stellt der WR jedoch fest, dass es trotz der existierenden Spannungen keiner erneuten grundlegenden Governance-Reform bedürfe, sondern die Hochschulen **„selbst Verantwortung für die Gestaltung ihrer Governance-Strukturen und -Prozesse übernehmen“** sollten (WR 2018: 8). Dabei müsse die Governance der Kultur der jeweiligen Hochschule und dem Selbstbild der Mitglieder entsprechen; *„die Rollen, die verschiedene Akteure einnehmen, sollten aufeinander abgestimmt sein“* (WR 2018: 9).

Um diesem Selbstermächtigungsprozess Orientierung zu geben, wurden **„Kriterien guter Governance“** formuliert (WR 2018: 8f.). Dabei werden besonders hoch gewichtet:

- **Entschlussfähigkeit:** In der Lage sein, in begrenzten Zeiträumen zu guten, über einen Minimalkonsens hinaus reichenden Entscheidungen zu gelangen.
- **Gewährleistung von Autonomie:** Angehörige der Hochschulen werden in ihrer Wissenschaftsfreiheit respektiert. Sie teilen Entscheidungen inhaltlich und setzen sie um.
- **Legitimität und Akzeptanz:** Mit Entscheidungen befasste Personen und Gremien werden formal legitimiert. Sie binden eine größere Gruppe von Personen in die Vorbereitung einer Entscheidung ein.

Zusätzlich werden **Transparenz, Konstanz und Kohärenz, Konfliktfestigkeit sowie Ressourcensensibilität** als Kriterien guter Governance aufgerufen (vgl. WR 2018: 46ff.; vgl. in Anwendung auf die Lehrerbildung auch Prenzel 2019: 51).

Die geförderten Projekte heben in ihren Stärken-Schwächen-Analysen im Rahmen der Antragstellung die **Aspekte** hervor, **die es an ihren jeweiligen Hochschulen zu optimieren** gilt. Aggregiert geht es dabei vor allem um

- fehlende, nicht gefestigte oder nicht effektiv genutzte **zentrale Steuerungsstrukturen**,
- fehlende **Zusammenarbeit mit externen Akteuren** der zweiten und dritten Phase und mit Schulen sowie
- die **geringe Sichtbarkeit der Lehrerbildung** inner- und außerhalb der Hochschule (vgl. Ramboll 2018: 48).

Die Hochschulen spiegeln mit diesen Zieldimensionen weitestgehend die oben zitierten Erwartungen von Expertinnen und Experten und übernehmen – wie vom WR proklamiert – Verantwortung für ihre Governance-Strukturen und -Prozesse.

4.1.2 Projektumsetzung

Im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ gehört es zum Kern der Projektumsetzung, die Qualität und **Struktur der Lehrerbildung selbst zu thematisieren** und **neue Haltungen, Handlungsansätze und Kooperationen zu verhandeln**. Dass entsprechende Auseinandersetzungen an den Hochschulen laufen und die vom WR (2018: 7) monierte kollegiale Konsensorientierung an Hochschulen zum Teil aufgelöst wird, illustrieren unter anderem Aussagen aus Vertiefungsinterviews aus dem Jahr 2018:

„Wir haben [...] die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gestärkt, die mehr in der Logik der Organisation denken und weniger diejenigen, die ihre Forschungsprojekte durchbringen wollen. [...] Wir sind vom Projekt her gezwungen, eine Strukturentwicklung und Organisationsentwicklung zu machen, haben aber noch viele Projektbeteiligte, die sich zwar mehr für Lehrerbildung interessieren und dort auch ihre Forschung machen, die aber nicht unbedingt diese Strukturentwicklungsdiskussion mitführen wollen. Bzw. sie in einer ganz anderen Form geführt hätten, nämlich im Sinne der Forschungslogik, wie kann man eben mehr Drittmittelprojekte etc. bekommen.“ (Projekt 18, Vertiefungsinterview)

„Es findet eine ganz andere qualitativ-theoretische Auseinandersetzung statt, das ist mir in den letzten zwei Jahren aufgefallen. Die Lust, sich auseinanderzusetzen, ist deutlich gestiegen. Was man nicht unterschätzen darf: Es sind zwei große Förderlinien seit einigen Jahren, also Qualitäts-pakt und ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. Was das für eine Schlagkraft hat, sich gerade in diesen Bereichen mit Themen auseinandersetzen zu müssen, mit Lehre auseinandersetzen zu müssen, mit Bildung auseinandersetzen zu müssen, und auch zu wollen, das hat es ja vorher nie gegeben.“ (Projekt 02, Vertiefungsinterview)

Auch in einem Experteninterview 2019 wird von „Fights“ berichtet, die an Hochschulen ausgetragen wurden, und die durch eine Sachorientierung – alle wollen eine gute Ausbildung für ihre Kinder – bearbeitet werden konnten (Experteninterview 2019: 38).

Untersucht man die drei Wellen des Programm-Monitorings daraufhin, zu welchen Aspekten im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ verhältnismäßig viele geförderte Projekte ihre Umsetzungsaktivitäten in der ersten Förderphase intensiviert haben, stechen bezogen auf **Einzelprojekte** sechs Aspekte – in abnehmender Reihenfolge – hervor. Folgende Tabelle stellt den quantitativen Befunden aus dem Monitoring qualitatives Interviewmaterial aus sechs Vertiefungsinterviews aus dem Jahr 2018 gegenüber, die illustrieren, wie in der alltäglichen Projektumsetzung an der Profilierung und Optimierung der Strukturen gearbeitet wird:

Tabelle 1: Befunde aus dem Programm-Monitoring und den Vertiefungsinterviews zu Projektumsetzungen im Handlungsfeld I „Profilierung und Optimierung der Strukturen“

WELLENVERGLEICH PROGRAMM-MONITORING (2016–2019)	ANKERZITAT AUS VERTIEFUNGSINTERVIEWS (2018)
<p>Verstärkte Kommunikation über die Lehrerbildung an der Hochschule, etwa durch die Überarbeitung und Erweiterung der Inhalte zur Lehrerbildung auf der Hochschulwebseite (von 63 auf 83 Prozent), eine bessere Vernetzung auf der Hochschulwebseite (49 auf 71 Prozent), Infoveranstaltungen über das Lehramtsstudium oder Präsentationen auf hochschulweiten Veranstaltungen (von 52 auf 83 Prozent)</p>	<p><i>„Wir haben immer einen Neujahrsempfang. Im ersten Jahr konnte der Rektor sagen, ‚die Lehrbildung hat jetzt einen Erfolg in diesem Programm Qualitäts- ähh, Qualität in der Lehrerbildung‘. Das ist keinem aufgefallen, außer den beteiligten Kollegen und mir. Inzwischen kam unser Rektor bei einem Alumnitreffen, wo es eigentlich nicht um Lehrerbildung geht, auf mich zu und sagte, ‚das ist ja ganz wunderbar, dass es mit der zweiten Förderphase der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ geklappt hat‘. Dann dachte ich, so jetzt sind wir angekommen.“ (Projekt 02, Vertiefungsinterview)</i></p>
<p>Stärkere Beteiligung von Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung an der Konzeptentwicklung (von 17 auf 33 Prozent) und als Zielgruppe einzelner Maßnahmen (von 52 auf 69 Prozent)</p>	<p><i>„Es gibt diverse Austauschformate [...]. Beispielsweise Treffen an den jeweiligen Standorten, Tagungen, die sich auch an andere Akteure der Lehrerbildung außerhalb der Hochschulen richten, es gibt ein gut angenommenes Format, ‚Community of Practice‘, als eine Vernetzungsveranstaltung der Akteure der Lehrerbildung [...] im Rektorat der Hochschule. Es gibt Runde Tische mit den beiden relevanten Seminaren der zweiten Phase der Lehrerbildung zur Abstimmung an der Schnittstelle von erster und zweiter Phase.“ (Projekt 12, Vertiefungsinterview)</i></p>
<p>Zunehmende Vernetzung von Expertinnen und Experten verschiedener Hochschulen, beispielsweise durch die gemeinsame Umsetzung von Maßnahmen (von 22 auf 38 Prozent)</p>	<p><i>„Ansonsten habe ich den Eindruck, dass sich vor allem die geförderten Hochschulen an der bundesweiten Vernetzung beteiligen. Bei uns kommt dazu, dass wir über verschiedene Treffen weiter entfernte Kooperationspartner gefunden haben. [...] wir haben mit [Projekt 30] festgestellt, dass unser Projekt ganz viele strukturelle Ähnlichkeiten zu deren Projekt aufweist. Oder über die Programmkongresse mit [den Projekten 41 und 01]. Dann kommt für uns die Vernetzung in die Region hinzu, z. B. zur Evaluation, in der Region sind ja alle Universitäten gefördert [Projekte 05, 10, 22].“ (Projekt 02, Vertiefungsinterview)</i></p>

WELLENVERGLEICH PROGRAMM-MONITORING (2016–2019)	ANKERZITAT AUS VERTIEFUNGSINTERVIEWS (2018)
<p>Stärkere Beteiligung von Akteuren der dritten Phase der Lehrerbildung als Zielgruppe von Maßnahmen (von 31 auf 43 Prozent), als Beraterin und Berater (von 33 auf 43 Prozent) und als Beteiligte direkt bei der Umsetzung (von 31 auf 40 Prozent)</p>	<p><i>„Wir haben ein Kooperationsprojekt mit dem [für Lehrerfortbildung zuständigen Landesinstitut], wo wir gemeinsam das Curriculum für die Lehrerfortbildenden entwickeln wollen, also praktisch die Ausbildung der Fortbildner.“ (Projekt 18, Vertiefungsinterview)</i></p>
<p>Vizepräsidentinnen und -präsidenten sind zunehmend als Beraterinnen und Berater an der Konzeption bzw. Umsetzung von Maßnahmen beteiligt (von 65 Prozent auf 76 Prozent) wie auch direkt an der Umsetzung (von 51 auf 62 Prozent).</p>	<p><i>„Wir haben ein Organigramm gemacht, welche Organisationseinheit in der Uni für welche Fragen in der Lehrerbildung zuständig ist [...]. Da versuchen wir diese Governance-Fragen ein bisschen besser aufzustellen, dass auch die Fächer nicht drohen, hinten runterzufallen. [...] Dann hat sich mittlerweile etabliert, dass wir ein erstes eigenes Lehr-amtsforschungsinstitut haben. Das sind Punkte, die wichtig sind.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview)</i></p>
<p>Zunehmende Befassung mit der Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge (69 auf 80 Prozent) und mit Entscheidungen über Änderungen der Studieninhalte und -abläufe in lehramtsrelevanten Gremien (von 40 auf 48 Prozent)</p>	<p><i>„Gehen wir erstmal zu unserem größten Erfolg, den wir erreicht haben in der ersten Förderphase, die Entwicklung dieses neuen Studienganges [...]. Wir haben ja diesen Studiengang im Rahmen einer AG vorbereitet und die Ordnung aufbereitet. Dieser Studiengang ist dann in der Satzungsbeilage 2017 im Mai verabschiedet worden und im Oktober in Kraft getreten.“ (Projekt 37, Vertiefungsinterview)</i></p>

Quelle: Programm-Monitoring Welle 1 (2016) bis Welle 3 (2019); Vertiefungsinterviews 2018.

Im Zwischenbericht der Evaluation wird bereits festgestellt, dass **Verbundprojekte** bei der Profilierung und Optimierung der Strukturen eine doppelte Aufgabenstellung haben und damit vor erhöhten Herausforderungen stehen: Es gilt nicht nur, die Strukturen an Einzelstandorten zu verbessern, sondern zusätzlich Kooperationsstrukturen über die Standorte hinweg aufzubauen und sich mit Kulturen und Prozessen anderer Einrichtungen auseinanderzusetzen (Ramboll 2018: 46, 52). Die besonderen Aufgabenstellungen und Entwicklungen in den Verbundprojekten werden auch in der zweiten Welle der Experteninterviews (2019) herausgehoben, wobei die entstandenen Kooperationen als **tatsächliche Strukturinnovationen gewürdigt werden**:

„Was ich besonders interessant finde, sind die Dächer der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Also zu sehen, ob das ein Zukunftsmodell ist, [...] die nicht integrierten Pädagogischen Hochschulen in einen Arbeitszusammenhang zu bringen, der langfristig institutionell getragen wird und eine starke Verbindung bedeutet.“ (Experteninterview 2019: 43; siehe auch Experteninterviews 2019: 23, 24, 27)

Zwischen den in Verbänden kooperierenden Einrichtungen kann nicht von vornherein von der hier bereits im Anschluss an den WR zitierten „kollegialen Konsensorientierung“ innerhalb einer Hochschule ausgegangen werden, sondern es geht auch um **Macht- und Ressourcenverteilung** zwischen zwei oder mehreren Standorten:

„Es kristallisiert sich gerade im Austauschprozess heraus, wer was zu sagen hat. [...] An der PH gibt es eben eine andere Kultur, es ist auch die kleinere und spezifischere Institution, für die das Lehramt auch viel relevanter ist. Es gab jüngst eine reguläre Direktoriumssitzung, in der es sehr viel um die Definition der eigenen Arbeit ging. Dieser Prozess wäre sehr spannend, wenn er nicht so anstrengend wäre.“ (Projekt 12, Vertiefungsinterview)

Die Auswertung der drei Monitoringwellen und der Projektdokumente zeigt, dass es in den Verbänden häufig um **grundsätzlichere Strukturfragen der Lehrerbildung** ging, bei denen beispielsweise **Vizepräsidentinnen und -präsidenten nunmehr an allen Standorten in die Konzeption von Maßnahmen eingebunden** sind und sich Gremien zunehmend mit Entscheidungen über Änderungen von Studieninhalten und -abläufen befassen. Bei den sechs Verbundprojekten fallen im Vergleich der Daten des Monitorings zusammengefasst folgende Aspekte ins Auge, bei denen die Aktivitäten an den beteiligten Hochschulen während der ersten Förderphase intensiviert wurden (Programm-Monitoring Wellen 1–3):

- die **zunehmende interne Kommunikation** über die Projekte im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ (von vier auf sechs Verbundprojekte) sowie die **externe Präsentation** auf Messen (von einem auf vier),
- eine zunehmende **Entscheidung über Änderungen von Studieninhalten und -abläufen** in Gremien (von 5 auf 11 hochschulinterne Gremien) und
- die zunehmende **Einbindung der Hochschulleitung** in das Projekt als Beraterinnen und Berater bei Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen (von drei auf vier Verbundprojekte) sowie der **Vizepräsidentinnen und -präsidenten** bei der Konzeption von Maßnahmen (von fünf auf sechs), ihrer Umsetzung (von drei auf vier) sowie als Beraterinnen und Berater bzw. Einbezogene in projektrelevante Entscheidungen (jeweils von vier auf fünf).

4.1.2.1 Gremien

Ein wesentliches Instrument zur Profilierung und Optimierung der Struktur der Lehrerbildung stellte die **adäquate Organisation von Gremien** dar, in denen Entscheidungen bzgl. der Lehrerbildung sachkundig fokussiert wurden, sodass eine koordinierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung stattfinden kann (vgl. Ramboll 2018: 49). Zwar sind die Anzahl, Mitglieder und Aufgaben der Gremien noch keine Indikatoren für sachkundige Entscheidungen, doch können diese Institutionalisierungen Hinweise darauf geben, worauf sich die Aufmerksamkeit der Hochschulen im Projektzeitraum fokussiert hat.

Insgesamt werden von den 49 Projekten im Programm-Monitoring (Welle 3) **395 hochschulinterne und externe Gremien** genannt, die für die Lehrerbildung von Relevanz sind (von 42 Einzelprojekten: 352; von sechs Verbundprojekten: 43).¹² Mit Blick auf den Gründungszeitpunkt und die weitere Entwicklung der Gremien zeichnen sich grundlegende Unterschiede zwischen den Gremien der Einzel- und der Verbundprojekte ab: Während sich die Einzelprojekte eher auf die **Nutzung bestehender Gremien**, deren Weiterentwicklung sowie punktuelle Ergänzung konzentrierten, zeigt die Auswertung der Verbundprojekte eine umgekehrte Situation (Programm-Monitoring Welle 1). Deren **Bedarf an neuen Austauschformaten** ist mit der besonderen Situation der **Verbundprojekte** zu begründen: In diesen mussten neben der intrahochschulischen Zusammenarbeit auch neue Räume und Strukturen der interhochschulischen Zusammenarbeit über Organisationsgrenzen hinweg geschaffen werden (vgl. auch Ramboll 2018: 52). Dafür wurden zusätzliche Treffen – u. a. in Teams mit 70 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – und gemeinsame Kommunikationsmedien etabliert. Gleichzeitig konnten offenbar nicht alle Gremien in Verbundprojekten ihre Funktion erfüllen, sodass knapp jedes siebte Gremium wieder stark verändert bzw. abgeschafft wurde (Programm-Monitoring Wellen 2 und 3). Insgesamt zeigt sich allerdings sowohl bei Einzel- als auch Verbundprojekten die **angestrebte Funktionalität und eine langfristige Verstärkung** bei über einem Drittel aller Gremien. Trotz der in Verbundprojekten geschaffenen nachhaltigen Vernetzung geben auch zwei der Verbundprojekte im Rahmen ihrer Vorhabenbeschreibungen für die zweite Förderphase an, dass sie noch **keine nachhaltige bzw. tragfähige**

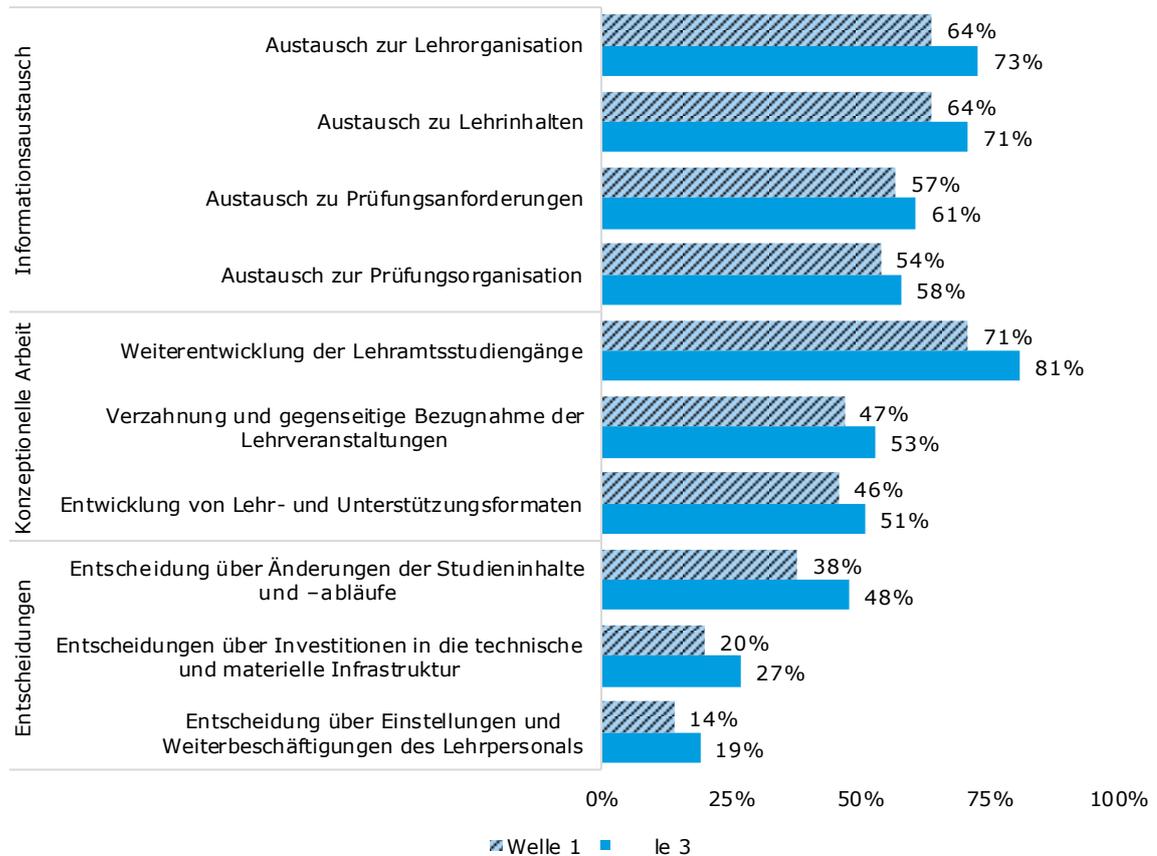
¹² Die Projekte konnten im Rahmen des Programm-Monitorings (Welle 1) jeweils bis zu fünf hochschulinterne sowie externe Gremien nennen. In den Wellen 2 und 3 konnten diese Angaben dann bearbeitet werden.

hochschulübergreifende Kooperations- und Gremienstruktur etabliert haben (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 08, 12).

Neben der Anzahl und Verortung der Gremien sind aus strategischer Perspektive ihre **Aufgaben und Zusammensetzung** essentiell. Für hochschulinterne Gremien (226, davon 200 von Einzel- und 26 von Verbundprojekten genannt) ist einerseits eine allgemeine Zunahme an Aufgaben für die Gremien zu beobachten. Andererseits bestanden für diese die **wichtigsten Aufgaben in der Weiterentwicklung der Studiengänge und dem Austausch zu Lehrinhalten und der Lehrorganisation** (Programm-Monitoring Wellen 1–3, siehe Abbildung 5). In den offenen Angaben der Monitoringwellen werden darüber hinaus insbesondere die Steuerung des Projekts (z. B. Projekte 05, 29, 40) und Lehrevaluationen (z. B. Projekte 15, 28, 34, 37) genannt, sodass verstärkt ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Vordergrund stand (Projekt 12). Dabei waren ca. drei Viertel der Gremien auf lehrerbildungsspezifische Themen ausgerichtet und nur ca. ein Viertel arbeiteten an übergeordneten Fragestellungen. Damit fokussierten sich die für die Projekte relevanten hochschulinternen Gremien auf die **inhaltliche Konzeption und Koordination der Lehramtsstudiengänge**. Neben den konkreten Aufgaben boten die Gremien Räume zur **Interdependenzbewältigung** zwischen den Akteuren (vgl. Ramboll 2018: 52). Durch die Elemente der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Förderung von Governance-Strukturen konnten deren Leistungsfähigkeit überprüft und entsprechende Anpassungen vorgenommen werden (Weiterführung, Optimierung oder Neugründung).

Zur Bearbeitung dieser Aufgaben wurde auf eine **umfassende und diverse Besetzung** dieser Gremien geachtet. So waren durchschnittlich 23 bzw. 27 Akteure pro Gremium der Einzel- bzw. Verbundprojekte vertreten (Programm-Monitoring Welle 1), um den Austausch und auch die Identitätsbildung zu fördern (vgl. Ramboll 2018). Auf Basis ihres Einbezugs unterschiedlicher Perspektiven konnten Gremien außerhalb ihrer organisatorischen Funktion auch ein **Innovationstreiber** sein, indem sie mit Gestaltungsmöglichkeiten ausgestattet Neuerungen über die diverse Besetzung in unterschiedliche Disziplinen und Fachbereiche trugen (z. B. Projekt 37, Vertiefungsinterview).

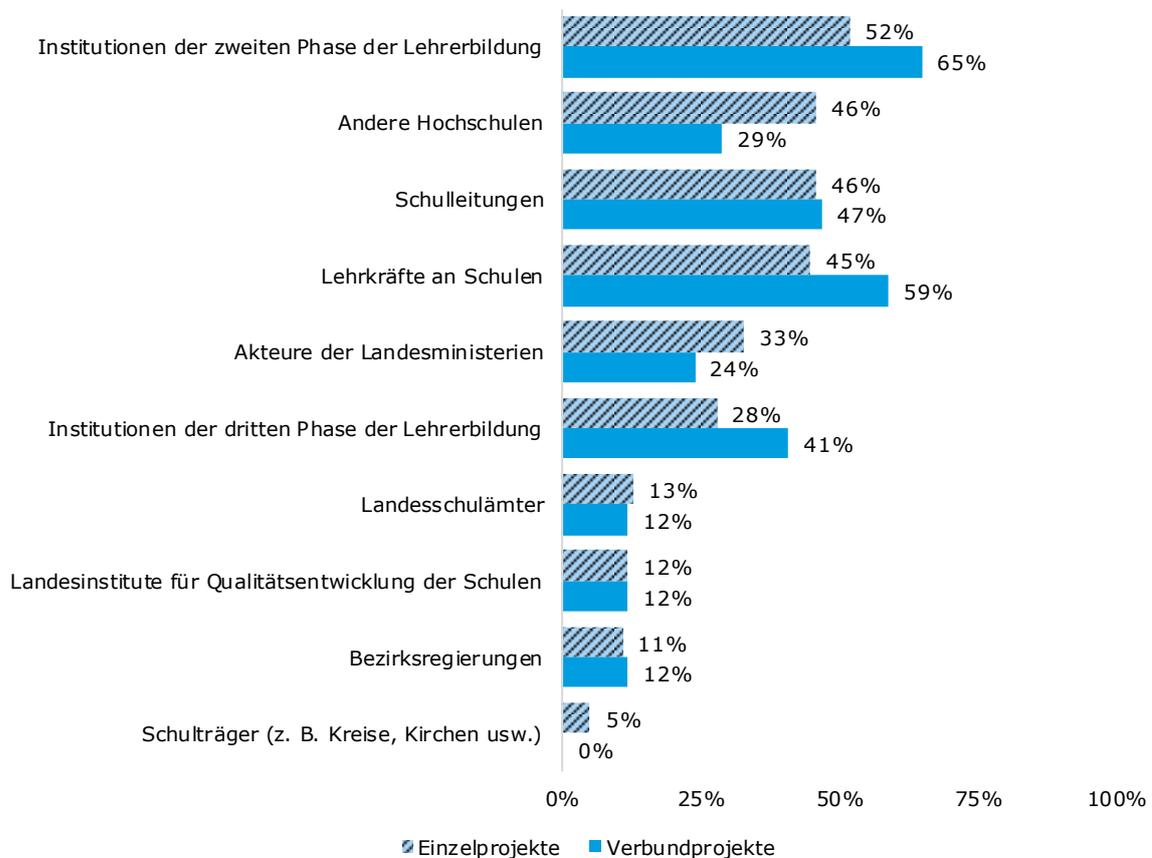
Studierende waren zwar in über drei Viertel der Gremien vertreten, in denen Entscheidungen über Studieninhalte und -abläufe getroffen werden, allerdings waren sie nur in jedem zweiten Gremium Mitglied, in dem Lehr- und Unterstützungsformate entwickelt oder Lehrveranstaltungen verzahnt werden – obwohl diese für Studierende ebenso relevant waren und eine stärkere Berücksichtigung hätte motivierend wirken können (Programm-Monitoring Welle 1). Daher wäre an den Hochschulen zu überprüfen, inwiefern es sinnvoll ist, die Zielgruppe der Studierenden stärker in die Gestaltungsprozesse miteinzubeziehen, um noch bedarfsgerechtere Angebote zu entwickeln (vgl. Kapitel 6.2.1).

Abbildung 5: Aufgaben der 226 Gremien für die Lehrerbildung mit hochschulinternen Akteuren

Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) und 3 (2019).

Zusätzlich zu den hochschulinternen Gremien gab es 169 **Gremien, die auf Kooperationsstrukturen mit externen Akteuren** fokussierten und die von den Projekten als für die Lehrerbildung relevant eingeschätzt werden (Einzelprojekte: 152, Verbundprojekte: 17; Programm-Monitoring Welle 1). Sowohl für Einzel- als auch Verbundprojekte hatte die **Kooperation mit den verschiedenen Akteuren der zweiten Phase der Lehrerbildung** Priorität. Denn diese Akteursgruppen waren am häufigsten in externen Gremien vertreten (siehe Abbildung 6). Einzel- und Verbundprojekte unterscheiden sich nach dem Anteil von Vertretungen der Akteursgruppen aus Lehrkräften an Schulen und aus Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung: Jeweils wurden in Gremien, die für Verbünde eine hohe Bedeutung haben, mehr Akteursgruppen in die Gremientätigkeiten integriert. In **Verbänden** zusammengeschlossene Hochschulen profitierten hier von ihrer **größeren Reichweite**, hatten damit aber auch gleichzeitig ein größeres Partnernetzwerk zu koordinieren. Trotz einer zunehmenden Integration externer Akteure und der Gründung neuer Gremien werden insbesondere in der Kooperation mit externen Akteuren und bezüglich der angestrebten Kohärenz zwischen Inhalten und Phasen weiterhin Potentiale gesehen (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 08, 11, 12). Dies wurde durch die Verteilung der Steuerungskompetenzen der drei Phasen in den Ländern auf verschiedene Ministerien erschwert (siehe Kapitel 3.2.2). Sind Kooperationen jedoch einmal entstanden, werden diese seitens der Hochschulen bzw. Projekte als **sehr wertvoll** wahrgenommen. Wie solche Kooperationen im Mehrebenensystem der Lehrerbildung mit der zweiten und dritten Phase beispielhaft gestaltet sein können, verdeutlichen die beiden folgenden Beispiele:

- (1) **Kooperationsräte:** In diesen koordinieren die zentralen Akteure aus allen Phasen und aus der zuständigen Landesbehörde sowohl in Berlin als auch Hessen ihre Ziele und Handlungen (vgl. Ramboll 2018: 55; vgl. auch 6.3).
- (2) **Beratungsgremien:** Diese können divers besetzt sein und neben Akteuren aus anderen Phasen der Lehrerbildung beispielsweise ebenso externe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Mitglieder haben. Sie dienen neben der Begleitung des Projekts der allgemeinen Stärkung der Lehrerbildung am Standort.

Abbildung 6: Anteil an Akteursgruppen in Gremien mit hochschulexternen Akteuren¹³

Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=164.

4.1.2.2 Querstrukturen

Lehrbildungsaufgaben liegen traditionell in den Universitäten in der Verantwortung verschiedener Akteure (z. B. Fakultäten) – mit der Gefahr, dort jeweils nachgeordnete Priorität in den Entscheidungsprozessen zu haben. Querstrukturen sind daher für eine **Bündelung und Strukturbildung der Lehrerbildung an Hochschulen von hoher Bedeutung**. Sie erlauben nicht nur die Koordination und organisatorische Qualität der Lehrerbildung zu verbessern, sondern es werden mit ihnen auch neue Akteure geschaffen, für die die Fragen der Lehrerbildung hohe Priorität haben. Diese Querstrukturen manifestieren sich in **Zentren für Lehrerbildung** oder **Schools of Education**. Sie liegen quer zu den Fächern und Fachbereichen und sollen übergeordnete Interessen der hochschulischen Lehrerbildung vertreten und die zentrale fachliche Steuerungsstruktur für Forschung und Lehre, Beratung und Begleitung sowie Koordinations- und Serviceaufgaben sein (vgl. z. B. Böttcher und Blasberg 2015; Lüdecke 2018; Terhart 2005). Damit sie die (strategischen) Aufgaben effektiv wahrnehmen können, müssen sie mit entsprechenden **Ressourcen** und **Entscheidungsmacht** ausgestattet sein und dürfen sich nicht auf die Beratungs- und Servicefunktion beschränken (vgl. Böttcher und Blasberg 2015; Helsper 2011: 77; Terhart 2005). Die Einrichtung solcher Institutionen wird nicht nur in der Wissenschaft (vgl. z. B. Merken 2005; Brinkmann u. a. 2015) positiv diskutiert, sondern sowohl vom WR (2001) als auch von der KMK (2004) empfohlen. Entsprechend diesen Empfehlungen hatten alle an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ teilnehmenden Hochschulen ein eigenes Zentrum für Lehrerbildung / School of Education oder eine Geschäftsstelle dieser vor Ort.¹⁴

¹³ Die Änderungen über die Erhebungszeitpunkte hinweg sind zu vernachlässigen, da diese bis auf eine Ausnahme (Schulleitungen bei Verbundprojekten mit einer Zunahme um ca. 40 Prozent) im einstelligen Bereich liegen.

¹⁴ Eine Ausnahme bilden die im Verbundprojekt SaLut beteiligten Hochschulen für Musik Saar und der Bildenden Künste Saar. Diese sind in dem Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Saarland vertreten.

Während manche Hochschulen eine solche Querstruktur schon vor der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ besaßen und diese mit der Förderung weiter **verstärkten** (z. B. Projekt 11, 18, 28, 30, 47), wurden an anderen Standorten mit Hilfe der Förderung **neue Querstrukturen geschaffen** (z. B. Projekt 08, 12, 13, 14, 44). Die jeweils zur Hochschulkultur und -struktur passende Organisation und Anbindung der Querstrukturen ist Teil des Fachaustausches im Netzwerk der QLB-Projekte geworden. Beispielweise wurde im Mai 2019 auf dem Workshop „Profilbildung Lehramt – Konturen für Studium, Fächer, Universität“ in Kiel über die Ziele und Funktionen von Querstrukturen in der Governance-Struktur der Lehrerbildung an Hochschulen mit ca. 120 Teilnehmenden diskutiert.¹⁵ Auch in den Vertiefungsinterviews 2018 wird deutlich, warum es weiterhin einen **hohen Bedarf an Weiterentwicklung** der Zentren/Schools und ihrer institutionellen Verankerung gibt. Beispielsweise wird seitens einer Projektleitung ein grundlegendes strukturelles Problem beschrieben, welches jeder Standort zu lösen habe:

„Wir haben eine interdependente Aufgabe, die erzwingt eigentlich Querstrukturen. Gleichzeitig hat man, wenn man alles in Querstrukturen denkt, wieder keinen Spezialisten für eine Frage. Dann sind wieder alle nicht zuständig. Dann haben wir kollektive Verantwortungslosigkeit [...]. Ich denke, das ist wahrscheinlich etwas, das für alle Schools of Education vielleicht eine interessante Frage ist, wie ist unser Verhältnis zwischen der strukturell notwendigen Querstrukturiertheit und der Frage der Spezialisierung bzw. Zuständigkeit andererseits.“ (Projekt 18, Vertiefungsinterview)

Wie schon im Zwischenbericht angedeutet ist, zeigt sich eine deutliche **Heterogenität der Querstrukturen** bzgl. ihrer Aufgaben und institutionellen Verankerung an den jeweiligen Hochschulen (vgl. Ramboll 2018: 53f.). Dies ist auch auf die in den Bundesländern unterschiedlichen gesetzlichen Rahmen zurückzuführen (vgl. Lüdecke 2018; siehe auch Kapitel 3). Dass hochschulindividuelle Entwicklungen und die Vielfalt unterschiedlicher Modelle von Querstrukturen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützt werden, wird seitens der Hochschulen entsprechend positiv bewertet (Projekt 21, Vertiefungsinterview). Beispielhaft für eine umfassende Querstruktur kann das Projekt 25 stehen, da es einen strukturellen Ansatz, der über die Einrichtung eines Zentrums / einer School hinausgeht, bietet: Durch das Zusammenfassen fast aller Akteure der Lehrerbildung des Standorts in einer Fakultät Bildung gelang eine feste Vernetzung auf organisationaler und inhaltlicher Ebene (Stärken-Schwächen-Analysen 2019).

Die **Leitungen der Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education** waren in über der Hälfte der im Monitoring genannten hochschulinternen Gremien vertreten (127 von 226; Programm-Monitoring Wellen 1–3). Die meisten dieser Gremien widmeten sich der Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge (85 Prozent), dem Austausch zur Lehrorganisation (76 Prozent) oder zu Lehrinhalten (72 Prozent). Am seltensten wurden dort Personal- (18 Prozent) oder Investitionsentscheidungen (27 Prozent) getroffen. Damit lag der Fokus der Gremienarbeit der Zentren/Schools auf der **Ausgestaltung des Studiums**. Um ihren Wirkungsgrad zukünftig weiter zu erhöhen, gilt es, sich verstärkt in Gremien mit **strategischen Aufgaben** einzubringen (vgl. auch Böttcher und Blasberg 2015).

In **Verbundvorhaben** stellten Querstrukturen eine größere Herausforderung dar, weil **mehr Akteure über Organisationsgrenzen** hinweg zusammengebracht werden müssen. Gleichzeitig können diese Steuerungsstrukturen eine **besondere Leistungsfähigkeit über die Hochschulen** hinweg entwickeln und Problemlösekapazität bündeln. Aus der Analyse der Vorhabenbeschreibungen¹⁶ für die zweite Förderphase (2018) geht hervor, dass von den sechs Verbundprojekten jeweils zwei eine gemeinsame Querstruktur eingerichtet (hier: Schools of Education) oder eine bestehende Querstruktur essentiell weiterentwickelt haben. Eine solche Weiterentwicklung bestand beispielsweise aus der **Integration weiterer Hochschulen** in ein Zentrum für Lehrerbildung und dessen **direkter Zuordnung zum Präsidium** einer Universität. Auf der anderen Seite wurde aus einem bestehenden, eher losen Kooperationsnetzwerk eine institutionell verankerte, wissenschaftliche School of Education gegründet, sodass **Verbindlichkeit** und **Nachhaltigkeit** gesichert werden konnten. Darüber hinaus wurde in den qualitativen Untersuchungen unter anderem von Verträgen berichtet, in denen die beteiligten Hochschulen Fächerexporte zwischen den

¹⁵ www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/workshop-profilbildung-lehramt---konturen-fuer-studium-faecher-universitaet-05-2019-2060.html, Aufruf 11.12.2019

¹⁶ In der folgenden Aufzählung wird auf die Angabe der Projektnummern verzichtet, um die Anonymität unter den sechs Verbänden zu wahren.

Einrichtungen regeln (Projekt 12). Die Hochschulen eines weiteren Verbundprojekts haben nicht nur permanente Arbeitsgruppen und Cluster zum hochschul- und fächerübergreifenden Austausch, sondern ebenso einen **gemeinsamen Master of Education** eingeführt, welcher umfassende Governance-Strukturen erfordert.

4.1.2.3 Hochschulleitung

Der Hochschulleitung kam in der Profilierung und Sichtbarkeit der Lehrerbildung eine **zentrale Rolle** zu (Experteninterviews 2019: 2, 6, 17, 28, 31, 32, 42). So wird der Bedeutungsgewinn der Lehrerbildung gegenüber der Hochschulleitung als „*wahrscheinlich der größte Gewinn durch die QLB*“ (Experteninterview 2019: 42, siehe auch 6) beschrieben. Durch die Integration der Hochschulleitung in die Umsetzung eines Projekts und umgekehrt die Integration einer Person mit Knowhow und Entscheidungsagenden für die Lehrerbildung in die Hochschulleitung konnte insbesondere das Bewusstsein aller Stakeholder und Hochschulmitglieder für die Lehrerbildung geschärft und die Priorisierung von Lehrerbildung innerhalb der Hochschule verankert werden. Damit können die vorläufigen Erkenntnisse des Zwischenberichts, dass die Hochschulleitung ein zentraler Gelingensfaktor ist, bestätigt werden (vgl. Ramboll 2018: 58).

Dass dies von den beteiligten Akteuren in allen Projekten genutzt wurde, macht das Programm-Monitoring (Welle 3) deutlich, da in allen Projekten die **erweiterte Hochschulleitung** miteinbezogen war. Darüber hinaus war in nur 21 Prozent der Projekte die **Hochschulleitung** (Präsidentin/Präsident bzw. Rektorin/Rektor) selbst nicht eingebunden. Genauer nach den Rollen in den Projekten differenziert, war die (erweiterte) Hochschulleitung zu 83 Prozent in die Konzeptentwicklung bzw. als Beraterinnen und Berater in die Konzeption involviert und sogar in knapp zwei Drittel der Projekte an der Umsetzung konkreter Maßnahmen beteiligt. Mit Blick auf die für die Projekte relevanten, hochschulinternen Gremien war die Hochschulleitung allerdings in nur knapp jedem zweiten vertreten (Programm-Monitoring Wellen 1–3). **Gremien unter Beteiligung der Hochschulleitung** widmeten sich hauptsächlich der Weiterentwicklung der Studiengänge und dem Austausch zur Lehrorganisation (Programm-Monitoring Wellen 1–3). Sie waren entsprechend der strategischen Aufgaben der Hochschulleitung überdurchschnittlich häufig an Fragen zu Investitionen beteiligt. Auch in Austauschgremien des Landes zur Lehrerbildung beteiligte sich die Hochschulleitung (z. B. Experteninterview 2019: 3; Projekt 21, Vertiefungsinterview).

Zukünftig kann ein stärkerer Einbezug der Hochschulleitung in die Gremien ein bedeutsamer Hebel für eine erhöhte Wirksam- und Sichtbarkeit sowie für die effektive Umsetzung von Maßnahmen der Lehrerbildung sein. Von besonderer Wichtigkeit dafür ist die direkte Beteiligung von **für die Lehrerbildung zuständigen Vizepräsidenten**, wie diese Aussage hervorhebt:

„Die kann man aber ehrlicherweise auch nur auf den Weg bringen, weil man so ein Vizepräsidentenamt hat. Also wenn man da nicht auf der obersten Struktur jemanden hat, der dafür sorgen kann, dass bestimmte Prozesse angeschoben werden, dass sie auch in die Gremien kommen, dass sie auch mal gegen Widerstände weitergeführt werden, dann wäre es schwierig es zu leisten.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview; vgl. auch Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 07)

4.1.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

In der dritten Welle des **Programm-Monitorings** (2019) wurden die geförderten Projekte in einer offenen Frage gebeten, rückblickend diejenigen Gründe zu benennen, die zu einem **nicht reibungslosen Ablauf des Projektes** in der ersten Förderphasen beigetragen haben. Im Folgenden werden diejenigen Gründe dargestellt, die die Strukturen und Rahmenbedingungen der Lehrerbildung an den Hochschulen (intern) und in den Bundesländern (extern) betreffen.

Projektinterne Einflussfaktoren

Als häufigsten negativen Einflussfaktor für die Projektumsetzung geben Einzel- und Verbundprojekte die Schwierigkeit an, **geeignetes Personal** für technische oder wissenschaftliche Mitarbeiterstellen bzw. für Promotionsstellen zu **finden** (Projekte 01, 02, 03, 08, 09, 12, 13, 17, 18, 22,

24, 32, 33, 37, 39, 40, 43, 49) und zu **halten** (Projekte 03, 09, 12, 32, 33, 40, 44, 47). Dabei wird auch auf das Spannungsfeld für das Projektpersonal zwischen den Anforderungen projektbezogenen Managements und Ansprüchen an eine wissenschaftliche Karriere verwiesen (Projekte 18, 44). Vereinzelt wird darüber berichtet, dass zu Beginn dem Projektpersonal Erfahrung fehlte, wie ein Großprojekt personell strukturiert und die Mittel verwaltet werden müssen (Projekte 09, 20). Ein Projekt beschreibt die Schwierigkeit, dass durch die Verzögerung bei der Besetzung von Professuren in den Fachdidaktiken die Implementierung einer im Zuge der Neubesetzungen erhofften Neuausrichtung der Lehr- und Kooperationskultur erschwert war (Projekt 49).

Der Faktor eines **festgelegten befristeten Zeitraumes einer Projektförderung** gekoppelt mit **langwierigen Veränderungsprozessen an den Hochschulen** habe es zudem erschwert, bereits substantielle Erfolge in der ersten Förderphase zu erzielen (Projekte 06, 11, 32, 45, 49). Denn Mentalitätswechsel (Projekte 06, 11) können genauso langwierige Prozesse erfordern wie Struktur- und Modulveränderungen:

„Die Etablierung neuer Formate in gegebene Strukturen erwies sich zum Teil als schwierig. Langwierige Prozesse wie Moduländerungen und Änderungen der Studienordnung sind im Projektrahmen nur punktuell zu gewährleisten.“ (Projekt 45)

Eingefahrene Routinen (etwa bei der Beschaffung von Software) werden als Grund für Projektverzögerungen genannt (Projekt 43).

Die **Unterschiedlichkeit der Fachkulturen** konnte von einzelnen Projekten nicht produktiv genutzt werden (Projekte 06, 09, 32, 34, 37), was negativen Einfluss auf die Projektsteuerung und Drittmittelabwicklung hatte (Projekte 09, 32, 36) sowie auf das Ziel, die Lehre auf die Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden auszurichten (Projekt 34). Wo es gelang, die unterschiedlichen Fachkulturen besser aufeinander zu beziehen, wird dieser Faktor direkt als positiver Einfluss auf die Weiterentwicklung des Projektes benannt (Projekte 17, 28).

Eine weitere Schwierigkeit wird darin gesehen, **nachhaltige Kooperationsstrukturen** mit der Schulpraxis (Projekt 09), der zweiten (Projekte 42, 48) und der dritten Phase der Lehrkräftebildung (Projekte 02, 15, 29, 42) aufzubauen. Fehlende Personalkontinuität, unterschiedlicher Umgang mit Zeitressourcen, verschiedene Kooperationskulturen sowie die Rahmenbedingungen in den Bundesländern werden diesbezüglich als behindernde Einflussgrößen genannt.

Verbundprojekte waren darüber hinaus mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert, die die gemeinsame Projektumsetzung von zwei oder mehreren Hochschulen mit sich bringen. Diese reichten von ungeklärten juristischen Fragen der gemeinsamen Arbeit zweier oder mehrerer Hochschulen (Projekt 12) über unterschiedliche komplexe (Infra-)Strukturen und Verwaltungsabläufe (Projekte 08, 12) bis hin zum Finden einer gemeinsamen Sprache und dem Überwinden räumlicher Distanz (Projekt 35).

Projektexterne Einflussfaktoren

Unter den erschwerenden Bedingungen für eine erfolgreiche Projektumsetzung werden in der dritten Welle des Programm-Monitorings (2019) vor allem Aspekte genannt, die die **Rahmensetzungen durch Landespolitik** (siehe auch Kapitel 3.2.2) betreffen, zum Beispiel

- die sich schnell wandelnden politischen Vorgaben mit schulpolitischen Folgen, die wiederum die inhaltliche Ausrichtung der Projektarbeit beeinflussen (Projekte 12, 32),
- die Unmöglichkeit oder Schwierigkeit, Lehrkräfte in das Projekt abzuordnen (Projekte 05, 06, 25) bzw. Abminderungsstunden für Mentoren zu erhalten (Projekte 23, 35) sowie
- resistente Rahmenbedingungen, die auf Landesebene gegen eine abgestimmte Lehrkräfteausbildung von der ersten bis zur dritten Phase in Stellung gebracht werden (Projekte 06, 07, 26).

Von einigen Vertreterinnen und Vertretern von Kultus- oder Wissenschaftsministerien der Länder wird in den Experteninterviews (2019) im Sinne eines positiven Einflussfaktors eingeräumt, dass

die Lehrerbildung **bereits vor der Qualitätsoffensive** eine hohe Relevanz hatte und durch Rahmensetzungen wie Vizepräsidentinnen bzw. -präsidenten für Lehrerbildung oder verpflichtende bzw. hochschulübergreifende Querstrukturen an den Hochschulen etabliert war (Experteninterviews 2019: 1, 7, 17, 18, 20, 23). Dort, wo bereits gute Strukturen angelegt waren, habe die Qualitätsoffensive vor allem **Anreize zur weiteren Rollenklärung und zur Prioritätensetzung** gegeben (Experteninterviews 2019: 1, 7, 12, 16, 17, 18, 19, 23, 34, 39, 40).

4.1.4 Fördereffekte an den geförderten Hochschulen

Bezüglich der im Programm-Monitoring (Welle 3) abgefragten Maßnahmen zur **Erhöhung der Sichtbarkeit** und Profilierung der Lehrerbildung zeigt sich bei der Betrachtung derjenigen Maßnahmen, die vor der Förderung an den Hochschulen nicht umgesetzt wurden und somit als von der QLB initiiert beschrieben werden können¹⁷, dass dies insbesondere auf die Präsentation der Lehrerbildung auf der **Homepage** zutrifft. So beschreiben 44 Prozent der Projekte, dass sie vor der QLB nicht daran gearbeitet und nun aber die Inhalte der Lehrerbildung erweitert hätten (dies trifft in besonderem Maße auf Verbundprojekte zu) oder an einer besseren Verlinkung des Bereichs (38 Prozent) bzw. der prominenteren Positionierung der Lehrerbildung auf der Webseite der Hochschule arbeiten (35 Prozent). Ein hoher Anteil von 75 Prozent der Projekte gibt an, dass **Aktivitäten im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ über interne Kanäle** (z. B. Hochschulmagazine, Newsletter) kommuniziert wurden, was zeigt, dass Lehrerbildung innerhalb der Hochschule sichtbar wird. Bei noch einem Viertel der Projekte ist die „Teilnahme an Wettbewerben und Ausschreibungen (ausgenommen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“)“ auf die Förderung durch die QLB zurückzuführen, was als Hinweis auf verstärkte Aktivität der lehrerbildenden Akteure, verstärkte Zusammenarbeit und Forschungsaktivität gesehen werden kann.

Neben der Auswertung der Monitoringdaten wurde die zweite Welle der Experteninterviews (2019) genutzt, um Vertreterinnen und Vertreter von Kultus- und Wissenschaftsministerien, der Wissenschaft und aus Verbänden danach zu fragen, welche Effekte die Qualitätsoffensive in den Handlungsfeldern ausgelöst hat. Mit Blick auf Profilierung und Optimierung der Strukturen können folgende positiv wahrgenommenen Effekte identifiziert werden:

- Die finanzielle Förderung habe die **Positionierung** der Lehrerbildung an Hochschulen verbessert und die **Relevanz gut ausgebildeter Lehrkräfte** für die gesellschaftliche Entwicklung neu thematisiert (Experteninterviews 2019: 2, 6, 16, 21, 34, 35, 37, 42, 43): *„Lehrerbildung ist bei der Hochschulleitung angekommen, das ist der größte Gewinn durch die QLB.“* (Experteninterview 2019: 42).
- Es konnten neue **Querstrukturen** (Zentren/Schools) geschaffen und bestehende verstärkt werden. Das Profil und die Sichtbarkeit der Lehrerbildung wird durch Querstrukturen als integrierende Orte mit Gewicht an der Hochschule und als Kommunikationspartner etwa für Ministerien als gestärkt beschrieben (Experteninterviews 2019: 4, 11, 21, 26, 28, 32). Nicht geförderte Hochschulen teilen diese Einschätzung in Interviews: *„Ich glaube, dass der Effekt der QLB für die Zentren für Lehrerbildung deutlicher wurde. Die sind ja Strukturen und haben dann inneruniversitär eine Akzeptanzhürde zu überwinden. Ich glaube, dass sie sich bewährt haben. [...] Und dass die Qualitätsoffensive jetzt auch gezeigt hat, dass die Zentren wirklich bedeutsame Akteure sind, wenn es darum geht, die Lehrerbildung auf dem aktuellen Stand zu halten und mit aktuellen Herausforderungen umzugehen.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 11).
- Weitere **Strukturansätze** wurden entwickelt und umgesetzt, z. B. neue Institute gegründet, ein Vizepräsident / eine Vizepräsidentin für Lehrerbildung installiert oder ein Masterstudiengang für Quereinsteiger organisiert. Andere Strukturveränderungen sind noch in der Diskussion, beispielsweise ein hybrides Modell für eine inklusive Lehrerbildung (Experteninterviews 2019: 17, 19, 35, 38).

¹⁷ Siehe Kapitel 7 zur näheren Beschreibung der Berechnung des „QLB-Effekts“ auf Grundlage der Monitoringdaten Welle 3.

- Der **Informationsaustausch** zwischen und die gemeinsame **konzeptionelle Arbeit** von den an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren konnte durch neu geschaffene Gremien verbessert werden (Programm-Monitoring Wellen 1–3). Dies gilt insbesondere für Verbundprojekte, bei denen eine nachhaltige Kooperationsstruktur errichtet wurde. Neue Ansätze für **stärkeorientierte Kooperationsmodelle** zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bzw. **zwischen Landeshochschulen** und anderen Akteuren der Lehrerbildung wurden geschaffen (Experteninterviews 2019: 11, 24, 38, 40).
- **Forschung und Selbstreflexion in der Erziehungswissenschaft** wurde gestärkt, was zu Anerkennung und Selbstbewusstsein in der Lehrerbildung beitrage (Experteninterviews 2019: 26, 35, 40).

Als noch **nicht zufriedenstellende Entwicklungen** von Strukturen und Profilen wird in Experteninterviews (2019) genannt:

- Trotz steigender Relevanz bleibe die Lehrerbildung für die Profilbildung vor allem großer Hochschulen **marginal** und sie selbst **verändere ihre Strukturen zu seicht, zufällig bzw. sei nicht zielstrebig genug** (Experteninterviews 2019: 15, 27, 28, 33, 37, 40, 43). *„Der Konservatismus im Lehrerausbildungssystem verhindert die große Reform: Vieles soll so bleiben, weil es schon immer so war. Das macht das System sehr ausdifferenziert: Es gibt nach wie vor zig unterschiedliche Kombinationen von Fächern mit zum Teil auch nicht so sinnvollen Kombinationen.“* (Experteninterview 2019: 40).
- **Querstrukturen seien noch nicht sichtbar, funktional und handlungsfähig** genug und in der Qualität zu abhängig von den verantwortlichen Personen (Experteninterviews 7, 18, 23, 26, 27): *„Hochschulen sind frei zu entscheiden, wo sie Zentren ankoppeln, z. B. ans Rektorat oder an die Bildungswissenschaft. Oft steht und fällt die Stärke mit konkreten Personen. Zentren sind in Gremien in der Regel nicht als Fakultät vertreten, insofern ist ihre eigene Finanzstärke auch ein dehnbarer Begriff, dann haben sie nicht wirklich Gestaltungsmittel.“* (Experteninterview 2019: 18).

Die Projektumsetzung kann auch Abgrenzungen mit sich bringen. So wird beispielsweise in einem Vertiefungsinterview (2018) berichtet, dass die Einrichtung eines neuen Studiengangs an der Hochschule und die damit verbundene Profilierung dazu geführt habe, *„dass man das Gefühl haben könnte, es gibt einige, die dann einfach verlieren“* (Projekt 37, Vertiefungsinterview). Auch in Publikationen liest man von der Verschiebung von Kräfteverhältnissen zwischen Personen. So stellt beispielsweise Gehrman fest, dass die *„übergeordnete Sichtbarkeit“* der Lehrerbildung durch die Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an Hochschulen zur potenziellen Schwächung einzelner lehrerbildender Akteure geführt habe, *„weil Kohärenz eben auch heißt, sich hinter einem Ziel zu vereinen, das insgesamt durchaus finanziell attraktiv ist, Anerkennung erzeugt, gleichzeitig aber auch individuell nicht so groß werden kann, dass individuelle Profilierung besonders hervorscheint“* (Gehrman 2018: 19).

Wenn auch in diesem Kapitel eine große Varianz in der Umsetzung von Maßnahmen zur Profilierung und Strukturoptimierung der Lehrerbildung sowie in deren Ergebnisse festgestellt wird, so hat die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ doch insgesamt signifikant **zur Profilierung und Strukturoptimierung an den Hochschulen**, deren Projekte gefördert wurden, **beigetragen**. Es konnte ein **neuer Stellenwert der Lehrerbildung** an den Hochschulen erreicht werden, indem nicht nur mehr Drittmittel für Lehrerbildungsforschung eingeworben werden konnten, sondern indem, nicht zuletzt dadurch, auch **mehr Anerkennung** im inneruniversitären Alltag erreicht wurde (Experteninterviews 2019: 15, 29, 31, 39). Die Projektleitung des Projekts 02 fasst dies wie folgt zusammen:

„Jetzt hat sich ein Bewusstsein dafür, so nehme ich das zumindest wahr, herauskristallisiert, dass die Lehrerbildung schon ein profilbildendes Merkmal für die Universität ist. Das lese ich an solchen Sachen ab, wie die zweite Antragsstellung begleitet wurde, oder wie sich das Rektorat an dieser Governance beteiligt, über den Konrektor für Lehre und Studium. Der sagt auch häufig, wie viel die Lehrerbildung von seinem Amt als Konrektor einnimmt. Das wird schon gesehen.“ (Projekt 02, Vertiefungsinterview)

4.1.5 Effekte für nicht geförderte Hochschulen

In einem Interview mit einer nicht geförderten Hochschule wird von **sehr umfassenden Reformen** berichtet, die auch **ohne BMBF-Förderung** umgesetzt wurden: Unter Einbindung von vier lehrerbildenden Hochschulen wurde an diesem Standort eine „Gemeinsame Kommission Lehrerbildung“ gegründet, durch die „wichtige Elemente der Zusammenarbeit am Standort [...], von Lehrveranstaltungen bis hin zur gemeinsamen Infrastruktur und zur Zusammenarbeit in Themen wie Inklusion oder im Bereich Bildungswissenschaft“ geregelt werden.

„Wir arbeiten zusammen an einem gemeinsamen Personalentwicklungskonzept für die Bildungswissenschaften. Wir arbeiten zusammen, was die Lehrveranstaltungen angeht, die man gegenseitig öffnet. Wir haben auf Fächerebene Konzepte entwickelt, wie Fachdidaktik ausgetauscht werden kann und der Austausch ökonomisch funktionieren kann. [...] Bis hin zum Thema Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für Lehrerbildung.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 1)

Dieses Beispiel zeigt, dass umfassende Neuordnungen der Lehrerbildung auch ohne den externen Rückenwind durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und gegebenenfalls getrieben durch Konkurrenz in der Umgebung möglich sind, wenn auf einen wahrgenommenen Handlungsdruck mit entsprechenden Maßnahmen und Ressourcen reagiert wird. Einer der von diesem Hochschulstandort geschilderten Auslöser für dieserart umfassende Maßnahmen war das Interesse daran, im Verbund um die besten Studierenden für die Lehrerbildung werben zu können.

In vielen Expertengesprächen mit nicht geförderten Hochschulen (2018) wird jedoch die Ablehnung ihrer Anträge als einschneidendes Ereignis deutlich, weil die monetäre Unterstützung, Sichtbarkeit und Weiterentwicklung (erst einmal) verstellt schien. Dies wurde als **Rückschlag** empfunden und ging mit **Enttäuschung** einher (Interviews nicht geförderte Hochschule 1, 5, 7, 8, 12):

„Also zunächst, das ist glaube ich verständlich, waren wir alle enttäuscht und auch verärgert und haben das erstmal so als Fakt in die Uni getragen. Insgesamt hatte der Antrag etwa hundert Seiten und das war die Synthese von sehr viel Arbeit. Angesichts der investierten Arbeit war das natürlich nicht erfreulich. [...] Da war schon Resignation, Enttäuschung bei einigen.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 12)

„Das war ein psychologischer Rückschlag, auch bezüglich der Mittelausstattung [...]. Es gab keine Sondermittel von Seiten der Universität.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 5)

Andere berichten davon, dass sie durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ keine oder kaum positive Effekte wahrnehmen, jedoch durch die Ablehnung der Konkurrenzdruck und die Standortunsicherheit gestiegen seien (Interviews nicht geförderte Hochschule 2, 5, 13, 14):

„Ich habe nicht das Gefühl, dass wir in irgendeiner Weise mitprofitiert haben. Im Gegenteil, der Diskurs ist eigentlich härter geworden“ (Interview nicht geförderte Hochschule 2).

In manchen Fällen führte eine Nichtberücksichtigung auch zur verminderten Sichtbarkeit (vgl. Kapitel 3.7.2).

Als positiven Einfluss des Förderwettbewerbs auf Hochschulen, deren Anträge nicht bewilligt wurden, beschreiben Expertinnen und Experten aus Landesministerien den **angestoßenen Reflexionsprozess**: Es wurde analysiert, wie die eigene Struktur gebaut sein muss, um leistungsfähig Förderwettbewerbe bedienen und die Lehrerbildung stärken zu können (Experteninterviews 2019: 19, 36). Interviews mit nicht geförderten Hochschulen bestätigen diesen Nutzen für Selbstreflexion und Ist-Analyse (Interviews nicht geförderte Hochschule 1, 4, 7, 12):

„Wenn Sie wissen wollen, was die Qualitätsoffensive genutzt hat, dann ist dies, dass wir für den Förderantrag eine Ist-Analyse für die Lehrerbildung [...] gemacht haben; und sind sogar weitergegangen, indem wir eine Ist-Analyse für den gesamten Standort gemacht haben. [...] Dadurch haben wir unsere Stärken und Defizite gesehen und ein Stärken-Schwächen-Profil der Lehrerbildung am Standort erstellt. Dann haben wir angefangen, das systematisch abzuarbeiten.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 1)

Auch das Nachdenken darüber, wie man in der **Selbstdarstellung** professioneller werden kann, wird vereinzelt thematisiert. So wird beispielsweise von „*neuen Kommunikationswegen innerhalb der Universität, neuen Diskussionen über die Darstellungsformen und die interne Kommunikation*“ (Interview nicht geförderte Hochschule 4) berichtet, die die Folge einer nicht hinreichend verständlichen Antragstellung in der Qualitätsoffensive war:

„Einige Punkte, die zur Ablehnung geführt haben [...] , haben bei uns für Überraschung gesorgt, weil wir ursprünglich der Meinung gewesen waren, dass die dargestellt worden waren im Antrag. Im Gespräch mit den Gutachtern hat sich dann rausgestellt, dass es nicht gut rüberkam.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 4)

Einige der nicht geförderten Hochschulen haben ihren Antrag als Orientierung für die weitere Ausgestaltung der Lehrerbildung genutzt und die **geplanten Vorhaben zumindest teilweise mit anderen Mitteln umgesetzt** (Interviews nicht geförderte Hochschulen 1, 8, 9, 11, 12, 13). Andere haben aus eigenen Mitteln, mit erhöhter Aufmerksamkeit der Hochschulleitung und unter Nutzung der Argumente für die Nichtförderung größere Vorhaben umgesetzt:

„Es kam tatsächlich einem Neuanfang gleich. Wir hatten ja ein Zentrum für Lehrerbildung, da gab es auch schon einmal eine Evaluation, wo gesagt wurde, dass die Bildungsforschung relativ schwach ist in diesem Zentrum. Das war auch eine Rückmeldung der Gutachter aus der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. Eine Gutachterin hatte den Eindruck, das wäre ein Praktikumsamt. Wir haben die Lehrerbildung hier komplett umstrukturiert. Wir haben eine School of Education gegründet, das hat ein Jahr gedauert.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 4)

Als weiterem Effekt des Bemühens um die QLB-Förderung berichten nicht geförderte Hochschulen von der **Intensivierung innerhochschulischer Kooperationen** sowie einem **stärkeren Wir-Gefühl**, was auch nach der Förderabsage weiter Bestand hatte (Interviews nicht geförderte Hochschule 1, 4, 10, 11, 12, 13):

„Was ich toll fand: Dass ein starkes Wir-Gefühl entstanden ist in unserer Steuerungsgruppe und eine Identifizierung der Fachwissenschaftler, was ja nicht selbstverständlich ist. Wir machen Lehrerbildung und wir bemühen uns gemeinsam, die Lehrerbildung noch besser zu machen. Das war ein unschätzbare Effekt. Ich mach das schon ganz lange. So ein Effekt kann durch Gremienarbeit niemals erfolgen.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 11)

Eine andere nicht geförderte Hochschule berichtet allerdings, dass genau der Effekt der stärkeren Kooperation nach Ausbleiben der Förderung nicht nachhaltig war:

„Wir waren gerade dabei, sehr gute Kontakte zwischen den Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachlichkeit [...] zu knüpfen. Wir hatten gute Konzepte und das funktioniert dann nicht, wenn man kein Geld hat, die zu unterstützen. Das ist jetzt wieder fast komplett auseinandergegangen. [...] Man muss eine Zielsetzung haben und wenn die wegfällt, dann fällt auch die Wirkung weg.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 5)

Damit bekräftigt diese nicht geförderte Hochschule die Vermutung einer geförderten Hochschule in einem Vertiefungsinterview, bei dem geäußert wird, dass die systematische Zusammenarbeit von Professorinnen und Professoren auf Drittmittel angewiesen sei und wieder nachlassen wird, wenn die Förderung ausläuft (Projekt 47, Vertiefungsinterview).

4.2 Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“

Zusammenfassung

47 von 49 geförderten Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ setzten Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung um. Ein **quantitativer Ausbau der Praxisanteile** wird häufig in der Literatur diskutiert und ist aus Sicht Studierender in Befragungen ein „Dauerbrenner“ für Verbesserungen im Studium (z. B. Paster-nack u. a. 2017). Auch in den Daten der Evaluation ist ein Votum für den Ausbau von Praxisphasen zu finden. Der quantitative Ausbau liegt allerdings in der Zuständigkeit der Länder. Mehr Handlungsspielraum hatten die Projekte hinsichtlich der „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ in folgenden qualitativen Feldern:

Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre

Nahezu alle Projekte integrierten im Vergleich zum Programmbeginn **mehr praxisbezogene Inhalte** wie Fallbeispiele oder Videos in Lehrveranstaltungen und erprobten innovative **praxisnahe Unterrichtsmethoden** z. B. mit Simulationen, in Unterrichtslaboren oder Uni-Klassen etc. Ein zentraler Befund ist, dass eine **bessere Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften** auch den **Praxisbezug befördert**. Die empirischen Daten belegen, dass im Verlauf des Förderprogramms gemeinsame Konzeptionen und Verzahnung von Lehrveranstaltungen der drei Bezugsdisziplinen zunahm. Bei über der Hälfte der Projekte ist dies allein durch die Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ initiiert worden, d. h. es gab vor der Projektförderung diesbezüglich keine Aktivitäten und die Projekte starteten nahezu bei null.

Begleitung der Praxisphasen

Bei der Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen wurde **am stärksten in die Nachbereitung und Reflexion praktischer Phasen investiert**. Im Programmverlauf entwickelten die Projekte zahlreiche Konzepte und Instrumente zur Nachbereitung praktischer Phasen, wendeten diese an und reflektierten praktische Phasen häufiger in Lehrveranstaltungen. Die **Begleitung der Studierenden in den praktischen Phasen** scheint hingegen nach aktuellem Umsetzungsstand teilweise noch **ausbaufähig** zu sein. Insbesondere die **Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren** als Bindeglied zwischen den Lehramtsausbildungssystemen Universität und Schule war vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **seltene Maßnahme** und wurde durch das Förderprogramm auch nicht wesentlich stimuliert.

Kooperation und bessere Verzahnung der Phasen

Aus den empirischen Daten geht hervor, dass sich die **Abstimmung** zwischen Lehrenden der Hochschule und Lehrenden in den Studienseminaren sowie die Einbindung der dritten Phase **deutlich verbessert** hat. Die **Nutzung und Weiterentwicklung bestehender Kooperationsstrukturen zu zweiter und dritter Phase** war ein zentraler Ansatzpunkt für die organisatorische, curriculare und personelle Vernetzung der Phasen und brachte spürbare Qualitätsverbesserungen im Praxisbezug. Dabei wurde die **dritte Phase** von den Projekten etwas **seltener adressiert**. Zudem sind während der Programmlaufzeit eine **stärkere Reziprozität in den Beziehungen** zwischen Hochschule und den beiden anderen Phasen entstanden. So wurden nicht nur Konzepte aus der ersten Phase transferiert, sondern staatliche Seminare zeigten Interesse an universitärem Input und die dritte Phase begleitete teilweise den Berufseinstieg durch Fortbildung zu den Themen Inklusion und Digitalisierung. Diese Entwicklungen waren eng mit dem **Aufbau von etablierten und gut vernetzten Strukturen** verbunden, wie z. B. Hochschulgremien, in denen die zweite und dritte Phase mit Stimmrechten vertreten waren, oder unterstützende Strukturen wie Praktikumsämter, Praxisbüros etc. für das Management und die Organisation der externen Praxisphasen.

Wirkungsforschung zu Praxiselementen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass **Forschungsorientierung und Praxisbezug** in den meisten Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht als Gegensatzpaar verstanden wurden. Denn Praxisphasen erfuhren eine intensivere Forschungsbegleitung und **Evaluation zu Nutzen und Auswirkungen von praxisorientierten Lernarrangements** auf die Handlungskompetenzen der Studierenden. Zudem **äußerten Schulen Forschungsbedarfe** gegenüber der Wissenschaft, so dass beispielsweise evidenzbasierte Anregungen für die Unterrichtspraxis gegeben wurden.

Über die enge Betrachtung der Verbesserungen im Handlungsfeld Praxisbezug hinaus kann konstatiert werden, dass ein **verbesserter Praxisbezug** ebenfalls die **Sichtbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung der Lehrerbildung an den Hochschulen erhöhen** kann, vor allem wenn Praxis in Form von Campusschulen oder Formaten wie Schule-in-der-Uni-Tage im System Hochschule erlebbar wird. Auch im Umfeld des Förderprogramms und an nicht geförderten Hochschulen wurde die Anzahl an Publikationen und das Erfahrungswissen zu Modellen zum Praxisbezug wahrgenommen. Ziel war es verschiedentlich, die **Ergebnisse noch praxisnäher** für Seminarleitungen, Mentorinnen und Mentoren usw. **aufzubereiten**, damit sie nachhaltig genutzt werden können. Zudem bestand bei Akteuren im Förderumfeld und bei geförderten Projekten ein Interesse, dass zukünftig die **zweite und dritte Phase** ebenfalls mit einer finanziellen Ausstattung bedacht werden. Mit **eigenen Mitteln**, um die hohen zeitlichen Investitionen für Netzwerkarbeit und zusätzliche Veranstaltungen zu stemmen, wären mutmaßlich noch höhere Effekte möglich und die Beziehungen zur ersten Phase würden noch mehr auf Augenhöhe stattfinden.

4.2.1 Ziele und Erwartungen

Bevor das Handlungsfeld und insbesondere die Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf den Praxisbezug in der Lehrerbildung näher beschrieben werden, soll vorangestellt werden, welche **Praxiselemente** von den Akteuren der Projekte und im Umfeld des Förderprogramms unter „Praxisbezug“ subsummiert werden und welche Ziele und Erwartungen sie an deren Qualitätsverbesserung haben.

In allen Bundesländern sind Praxisphasen zu verschiedenen Zeitpunkten und von unterschiedlicher Dauer vorgesehen (Schellenbach-Zell u. a. 2019). In der Literatur werden dabei grob folgende Praxiselemente unterschieden:

Abbildung 7: Praxiselemente und -phasen in der Lehrerbildung



Quellen: Pasternack u. a. 2017; Schellenbach-Zell u. a. 2019; eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

In der Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist gleich in der Präambel festgehalten, dass mit dem Förderprogramm „eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll“ (GWK 2013: 1). Das Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ ist dabei eines der prioritären Programmziele (§ 1). Allein fünf der 13 aufgeführten Fördergegenstände in § 3 tangieren den Praxisbezug (hier aufgelistet mit den Kennbuchstaben aus der Bund-Länder-Vereinbarung):

- b) die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine **kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen** hinweg zu ermöglichen,
- c) das vielfach bestehende **Spannungsverhältnis** von **fachakademischer Ausbildung** einerseits und spezifischen **professionsorientierten Angeboten** für die Lehrerausbildung andererseits auflösen,
- d) eine **Fachdidaktik fördern**, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht,
- e) **schulpraktische Elemente** frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente **integrieren**,
- f) eine stärkere **Verzahnung aller Phasen** der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren,
- k) auch die **Weiterbildung der Lehrenden** an den Hochschulen und in den Studienseminaren fördern.

Die Hochschulen waren aufgefordert, sich in ihrer evidenzbasierten und datengestützten Bestandsaufnahme insbesondere auch mit der Verknüpfung von Hochschulausbildung und Schulpraxis auseinanderzusetzen (§ 4). Grundsätzlich ist festzustellen, dass in diesem Handlungsfeld schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Kooperationen mit Schulen, Akteuren der zweiten Phase sowie anderen außeruniversitären Lernorten bestanden. Außerdem wurden bereits innovative Lehrformate in Lehr-, Lern- und Videolabore sowie eine stärkere curriculare Verknüpfung zwischen Lehrveranstaltungen erprobt (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15, z. B. Projekte 03, 04, 11, 16, 20, 24, 27, 38, 45 und weitere). Die geförderten Projekte starteten in diesem Handlungsfeld also zum Teil von einem guten oder sehr guten Niveau und richteten ihre **Ziele und Erwartungen** an den von ihnen identifizierten **Stärken und Schwächen** aus. In 33 von 58 Stärken-Schwächen-Analysen (2014/2015) wird trotz der vorhandenen Strukturen ein zu geringer Theorie-Praxis-Bezug an der eigenen Hochschule reflektiert. Die konkreten Verbesserungsbereiche und Ziele werden ebenfalls benannt (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15, z. B. Projekte 01, 03, 07, 11, 21, 23, 29, 35, 42).

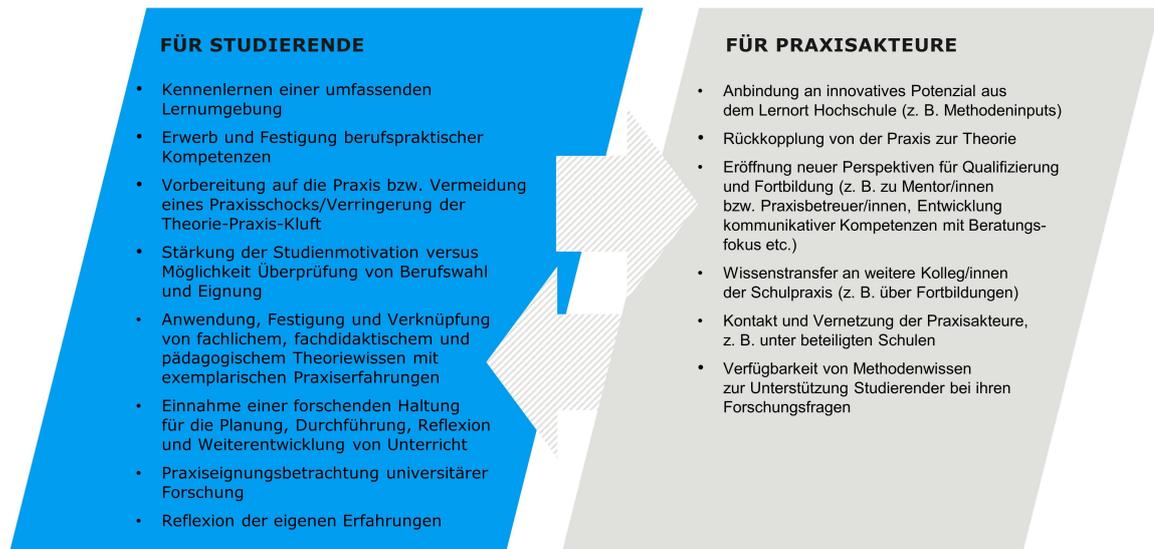
Abbildung 8: Antizipierte Bereiche zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs

Quelle: Experteninterviews 2016: 1, 2, 3; Experteninterviews 2019: 1, 2, 3.

Quantitativer Ausbau der Praxisphasen

In den vergangenen Jahren haben veränderte Vorgaben der Länder und Initiativen der Hochschulen zu einem merklichen quantitativen Ausbau der Praxisphasen im Studium geführt (KMK 2017c). **Theorie und Praxis** bereits **im Studium** zu erfahren, ist inzwischen **allgemeiner Konsens** und fester Bestandteil des Lehramtsstudiums (Pasternack u. a. 2017; Experteninterviews 2016: 3, 31). Insbesondere von Studierenden wird der stärkere Praxisbezug als Verbesserungswunsch für das Lehramtsstudium genannt (Bresges u. a. 2019; Experteninterviews 2016: 12, 28, 34). Die in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen zeigten zur Netzwerktagung 2017 im Rahmen einer Postersession zum Handlungsfeld¹⁸ eindrücklich, warum eine Ausweitung der berufspraktischen Anteile (und deren qualitative Verbesserung, siehe folgender Punkt „Bessere qualitative Begleitung der Praxisphasen“) sowohl für die Studierenden als auch für die Bildungspraxis so bedeutsam sind und welche Erwartungen sie damit verbinden:

¹⁸ Posterportfolio: „Kooperationen von Hochschulen mit Praxisfeldern“ (Netzwerktagung 10/2017), verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium-1749.html, Abruf 23.12.2019

Abbildung 9: Argumente für mehr und bessere Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium

Quelle: Posterportfolio „Kooperationen von Hochschulen mit Praxisfeldern“ (Netzwerktagung 10/2017), eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Die geförderten Projekte wie auch die Expertinnen und Experten im Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sprechen sich in der Evaluation **mehrheitlich für mehr Praxiselemente** in der ersten Ausbildungsphase aus. Die Gegenposition, dass es der ersten Phase mit ihrer Anbindung an das Wissenschaftssystem vorbehalten bleibe, theoretisches Wissen und Grundlagen zu vermitteln, während berufliche Handlungskompetenz erst in der zweiten Phase erlernt und Erkenntnisse im Unterricht umgesetzt werden sollen, finden sich nur vereinzelt in den Datenquellen der Evaluation und in der Literatur. Diese Position wird unter anderem damit begründet, dass weniger bzw. spätere Praxisphasen es begünstigen, dass Studierende dann eher Distanz zur eigenen Schülerrolle einnehmen, die Lehrerrolle als Perspektivwechsel wahrnehmen und ein forschender Blick auf Unterricht und eine höhere Wissenschaftlichkeit leichter zu gewährleisten seien (Paster-nack u. a. 2017; Experteninterview 2016: 4).

Bessere qualitative Begleitung der Praxisphasen

Die qualitative Weiterentwicklung von Praxisphasen und -elementen stellte trotz quantitativen Anstiegs weiterhin eine Herausforderung für die daran beteiligten Institutionen dar. Mit der Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sind seitens der Projekte, des Förderumfeldes und sogar der nicht geförderten Hochschulen Erwartungen verbunden, dass

- **Zuständigkeitsfragen für die Praxisphasen** (Hochschulen oder Studienseminare oder beide) – geklärt und Abstimmungen verbessert werden,
- **Begleitveranstaltungen zur Reflexion** angeboten werden,
- **innovative Lehrformate** in Lehr-, Lern- und Videolaboren ermöglicht werden sowie
- **Betreuung und Mentoring** während der Praktika sichergestellt werden und
- die Ausbilderinnen und Ausbilder hierfür **qualifiziert** werden.¹⁹

Dieser Katalog macht deutlich, wie relevant Steuerungsfragen für die Qualitätsentwicklung von Praxisphasen sind – die unbearbeitet auch durch einen stärkeren Umfang von Praxisphasen nicht ausgeglichen werden können.

¹⁹ Z. B. Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15 und 2019: Projekte 20, 24, 27, 35, 38 und weitere; Experteninterviews 2016: 4, 5, 10, 15, 18, 19, 24, 28, 29, 30, 31, 37; Experteninterviews 2019: 3, 5, 28 und weitere; Interview nicht geförderte Hochschule 9

Wirkungsforschung zu Praxiselementen

Entwicklungsbedarf besteht weiterhin bei der **evidenzbasierten Untersuchung von Wirkungen und Nutzen** der Formen des Praxisbezugs. Eine **systematische Evaluation** der Auswirkungen von praxisorientierten Lernarrangements auf die Handlungskompetenzen der angehenden Lehrkräfte fände kaum statt (z. B. Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15, Projekt 42), sodass unklar bliebe, welches unterstützende Begleitformat bei Studierenden zu möglichst starker Professionalisierung führe (Schellenbach-Zell u. a. 2019). Häufig werde lediglich die Zufriedenheit der Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen erhoben und der tatsächliche Beitrag zu mehr reflektiertem Professionsverständnis bleibe unklar (Pasternack u. a. 2017). In den Untersuchungen im Rahmen der Evaluation wird mehrfach die Erwartung geäußert, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Anstöße geben solle, diese Leerstelle zu schließen: „*Der fehlende Praxisbezug ist mir zu allgemein [...] hier fehlt die Wirksamkeitsforschung.*“ (Experteninterview 2016: 38, vgl. auch Experteninterviews 2019: 18, 19). Dabei wird neben der allgemeinen Verbesserung der Beziehung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (vgl. folgenden Abschnitt) insbesondere auf die Frage der stärkeren Wissenschaftlichkeit in der Praxis fokussiert (z. B. Experteninterview 2019: 13, 16, 29, 30).

Kooperation und bessere Verzahnung der Phasen

Eine unzureichende **Abstimmung zwischen Lehrenden der Hochschule, Lehrenden in den Studienseminaren sowie Akteuren der dritten Phase** der Lehrerbildung wird quer durch die Literatur, Experteninterviews und Stärken-Schwächen-Analysen der Projekte konstatiert. Hinsichtlich der **organisatorischen, curricularen und personellen Vernetzung der Phasen** fehle es hin zur zweiten Phase an verlässlichen Strukturen, phasenübergreifenden Kerncurricula und an einer Arbeit in Seminaren für das Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer, die an der Schulwirklichkeit ausgerichtet ist (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15, Projekt 07, aber auch Projekte 01, 03, 21, 23, 29, 35). Insbesondere nicht geförderte Hochschulen fragen in diesem Handlungsfeld nach (strukturellen, inhaltlichen, didaktischen) Gelingensbedingungen für eine bessere hochschulische Begleitung von Praxisphasen und erhoffen sich dazu Erkenntnisse aus den Projekten (z. B. Interviews nicht geförderte Hochschule 4, 9).

Während die Kooperation mit Schulen, Einrichtungen der zweiten Phase und weiteren außeruniversitären Lernorten durch das Förderprogramm von Beginn an ausgebaut wurde und in der zweiten Förderphase noch intensiviert werden soll, findet die **Vernetzung mit Akteuren der Fort- und Weiterbildung der dritten Phase in den Vorhabenbeschreibungen** der Projekte sowohl in erster als auch in der zweiten Förderphase **kaum** Erwähnung. Vertretungen aus Fort- und Weiterbildung sowie nicht geförderte Hochschulen fordern in den Experteninterviews, die Isolierung der dritten Phase aufzuheben und die Expertise sowie die wechselseitigen Potenziale von Hochschulen und Lehrerweiterbildung besser zu nutzen (Interviews nicht geförderte Hochschule 4, 8; Experteninterviews 2016: 1, 5, 8, 10, 12, 20, 28, 33, 36 u. a.; Experteninterviews 2019: 24, 26, 27, 28, 30, 32, 37, 38 u. a.).

Im Folgenden wird geschildert, welche konkreten Schritte die geförderten Projekte eingeleitet haben, um Theorie und Praxis besser aufeinander zu beziehen und welche Effekte sich aus der Förderung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für dieses Handlungsfeld ergaben.

4.2.2 Projektumsetzung

Mit 47 von 49 geförderten Projekten setzten fast alle Projekte Maßnahmen im Handlungsfeld um. Die **quantitative Erhöhung der Praxisanteile** mit der Konzeption und Einführung zusätzlicher Praxisphasen im Lehramtsstudium spielten über alle drei Erhebungswellen des Monitorings kaum eine Rolle. Hierbei zeigt sich die Abhängigkeit von landesspezifischen Vorgaben (siehe auch Kapitel 3.2.2), sodass Maßnahmen nur angezeigt sind, wenn die Landesrahmen einen Ausbau vorsehen: So haben drei Viertel der Projekte **keine Maßnahme im Projekt** umgesetzt, die auf Erhöhung des Praxisanteils zielt (Programm-Monitoring Welle 3).

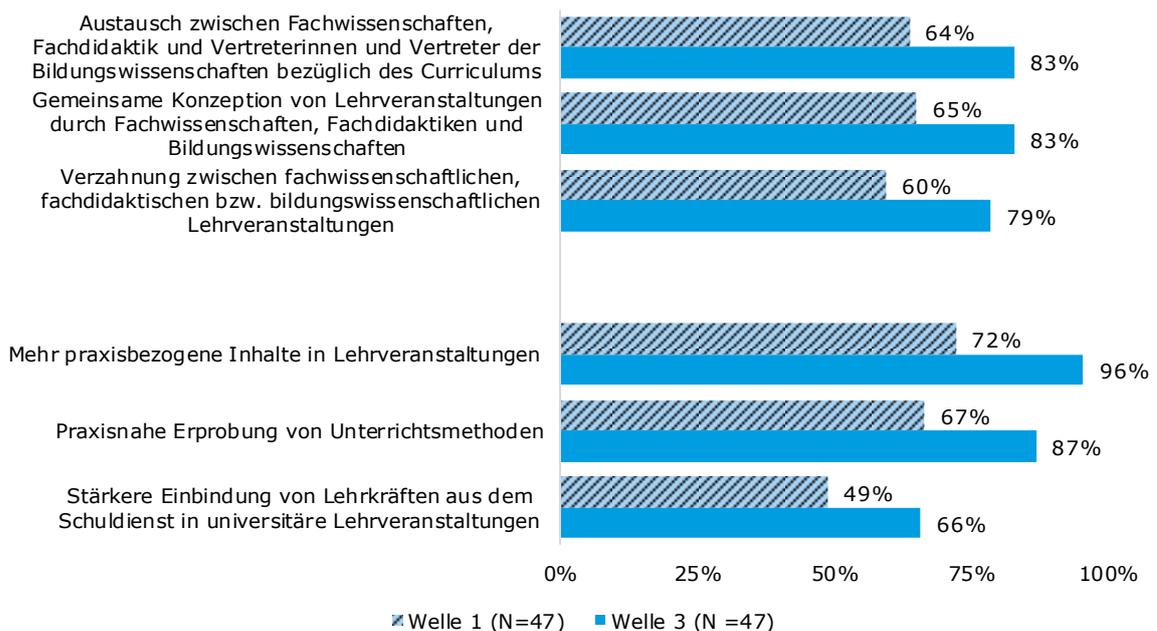
Anders verhielt es sich hingegen mit Maßnahmen zur **qualitativen Verbesserung**,

- der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre,
- der Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen und
- der Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung.

In diesen drei Bereichen waren die Projekte sehr aktiv, aber gleichzeitig geben sie zum Teil an, dass es **verschiedene Maßnahmen vor der Förderung** des jeweiligen QLB-Projekts schon gab (zu den tatsächlichen Effekten des Förderprogramms siehe Kapitel 4.2.4).

Eine im Programmverlauf immer **bessere Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften** (siehe dazu Kapitel 4.5) scheint insbesondere auch den Praxisbezug zu befördert zu haben. So hat sich der Anteil der Projekte, bei denen der **Praxisbezug** im Curriculum sowie bei der Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen **zwischen den drei Bezugsdisziplinen thematisiert** wird oder eine Verzahnung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen bzw. bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen stattfindet, vom Zeitpunkt der ersten Welle des Monitorings an, hin zur dritten, durchgängig erhöht (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Häufigkeit von umgesetzten Maßnahmen zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre im Vergleich der ersten und dritten Welle des Programm-Monitorings (Einzel- und Verbundprojekte)



Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) und 3 (2019).

Praxisbezogene Inhalte in Lehrveranstaltungen und praxisbezogene Unterrichtsmethoden wurden schon in der ersten Welle des Monitorings von jeweils 72 bzw. 67 Prozent der Projekte erprobt. Auch dieser Anteil konnte bereits zum Zeitpunkt der zweiten Welle des Monitorings, aber auch nochmals in der dritten Welle deutlich gesteigert werden. Nur ca. 40 Prozent der Projekte geben an, dass es hierzu bereits vor der Förderung Initiativen gab. Nunmehr sind es **fast alle Projekte** in diesem Handlungsfeld (96 Prozent), die **mehr praxisbezogene Inhalte in Lehrveranstaltungen** nutzen, sowie 87 Prozent, die **praxisnahe Unterrichtsmethoden erprobten**. Bei der Posterpräsentation auf der Netzwerktagung 2017 in Bonn wurden die Maßnahmen inhaltlich konkretisiert: Es ging vor allem um

- die Implementierung von Lehr-Lern-Laboren,
- die Arbeit mit Fallbeispielen,
- die Nutzung von Online-Materialpools mit Selbstlernangeboten,

- praxisorientierte Arbeitshilfen,
- die Durchführung simulierter Unterrichtsstunden,
- das Unterrichten in komplexitätsreduzierten Settings mit kleineren Gruppen oder in komprimierten Unterrichtseinheiten sowie
- das Ausprobieren von Teamteaching und Tandemlehre.

2016 plante nur knapp die Hälfte der Projekte **Lehrkräfte aus dem Schuldienst in universitäre Lehrveranstaltungen** ein. Vor dem Hintergrund der Schwierigkeit, bei akutem Lehrkräftemangel Abordnungen an die Hochschulen zu ermöglichen, ist eine Steigerung auf zwei Drittel (66 Prozent) der Projekte, die dies 2019 umsetzen können, dennoch bemerkenswert.

Maßnahmen zur **besseren Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen** wurden von einem **hohen Anteil** der Projekte **bereits vor Förderung** in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ umgesetzt. Dies bedeutet, dass die Projekte in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in dieser Hinsicht von einem hohen Niveau gestartet sind und die Effekte des Förderprogramms vergleichsweise gering sind:

Abbildung 11: Anteil der Projekte, die bereits vor Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Maßnahmen zur besseren Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen umsetzten (Einzel- und Verbundprojekte)



Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=47.

Die Projekte waren in diesem Handlungsfeld durchaus aktiv und setzten mit ihren **Maßnahmen passgenau auf vorhandene Initiativen** auf (vgl. Abbildung 12). **Am stärksten** wurde in die **Nachbereitung und Reflexion praktischer Phasen** investiert. In der ersten Monitoringwelle 2016 waren es jeweils ca. 50 Prozent der Projekte, die Maßnahmen zur Nachbereitung umsetzten. Abbildung 12 verdeutlicht den deutlich höheren Umsetzungsstand drei Jahre später:

- Bei 79 Prozent der Projekte wurden Konzepte oder Instrumente zur Nachbereitung und Reflexion praktischer Phasen entwickelt.
- Die Nutzung dieser Konzepte und Instrumente zur Nachbereitung und Reflexion geben 83 Prozent der Projekte an.
- Bei knapp drei Viertel der Projekte (74 Prozent) erfolgte eine Nachbereitung und Reflexion von praktischen Phasen im Rahmen bestehender Lehrveranstaltungen.
- Bei 70 Prozent der Projekte wurden extra Veranstaltungen zur Nachbereitung und Reflexion von praktischen Phasen angeboten.

In den Fallstudien wird von Maßnahmen und Instrumenten wie Lerntagebüchern, schriftlichen Ausarbeitungen zur Reflexion, E-Portfolios, Unterrichtsnachbesprechungen, Peer-Mentoring / kollegialer Beratung sowie von Workshops zur Berufsmotivation berichtet, die sich zur wissenschaftlich-reflexiven Aufarbeitung von Praxisphasen bewährt hätten (z. B. Projekte 18, 20, 35, 37).

Abbildung 12: Häufigkeit von umgesetzten Maßnahmen zur besseren Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen (Programm-Monitoring Welle 3, Einzel- und Verbundprojekte)



Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=47.

Bereits im Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018) wurde herausgearbeitet, dass das Handlungsfeld **Praxisbezug zu allen Handlungsfeldern** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **große Schnittmengen** aufwies. Dies traf insbesondere auf die Beratung und Begleitung der Studierenden in den Praxisphasen zu (vgl. Kapitel 4.3). Eine ergänzende Beratung vor, während bzw. nach schulpraktischen Studienanteilen kann den Mehrwert aus diesen praktischen Phasen für die Studierenden erhöhen und bei der professionellen Kompetenzentwicklung unterstützen. Die tatsächliche **Begleitung der Studierenden in den praktischen Phasen** scheint nach aktuellem Umsetzungsstand im Programm-Monitoring teilweise noch **ausbaufähig**, z. B. waren Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner bzw. Mentorinnen und Mentoren während der praktischen Phasen relativ selten vorhanden. So war die **Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren** nicht

nur mit 32 Prozent vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **seltene Maßnahme**, auch 2019 in der dritten Welle des Programm-Monitorings ist Qualifizierung bei nur 44 Prozent der Projekte ein Thema. Auf dem zweiten Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im November 2018 wurde im Forum „Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung von Lehramtsstudierenden“ der Frage nachgegangen, warum das so ist.

„Hierbei ist festzuhalten, dass es mancherorts an entsprechenden Qualifizierungen mangelt bzw. lediglich eintägige Veranstaltungen angeboten werden. Oft werden nur inhaltliche Neuerungen in der Lehramtsausbildung statt Begleit- und Beratungsaspekte fokussiert.“²⁰

Damit die Einbindung der Mentorinnen und Mentoren an wissenschaftliche Standards sowie in die organisatorischen und inhaltlichen bundeslandspezifischen Anforderungen gelingt, sollten aus Sicht der Projekte dieses Forums folgende Bedingungen erfüllt sein:

Abbildung 13: Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren



Quelle: Zweiter Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ November 2018, Forum „Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung von Lehramtsstudierenden“²¹, eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

In der Folge können Mentorinnen und Mentoren

- als Bindeglied zwischen den Lehramtsausbildungssystemen Universität und Schule fungieren,
- entlastend für Lehrkräfte wirken,
- wichtige Impulse zur Schulentwicklung liefern und
- sich zudem individuell und persönlich weiterentwickeln.

²⁰ www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forum-6-qualifizierung-von-mentorinnen-und-mentoren-in-der-begleitung-von-2051.html, Abruf 11.12.2019

²¹ www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forum-6-qualifizierung-von-mentorinnen-und-mentoren-in-der-begleitung-von-2051.html, Abruf 11.12.2019

Hinsichtlich der **Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung** waren laut Monitoring und Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015 Strukturen und Kooperationen an den Hochschulen schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vorhanden. Dennoch ist dieser Bereich ein Beispiel dafür, dass mit dem Förderprogramm noch eine **deutliche Verbesserung erreicht** werden konnte. Ein Rückblick auf die Ausgangslage der Projekte in den Antragsunterlagen (vgl. Ramboll 2018, Angaben aus den Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015) verdeutlicht dies:

Die Zusammenarbeit mit Schulen, Seminaren der **zweiten Phase** und die Verzahnung zu anderen **außeruniversitären Lernorten** funktionierte bei ca. der Hälfte der Projekte bereits vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gut, z. B. über

- „regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen“ der Phasen (Projekt 16),
- „ausgeprägte Netzwerke“ (Projekte 03, 04),
- „Facharbeitsgruppen zur curricularen Ausgestaltung, Abstimmung und Weiterentwicklung der Inhalte des Praxissemesters“ (Projekt 45),
- „institutionelle Verbindung mit der zweiten Phase der Lehrerbildung mit gemeinsamen Zielen und Inhalten“ (Projekt 45),
- „schulpraktische Studien, Schülerlabore und Kooperationschulen“ (Projekt 24),
- „Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen in der Region“ (Projekt 11).

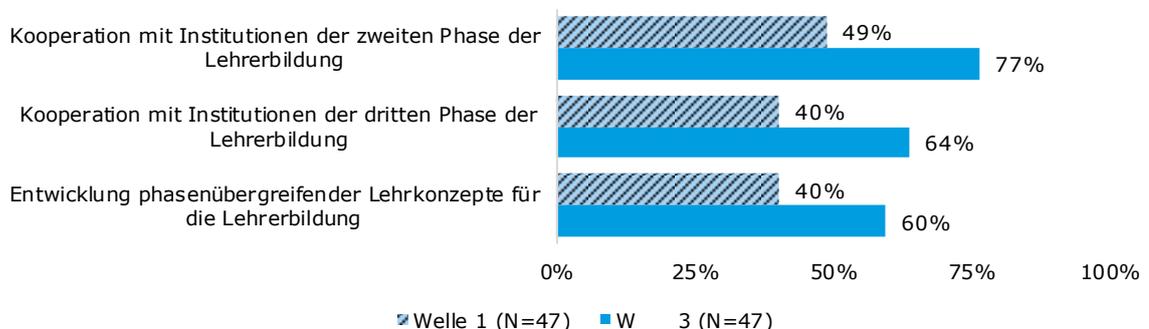
Entwicklungspotenzial durch das Förderprogramm wird vor allem gesehen hinsichtlich

- einer besseren Abstimmung, Vernetzung und verlässlicher Strukturen zwischen Lehrenden der Hochschule und Lehrenden in den Studienseminaren,
- der Entwicklung phasenübergreifender Kerncurricula,
- einer für das Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer an der Schulwirklichkeit ausgerichteten Arbeit in Seminaren (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15, Projekte 01, 03, 07, 21, 23, 29, 35).

Die Stärken-Schwächen-Analysen der Vorhabenbeschreibungen gehen **nur selten** auf die **Weiterbildung von Lehrkräften** ein. Weder werden erfolgreiche Maßnahmen noch bisher nicht realisierte Potenziale der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung genannt.

Aus den empirischen Daten geht hervor, dass die **Nutzung und Weiterentwicklung bestehender Kooperationsstrukturen zu zweiter und dritter Phase** ein zentraler Ansatzpunkt für Qualitätsverbesserungen des Praxisbezugs der Lehrerbildung ist.

Abbildung 14: Häufigkeit von umgesetzten Maßnahmen zur besseren Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung im Vergleich der ersten und dritten Welle des Programm-Monitorings (Einzel- und Verbundprojekte)



Quellen: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) und 3 (2019).

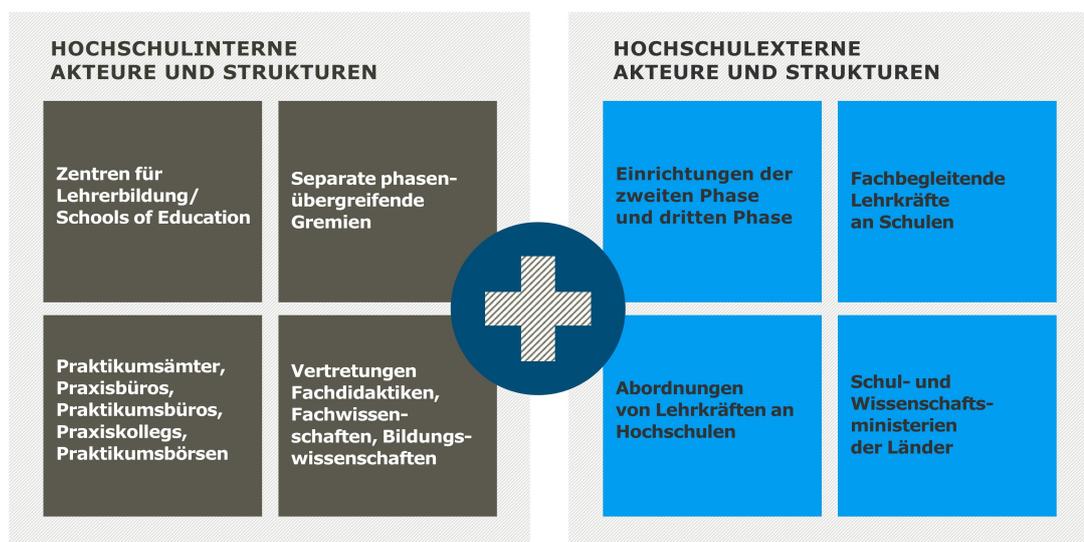
In allen drei Bereichen haben die geförderten Projekte Entwicklungen vollzogen und kooperieren viel stärker als zu Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Für die Zusammenarbeit mit der **zweiten Phase** trifft dies in besonderem Maße zu, über drei Viertel der geförderten Projekte (77 Prozent) haben nunmehr diesbezüglich Maßnahmen ergriffen (vgl. Abbildung 14) und stimmen sich beispielsweise zu Redundanzen der Ausbildungsinhalte ab. Der Anteil der Projekte, der

auch den Kontakt zur **dritten Phase** angestoßen hat, hat sich im Programmverlauf um 24 Prozentpunkte erhöht. Verglichen zur zweiten Phase schritt die Verzahnung hierbei etwas weniger fort. Nicht geförderte Hochschulen nehmen in diesem Bereich bei den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und in der Lehrerbildung insgesamt keine Verbesserung wahr (Interviews nicht geförderte Hochschule 4, 5, 8). Gründe könnten sein, dass es zu Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ noch häufiger an **institutionalisierten Kooperationsstrukturen** gefehlt hat. Zudem wird in einem Interview mit einer Vertretung eines Wissenschaftsministeriums darauf hingewiesen, dass der Fokus der Hochschulen auf der Lehrkräfteausbildung liegen müsse und keine Kapazitäten für eine Vernetzung mit der dritten Phase vorhanden seien (Experteninterview 2019: 39). Eine Vertretung der dritten Phase bestätigt im Experteninterview 2019 (20), dass sich inzwischen punktuell praxisorientiertere Kooperationen etabliert hätten. Insbesondere bei der **Begeleitung des Berufseinstiegs durch Fortbildung** bei den Themen Inklusion, Digitalisierung und Lebensweltorientierung sei Unterstützung durch die dritte Phase nachgefragt worden. Positiv hervorzuheben sei, dass die Vernetzungsangebote aus einem Bedürfnis der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstanden und nicht top-down vorgegeben gewesen seien. Allerdings sei die **dritte Phase in der finanziellen Ausstattung benachteiligt gewesen**, obwohl die Zielgruppe sehr groß war. Eigene finanzielle Mittel würden Wertschätzung und Transfer befördern. Für die Projekte selbst fand unterstützend ein programmbegleitender Workshop zum Thema „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? Lehrerfort- und -weiterbildung an und durch Hochschulen“ im November 2017 statt. Von den Projekten wurden u. a. Fragen bearbeitet, wie wirksame Lehrerfortbildungen gestaltet werden könnten oder wie eine strukturelle Verankerung von Lehrerfortbildung aussehen müsse.²²

4.2.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

Wie auch in anderen Handlungsfeldern zeigt sich, dass vor allem die Schnittmenge zum Handlungsfeld 1 und damit eine gestärkte institutionelle Struktur (siehe dazu Kapitel 4.1) einen Einfluss darauf hat, wie gut die Projekte ihre Vorhaben umsetzen und zur Verbesserung des Praxisbezugs beitragen können. Im Folgenden werden daher die wichtigsten **hochschulinternen und hochschulexternen Akteure und Strukturen** und deren **Einflussmöglichkeiten** auf die Verbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung beschrieben.

Abbildung 15: Akteure und Strukturen, die die Projektumsetzung im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ beeinflussen können



Quellen: Fallstudien- und Vertiefungsinterviews.

²² Workshop: „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? Lehrerfort- und -weiterbildung an und durch Hochschulen“ (11/2017), verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/workshop-lehrerfort-und-weiterbildung-an-und-durch-hochschulen-11-2017-1775.html, Abruf 08.03.2018

4.2.3.1 Hochschulinterne Akteure und Strukturen

Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education

Wenn die zentralen **Querstrukturen** für die Koordination lehrerbildender Akteure (siehe dazu Kapitel 4.1) sich in ihrer Zentrumsstruktur auch in Bezug auf die zweite und dritte Phase weiterentwickelt haben, können sie eine **starke Rolle für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs** und die Umsetzung praktischer Studienanteile sein. In den Fallstudien wird z. B. berichtet, dass sie insbesondere

- Kontakte zur zweiten und dritten Phase herstellen und halten,
- den systematischen Austausch zwischen den Akteuren der Lehrerbildung über die drei Phasen hinweg anstoßen,
- **Akteure der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung sogar teilweise mit erweiterten Gremienrechten (**Stimmrechten**) integrieren.

Besonders gut gelang die Projektumsetzung, wenn zu Projektbeginn auf etablierte Querstrukturen und vorhandene Netzwerke zurückgegriffen und/oder ein zügiger **personeller Aufwuchs aus Mitteln der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** realisiert werden konnte (Projekte 18, 43, 47, Fallstudieninterviews).

Separate phasenübergreifende Gremien

Wenn die Phasen nicht direkt in den Zentren und Schools vertreten waren, haben sich häufig zusätzlich ergänzende Gremien wie z. B. Kooperationsrat, Lenkungsgruppe, Rat der Lehrerbildung, Begleitbeirat u. Ä. gebildet. Die Direktionen der Zentren hatten dann zumeist den Vorsitz dieser Gremien (mit) inne (z. B. Projekt 10, Fallstudieninterview).

Praktikumsämter, Praxisbüros, Praktikumsbüros, Praxiskollegs, Praktikumsbörsen

Sie sind eine weitere ergänzende Struktur zu Zentren oder Schools und zuständig für das zentrale **Management und die Organisation der externen Praxisphasen**. Sie werden zum Teil auch als wichtige Instanz zur Realisierung von Auslandssemestern genannt und sind damit u. a. ein **Gelingensfaktor für die Internationalisierung** in der Lehrerbildung (z. B. Projekte 12, 26, 37, Fallstudieninterviews).

Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften

Die Kooperation der Bezugsdisziplinen in der wissenschaftlichen Ausbildung und die Verankerung in einer gemeinsamen Querstruktur beeinflusst unmittelbar auch eine bessere Abstimmung der Theorie-Praxis-Verzahnung. Wesentliche Einflussfaktoren sind hierbei die **Kapazitäten und das Interesse bei den Fachwissenschaften**, den Praxisbezug tatsächlich aus allen drei Bezugswissenschaften heraus zu bearbeiten. Wenn dies gelingt, verhindern aber teilweise die **finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen** bspw. für Lehrveranstaltungen im Tandem zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik eine nachhaltige Verankerung. Es werden in den Fallstudien und offenen Antworten des Monitorings Beispiele genannt, dass zwei Lehrende aus den beiden Disziplinen sich ein volles Lehrdeputat teilen mussten trotz voller Anwesenheit (z. B. Projekt 10, 43, 47).

4.2.3.2 Hochschulexterne Akteure und Strukturen

Einrichtungen der zweiten Phase des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes und der dritten Phase der Fort- und Weiterbildung

Neben dem seitens der Hochschulen stärker initiierten Kontakt mit zum Teil vertraglich abgesicherten Kooperationsvereinbarungen und intensiverer Abstimmung beförderte insbesondere auch

ein **Interesse der staatlichen Seminare an universitärem Input** die Verzahnung. Mehr **Reziprozität** zwischen den Phasen, positive Erfahrungen und **bilaterale/multilaterale Kommunikation** zwischen den unterschiedlichen Akteuren steigerten die Motivation zu einer dauerhaften Vernetzung und wirkten stärker als Kooperationsvereinbarungen (Projekte 10, 12, 18, 35, 37, 43, 47 u. a., Fallstudieninterviews; offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, z. B. Projekte 10, 12, 18, 21, 34, 35, 43, 47). Auch wenn es vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits Kooperationsbeziehungen z. B. zwischen Zentrum und Landesinstitut gegeben habe, seien **hohe zeitliche Investitionen** vor allem bei Akteuren der zweiten und dritten Phase nötig, die neben ihrem stark operativen Geschäft zum Teil zu **wenig Zeit für Netzwerkarbeit und zusätzliche Veranstaltungen** einbringen können (Projekte 02, 12, 34, 47, Fallstudieninterviews; offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 42, 44, 48).

Fachbegleitende Lehrkräfte, verantwortliche Personen für Lehrerbildung sowie Mentorinnen und Mentoren an Schulen

Zuverlässige Partnerinnen und Partner an den Schulen, die mit der Universität kooperierten, beförderten nicht nur eine **bessere Betreuung und Begleitung von Schulpraktika**. Sie hatten ebenso Einfluss darauf, wie gut oder schlecht der **Zugang von Hochschulen zum Forschungsfeld** Schule für Erhebungen und Studien gelang. Zudem eröffneten Fachkräfte an den Schulen die Möglichkeit **gemeinsamer Schulentwicklung** zwischen Lehrenden und Studierenden, die **Anbindung** von Schulen an den **wissenschaftlichen Diskurs** sowie die **Teilnahme an Fortbildungen** (z. B. Projekt 12, 18, 35, 47, Fallstudieninterviews; offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekt 09).

Abordnungen von Lehrkräften an Hochschulen

Abgeordnete Lehrkräfte, die als Referentinnen und Referenten in der hochschulischen Lehrerbildung tätig sind, unterstützten einen stärkeren Praxisbezug, indem sie einerseits **Sichtweisen des Lehrerhandelns** einbrachten. Auf der anderen Seite fungierten sie als **Multiplikatorinnen und Multiplikatoren** für Input aus **aktueller wissenschaftlicher Forschung** in die Schulen (Projekt 16, 34, Fallstudieninterviews; offene Antworten Programm-Monitoring, Projekte 01, 05, 23, 39).

Schul- und Wissenschaftsministerien der Länder

Über **Landesgesetze und Verordnungen** werden der Rahmen für die formale, inhaltliche und strukturelle Umsetzung von Praxisanteilen festgelegt. Zudem würden die Länder Einfluss auf den Praxisbezug haben, indem sie über die **Freistellung von Lehrkräften** (Abordnungen) entscheiden und (bürokratische) Hürden hierfür beeinflussen können (Experteninterviews 2016: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 15, 18, 20, 21, 25, 37 u. a.). In einigen Ländern fänden es die Projekte wünschenswert, wenn zentral auf Landesebene Transparenz und Qualitätssicherung externer Anbieter für Lehrerbildung, Stiftungen, Projekte mit der Wirtschaft, private Anbieter etc. hergestellt werden würde (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 06, 11, 18, 25).

4.2.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Folgend wird dargestellt, wie stark die Umsetzung einer Maßnahme allein auf die Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zurückzuführen ist. Dabei weist der „QLB-Effekt“ aus, welcher Anteil an Projekten im Monitoring angibt, weder vor noch unabhängig von der QLB eine jetzt umgesetzte Maßnahme durchgeführt zu haben²³.

Die Projektumsetzung und Vielfalt der Maßnahmen zeigt, dass im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ viel passiert ist. Nicht alle diese Verbesserungen sind originär auf die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zurückzuführen. Besonders **hoch ist der Effekt, wenn es um Praxisbezüge geht, bei denen die drei Bezugsdisziplinen gemeinsam agierten**. Folgender

²³ Siehe Kapitel 7 zur näheren Beschreibung der Berechnung des „QLB-Effekts“ auf Grundlage der Monitoringdaten Welle 3.

Überblickstabelle ist zu entnehmen, für welche Maßnahmen sich im Handlungsfeld Praxisbezug ein vergleichsweise hoher „QLB-Effekt“ ergibt.

Tabelle 2: Anteil der Projekte, bei dem allein durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine bestimmte Maßnahme umgesetzt werden konnte / hohe „QLB-Effekte“ (Einzel- und Verbundprojekte)

MASSNAHMEN ZUR VERBESSERUNG DES PRAXISBEZUGS	„QLB- EFFEKT“
VERBESSERUNG DER THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNG IN DER UNIVERSITÄREN LEHRE	
Austausch zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften bezüglich des Curriculums	40 %
Gemeinsame Konzeption von Lehrveranstaltungen durch Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften	53 %
Verzahnung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen bzw. bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen	53 %
Mehr praxisbezogene Inhalte in Lehrveranstaltungen (z. B. Fallbeispiele, Videos)	50 %
Praxisnahe Erprobung von Unterrichtsmethoden (z. B. Simulationen, Unterrichtslabore, Uni-Klassen etc.)	43 %
BESSERE VERZÄHNUNG DER PHASEN DER LEHRERBILDUNG	
Entwicklung phasenübergreifender Lehrkonzepte für die Lehrerbildung	28 %
Kooperation mit Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung	26 %
Kooperation mit Institutionen der dritten Phase der Lehrerbildung	32 %

Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019).

Bezogen auf die Kooperation mit der dritten Phase der Lehrerbildung zeigen die Daten einen höheren Effekt als bezogen auf die Kooperation mit der zweiten Phase, und dies, obwohl die Projekte häufiger mit der zweiten als mit der dritten Phase der Lehrerbildung kooperierten (vgl. Kapitel 4.2.2). Für 32 Prozent und damit ein knappes Drittel aller Projekte, die an einem verbesserten Praxisbezug arbeiteten, war das Förderprogramm demnach die Initialzündung, die Kooperation mit Institutionen der dritten Phase der Lehrerbildung auszubauen, bezüglich der zweiten Phase geben dies 26 Prozent der Projekte an.

Auf der anderen Seite gibt es Bereiche, in denen die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wenig (be-)wirken konnte und der „QLB-Effekt“ dementsprechend gering ausfällt:

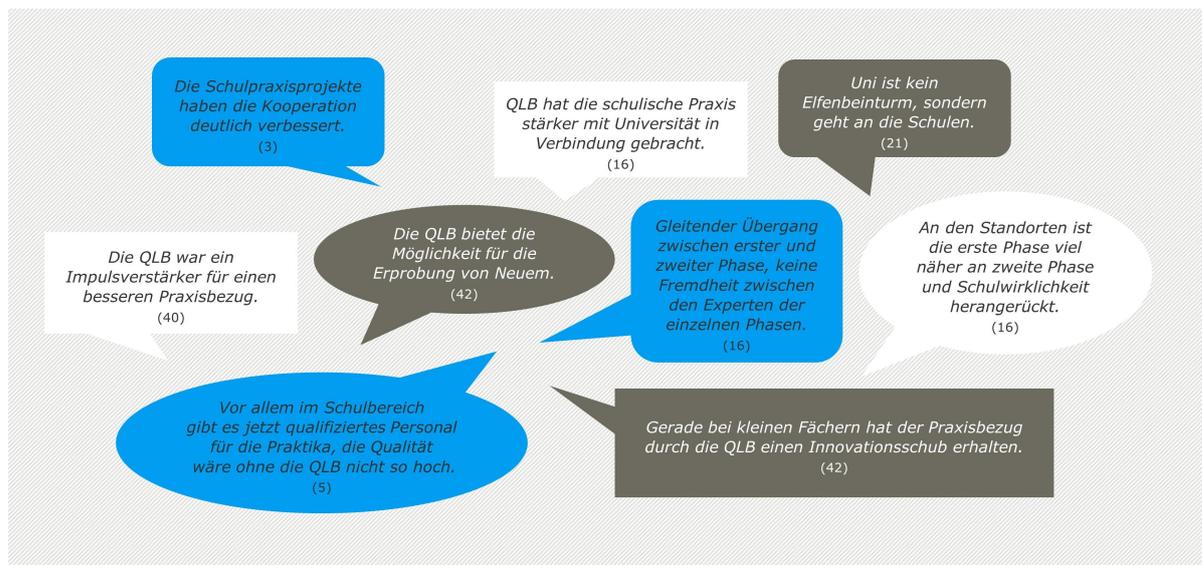
- Wie oben bereits beschrieben, betrifft dies die Einführung und Konzeption praktischer Phasen, was aufgrund der Zuständigkeit der Länder aus einem geförderten Projekt heraus kaum umsetzbar ist.²⁴

²⁴ Auf dem zweiten Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im November 2018 stellte sich die Initiative „Lernreisen“ vor, die aus diesem Grund in studentischer Eigeninitiative zukunftsfähige Schulen in Deutschland besucht, um voneinander zu lernen und gelingende Praxis zu erfahren (Vgl. auch www.prinzip-lernreise.de, Abruf 18.12.2019).

- An der Verbesserung der Vor- und Nachbereitung von praktischen Phasen wurde häufig schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gearbeitet bzw. wurden unabhängig vom QLB-Projekt Maßnahmen ergriffen.

Jenseits dieser quantifizierbaren Effekte aus dem Programm-Monitoring werden in den qualitativen Datenquellen Verbesserungen im Praxisbezug und der Verzahnung der Phasen beschrieben.

Abbildung 16: Zahlreiche Expertinnen und Experten nehmen einen deutlichen Impuls durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur besseren Verzahnung der Phasen wahr.



Quelle: Experteninterviews 2019: 3, 5, 16, 21, 40, 42.

Ebenso bestätigen die nicht geförderten Hochschulen in den Expertengesprächen, dass sie **viel mehr Publikationen sowie Erfahrungswissen zu Praxisbezug und Modellen** wahrnehmen und formulieren gleichzeitig den Wunsch, noch mehr von der Aufbereitung von guten Modellen und Ergebnissen zu profitieren (Interviews nicht geförderte Hochschule 1, 11, 13).

Durch die Förderung von Hochschulen und die Ziele des Förderwettbewerbs „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **wird die Verantwortung für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung stark auf die Hochschulen übertragen.** Von einem Teil der Akteure an den geförderten Hochschulen und im Umfeld des Förderprogramms wird geäußert, dass die oben beschriebene Öffnung der Hochschule zur zweiten und dritten Phase auch kritisch gesehen werde und man Sorge habe, dass die zweite Phase an Bedeutung verliere (Experteninterviews 2016: 30, 35, 39). Vielmehr wären **parallele Programme und Mittel für die zweite und dritte Phase nötig**, um

- Beziehungen auf Augenhöhe, gegenseitige Wertschätzung und echte Kooperationen statt einseitig initiiertes Kommunikation zu ermöglichen,
- eine viel größere Zielgruppe zu erreichen,
- Veränderungen in Schule und Unterricht schneller in die Breite zu tragen und dringende Bedarfe der Lehrkräfte im Feld zu decken.²⁵

Dies könne erreicht werden, indem **Hochschulen gemeinsam mit zweiter und dritter Phase antragsfähig** seien oder über **Parallelprogramme** direkt gefördert würden (Experteninterviews 2019: 02, 03, 20, 43 u. a.). Außerdem konstatiert ein Experte, dass es für die erste und zweite Phase ein Berufsprofil gebe, das die Phase aufwerte, und dies für die dritte Phase nicht vorhanden sei (Experteninterview 2016: 36).

²⁵ Experteninterviews 2019: 20, 43 u. a.

Ein **starker Forschungsfokus und ein starker Praxisbezug schließen sich nicht aus**. Die Praxisphasen selbst erfahren eine **intensivere Forschungsbegleitung** und es werden evidenzbasierte Anregungen für die Unterrichtspraxis gegeben.

Wird in den Experteninterviews zu Beginn der Programmevaluation 2016 noch geäußert, dass es wünschenswert wäre, wenn es durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in der ersten Phase mehr Praxis und in der zweiten Phase mehr Theorie im Sinne von **Rückbindung auf Evidenzen** geben würde (z. B. Experteninterview 2016: 8, 39), wird dem Förderprogramm drei Jahre später bescheinigt, dass es dazu beigetragen habe, dass **Schulen Forschungsbedarfe gegenüber Wissenschaft äußern** können und Forschung damit praxisnäher geworden sei (Experteninterview 2019: 16). Praxisnetzwerke und der Kontakt zu Schulen hätten bewirkt, dass Forschungsprojekte mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, Ergebnisse von Qualifikationsarbeiten zu Schulthemen an die Schulen zurückgespiegelt und auf Praxiseignung und Anwendbarkeit überprüft würden. Es werde ein **Bewusstsein** dafür geschaffen, dass **professionsbezogene Forschung** bestünde und diese (evidenzbasierte) Anregungen für die Unterrichtspraxis liefern könne (Projekte 02, 16, 37, 47, Fallstudieninterviews).

Neben der Verfügbarkeit dieser Forschungsergebnisse komme es nach Auffassung von Expertinnen und Experten aus dem Förderumfeld vor allem noch viel mehr darauf an, dass sie für Seminarleitungen, Mentorinnen und Mentoren usw. **entsprechend aufbereitet** werden, um noch besser in die Praxis transferiert zu werden. Dissertationen und umfangreiche Monografien seien wenig hilfreich (z. B. Experteninterview 2016: 8).

Zudem erfahren die **Praxisphasen an sich und praxisorientierte innovative Lehr- und Lernformate** ebenfalls eine intensivere Forschungsbegleitung (Projekte 10, 18, 27, Fallstudieninterviews; Zweiter QLB-Programmkongress 11/2018, Forum 3: Empirische Untersuchungen zur Nutzung und Wirksamkeit des Praxisbezugs in der Lehrerbildung²⁶). Diese **wissenschaftliche Reflexion und Wirkungsforschung** deckt Verbesserungspotenzial auf, wie beispielsweise in diesem Projekt:

„Das Interessante ist, dass wir uns selbst beforschen. Wir haben immer gedacht, unsere Praxiskonzepte sind super, aber durch die Evaluation hat sich das nochmal verändert. Das ist aber der Reiz, dass man die eigene Praxis wissenschaftlich reflektiert.“ (Projekt 18, Fallstudieninterview)

Bei Studierenden sowie Lehrkräften stoße eine starke Forschungsorientierung zuweilen dennoch auf Skepsis: Die motivierende Funktion von Praxiskontakten stehe im Vordergrund sowie die Übersetzung der pädagogischen und didaktischen Ansätze in unterrichtspraktische Beispiele, weniger die Evidenz- und Theoriebasierung in der Praxis (z. B. Projekte 16, 18, Fallstudieninterviews; Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15, Projekt 42). So sei eine *„Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung der Bedeutung von Praxiserfahrungen und empirisch gesichertem Wissen dazu“*²⁷ durchaus nachweisbar.

Ein verbesserter **Praxisbezug kann die Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrerbildung an den Hochschulen erhöhen**, vor allem wenn Praxis in Form von Campusschulen oder Formaten wie Schule-in-der-Uni-Tagen im System Hochschule erlebbar wird.

²⁶ www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forum-3-empirische-untersuchungen-zur-nutzung-und-wirksamkeit-des-praxisbezugs-in-der-2048.html, Abruf 18.12.2019

²⁷ www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forum-3-empirische-untersuchungen-zur-nutzung-und-wirksamkeit-des-praxisbezugs-in-der-2048.html, Beiträge der Universitäten Bamberg, Kiel, Hamburg und Köln, Abruf 18.12.2019

Neben institutionalisierten Kooperationen mit Schulen allgemein haben einige Projekte geschildert, dass Schulen **für Forschungszwecke und zur Erprobung innovativer Formen des Lehrens und Lernens** als Campusschulen oder Universitätsschulen weiterentwickelt würden (Projekte 06, 11, 25, 47). Dies führe zu **hoher Wertschätzung, Anerkennung und Sichtbarkeit der Lehrerbildung** in der Hochschule. Berichtete Effekte waren:

- Studierende erfuhren mehr Schulpraxis und hatten die Möglichkeit, am Unterricht mitzuwirken, Themen zu präsentieren und über das Unterrichten hinaus Schulentwicklungsthemen zu erleben. Sie erfuhren zudem bei einer solch engen Verzahnung auch mehr Beratung (siehe dazu Kapitel 4.3).
- Im Gegenzug wurden Lehrkräfte an diesen Schulen als Dozierende in der Fachdidaktik eingebunden und waren nah am Forschungsdiskurs dran.
- Es entstanden Entwicklungsteams aus universitären und schulischen Lehrenden: *„Beide profitieren wechselseitig, was ohne die QLB so umfangreich nicht möglich wäre.“* (Experteninterview 2016: 26).
- Die Schulen wurden über Zertifikate und Label wie „Campusschule“ oder „Universitätsschule“ sichtbar und schärften ihr Profil, was ihnen sehr wertvoll sei (Projekt 47, Vertiefungsinterview; Experteninterview 2019: 38; Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 25).

Darüber hinaus gab es weitere institutionalisierte Kooperationen mit anderen außeruniversitären und außerschulischen Lernorten, wie z. B. Unternehmen oder Museen (z. B. Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 30). Allerdings offenbarte sich bei einer intensiven Zusammenarbeit der Phasen das Ressourcenproblem für die zweite und dritte Phase noch einmal deutlich: Neben finanziellen Anreizen fehle es an Fortbildungen, Räumen und Stundenkontingenten für die betreuenden Lehrkräfte (Projekt 47, Vertiefungsinterview).

Insgesamt wird diesem **Handlungsfeld** von den geförderten Projekten eine **hohe Relevanz** zugesprochen, die zum Teil schon vor der „Qualitäts Offensive Lehrerbildung“ bestand. Aber auch nicht geförderte Projekte nehmen die Programm- und Projektaktivitäten, die entwickelten Materialien und Konzepte wahr. Auch im Förderumfeld geben 14 von 44 interviewten Expertinnen und Experten den Praxisbezug und die Verzahnung der Aus-, Fort- und Weiterbildung als aktuell größte Themen ihres Arbeitsbereichs an. Somit unterlag bzw. unterliegt dieses Handlungsfeld innerhalb und außerhalb der „Qualitäts Offensive Lehrerbildung“ starken Entwicklungen.

4.3 Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“

Zusammenfassung

Die komplizierte Struktur des Lehramtsstudiums aufgrund seiner starken Vielschichtigkeit mit unterschiedlichen Phasen, Bezugswissenschaften und Verantwortlichkeiten erfordert häufig eine umfassende Beratung und Begleitung von (angehenden) Studierenden der Lehrerbildung. Diese erfolgt entlang des Student-Life-Cycles und geht damit auf die verschiedenen Statusübergänge ein. Unter Berücksichtigung einer zunehmenden Heterogenität unter Studierenden wird ihnen Orientierung geboten und **nicht nur Studienabbrüche vermieden**, sondern **auch geeignete Studierende gefunden**, um sie bestmöglich auf ihre Aufgaben im Schuldienst vorzubereiten. Somit kommt der professionsbezogenen Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden eine besondere qualitative Bedeutung zu. Daher wurde ihr seitens der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein eigenes Handlungsfeld zugewiesen.

Insgesamt wurde dieses Handlungsfeld von 40 der 49 geförderten Projekte mit unterschiedlichen Maßnahmen adressiert. Obwohl es somit eine große Aufmerksamkeit erfuhr, nahm es eine **eher komplementäre Rolle zu anderen Maßnahmen und Handlungsfeldern** ein. Insbesondere existierten viele Überschneidungen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs, z. B. indem Formate der Begleitung während der Praxisphasen gefördert wurden. Des Weiteren waren die Aktivitäten stärker von einer Weiterentwicklung und Institutionalisierung bestehender Maßnahmen geprägt als von Neuentwicklungen.

In ihren Zielsetzungen fokussierten sich die geförderten Projekte – bei einem insgesamt breiten Spektrum an Zielen – **vermehrt auf inhaltliche statt strukturelle Aspekte**. Die meist genannten Ziele sind die Förderung der Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit sowie die Eignungsklämung (sowohl vor als auch während des Studiums). Dabei soll der **zunehmenden Heterogenität der Studierenden** entsprochen werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Sonderwege von Quer- und Seiteneinsteigerinnen und Quer- und Seiteneinsteigern eingegangen. Um diese Ziele zu erreichen, setzten die Projekte am häufigsten Maßnahmen für verschiedene Akteursgruppen (Studieninteressierte, Studierende zu Beginn des Studiums oder in Praxisphasen) in den Bereichen der (Selbst-)Reflexion, des Peer-to-Peer-Coachings und dem Austausch zwischen Studierenden und Lehrkräften aus dem Schuldienst um.

Für Projekte in diesem Handlungsfeld können Effekte in den folgenden fünf Bereichen identifiziert werden: (1) **Erhöhte Sichtbarkeit von Angeboten und Bedarfen** in der professionsbezogenen Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden; (2) **Erweiterung der Beratungsangebote** und das Testen neuer Formate, speziell bei Peer-to-Peer- und Reflexionsangeboten wurden seitens der Projekte für den Standort neue Maßnahmen implementiert; (3) Zunahme an bedarfsgerechten Angeboten, indem **zielgruppen- und themenspezifische Bedarfe stärker berücksichtigt** werden; (4) **Stärkung von Querstrukturen** durch Gründung bzw. Verankerung der Zentren für Lehrerbildung/Schools of Education **als umfassende Beratungsinstitution** und (5) Förderung von **wissenschaftlichen Erkenntnissen über Beratungs- und Begleitungsangebote** durch Evaluationen der Maßnahmen.

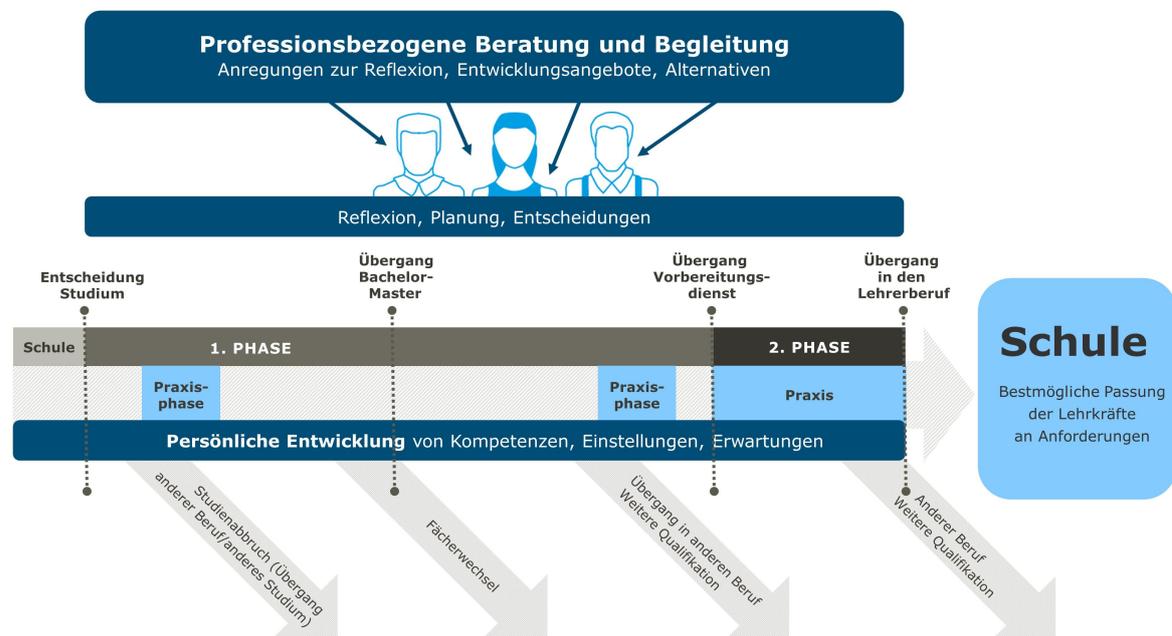
Angehende Lehrkräfte sehen sich mit einer **komplizierten Studienstruktur** konfrontiert, die mit der Zersplitterung der Lehrerbildung in Deutschland zusammenhängt (vgl. Brinkmann u. a. 2017; Mägdefrau u. a. 2016; Ramboll 2018). Diese Zersplitterung beruht zum einen auf der **institutionell verankerten Segmentierung in drei Phasen** in unterschiedlichen Organisationen mit jeweils anderen Verantwortlichkeiten und der damit zusammenhängenden anspruchsvollen Zusammenführung von Theorie und Praxis. Zum anderen ist sie auf eine **Fragmentierung in die**

unterschiedlichen Bezugswissenschaften – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – zurückzuführen.

Für Studierende des Lehramts bestand in diesem Kontext **häufig ein überdurchschnittlicher Bedarf an Beratung und Begleitung**. Insbesondere hinsichtlich der Eignungsabklärung empfahl die KMK 2013 fortlaufende Beratungsmöglichkeiten und sieht in der „*Implementierung systematischer Eignungsabklärungsverfahren einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung*“ (KMK 2013a: 5). Folglich ist es nur konsequent, dass die Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung ein eigenes Handlungsfeld und damit große Bedeutung zuweist (vgl. BMBF 2014). Dadurch wird zudem den Empfehlungen der HRK (2015) bzw. des WR (2008) entsprochen, die Hochschulen dabei zu unterstützen, Instrumente der Eignungsfeststellung zu entwickeln bzw. die Hochschulen zu mehr Engagement diesbezüglich zu bewegen. Angesichts des Lehrermangels erhält eine umfängliche Beratung statt direkter Selektion zu Beginn des Studiums zusätzliche Relevanz (vgl. Kammler 2016).

Eine umfassende Beratung von Studierenden erfolgt entlang des **Student-Life-Cycles** (vgl. Morschheuser 2014; Falk u. a. 2018) – also vor, während und nach dem Studium – und integriert die verschiedenen Teile der Lehrerbildung, um Herausforderungen aufgrund der Fragmentierung und Segmentierung effektiv begegnen zu können. Besondere Aufmerksamkeit im Beratungsangebot kommt dabei den **Statusübergängen** zu (z. B. Schule ins Studium, BA zu MA), da Studierende dann sensibler für Frustration, Leistungsabfall oder Studienabbrüche sind (vgl. Budde und Doebert 2017). Die verschiedenen Entscheidungssituationen für Lehramtsstudierende und die Möglichkeiten für beratende und begleitende Maßnahmen sind in der Abbildung 17 skizziert (vgl. Ramboll 2018).

Abbildung 17: Entscheidungen von Lehramtsstudierenden



Quelle: Ramboll 2018: 76.

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ führten **40 der 49 geförderten Projekte** der ersten Förderphase Maßnahmen in diesem Handlungsfeld durch (Programm-Monitoring Wellen 1–3). Im Rückblick gab es somit eine Zunahme um ca. zehn Prozent während der Umsetzung der Projekte. Auch wenn sich damit ca. 80 Prozent der geförderten Projekte diesem Handlungsfeld widmeten, bleibt es das **am geringsten bediente Handlungsfeld**. Dies lässt sich nach den Monitoringdaten und Informationen aus den Experteninterviews (2019: 14, 18, 26, 34, 35, 38, 39, 43) auf eine entweder schon vor der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

starke Verbreitung oder von der Förderung unabhängige Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der professionsbezogenen Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden zurückführen. Gleichzeitig ist die **Begleitung von Studierenden auch ein Nebenprodukt** vieler Maßnahmen anderer Handlungsfelder und stand damit nach den Ergebnissen der Fallstudien und Vertiefungsinterviews nicht immer explizit im Fokus (vgl. Ramboll 2018). Unter Berücksichtigung eines steigenden Bedarfes an Beratung (u. a. aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studierenden, vgl. Mägdefrau u. a. 2016: 12) ermöglichte es die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die zuvor **vorhandenen Maßnahmen an den jeweiligen Hochschulen zu verstärken und zu institutionalisieren**. In den letzten Jahren lassen sich laut der Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF drei thematische Schwerpunkte in der Beratung und Begleitung beobachten: (1) Tests und Praktika vor dem Studium, (2) Reflexion und (3) Trainings während des Studiums (vgl. BMBF 2018a). Die hier erhobenen Daten bestätigen insbesondere den Eignungstest vor dem Studium und die Reflexion während des Studiums als zentrale Themen in den umgesetzten Maßnahmen, wie die folgenden Unterkapitel näher ausführen werden. Als Querschnittsthema zu allen Schwerpunkten ist die Digitalisierung von Beratungsangeboten weit verbreitet (vgl. Falk u. a. 2018), wobei „Digitalisierung“ in der zweiten Förderphase einen besonderen Schwerpunkt bilden wird.

4.3.1 Zielsetzungen

Das strategische Leitziel des Handlungsfeldes „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“ ist es, die Besten für die Lehrerbildung zu gewinnen und sie in ihrer Entwicklung im Rahmen des Studiums so zu unterstützen, dass schließlich eine **bestmögliche Passung zu den Anforderungen des Lehramtsberufes** vorhanden ist (vgl. BMBF 2018a; Ramboll 2018). Auf der Ebene der Handlungsziele lässt sich in den geförderten Projekten dabei ein **breites Spektrum an Zielen** identifizieren. Eine Differenzierung kann entlang von Zielen mit einem **inhaltlichen oder strukturellen Fokus** erfolgen. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der jeweils drei meist genannten Ziele²⁸:

Tabelle 3: Ziele der Projekte im Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“

INHALTLICH		STRUKTURELL	
<i>Handlungsziel</i>	<i>N</i>	<i>Handlungsziel</i>	<i>N</i>
Kompetenzentwicklung & Reflexionsfähigkeit	17	Zentralisierung	8
Eignungskklärung	13	Schaffung von Kohärenz	5
Stärkung von praktischen Elementen	10	Quantitativer Ausbau	4

Quelle: Anträge der Projekte zur ersten Förderphase.

Im Folgenden werden die am häufigsten durch die geförderten Projekte angestrebten inhaltlichen (4.3.1.1) und strukturellen Handlungsziele (4.3.1.2) näher dargestellt.

²⁸ Es ist allerdings zu beachten, dass sich diese nur teilweise mit den tatsächlichen Bedarfen von Lehramtsstudierenden deckten, wie eine repräsentative Umfrage im Projekt „Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung (SKILL)“ zeigt (BMBF 2018a: 47).

4.3.1.1 Inhaltliche Handlungsziele²⁹

1. **Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit** – Am meisten Beachtung kam bei den inhaltlichen Handlungszielen der Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte zu (z. B. Projekte 03, 08, 34, 48). Als eine verhältnismäßig allgemeine Zielformulierung können hierzu eine Reihe von unterschiedlichen Kompetenzen subsumiert und Schnittstellen zu anderen Handlungsfeldern identifiziert werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Beratung nicht mehr als reine Berufsorientierung, sondern mittlerweile als wertvolles Werkzeug der **Persönlichkeitsentwicklung** verstanden wird (vgl. z. B. BMBF 2018a). Reflexionsfähigkeit wird – wie im Zwischenbericht erörtert – als eine wesentliche Kompetenz für Lehrkräfte erachtet, weshalb diese häufig gefördert wurde (vgl. Ramboll 2018; z. B. Projekte 04, 05, 12).
2. **Eignungsklä rung** – Die Leistung einer effektiven Eignungsberatung vor, aber auch während des gesamten Studiums im Sinne des Student-Life-Cycles war ebenfalls ein bedeutsames Ziel (z. B. Projekte 13, 21, 28, 36, 39). Hierbei lag nach den Aussagen in den Experteninterviews der Fokus auf der **Vermeidung von Studienabbrüchen**, da dies die größte Herausforderung sei (Experteninterviews 2019: 15, 30, 32, 38, 41). Damit einher geht nicht nur die Beratung, ob das Lehramtsstudium die richtige Wahl ist, sondern auch die Beratung zur Wahl der passenden Fächerkombination und zu möglichen Wechseln im Studienverlauf. Schließlich können so nicht nur die geeigneten Lehrkräfte von morgen geworben und begleitet, sondern auch die ökonomische Effizienz der Hochschulen gesteigert werden (vgl. Neunteufl u. a. 2018). Da die Gründe nicht nur in fehlender Eignung zu finden sind, sondern auch in (zuvor unbekannt) Studienbedingungen oder (nicht ausreichend reflektierten) Interessen und Neigungen, kann eine geeignete Beratung und Begleitung eine wirksame präventive Maßnahme sein. Gerade die bislang unzureichende Aufstellung von Hochschulen in Bezug auf solche professionsbezogenen Beratungs- und Begleitungsangebote führten zu ihrer Beteiligung an der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“, um entsprechende Angebotslücken zu füllen (z. B. Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015, Projekte 04, 06, 16, 44).
3. **Stärkung von praktischen Elementen** – An dritter Stelle stand die Stärkung von praktischen Elementen und deren Verknüpfung mit der akademischen Ausbildung durch entsprechende beratende und begleitende Maßnahmen (z. B. Projekte 17, 18, 35, 41, 49). Die Häufigkeit dieses Ziels ist wenig überraschend, da ebenso das vorherige Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ auf dieses einzahlt und entsprechend viele Verknüpfungen vorzufinden sind (siehe auch Kapitel 4.2).

Als ein weiteres Handlungsziel wird mehrfach die Stärkung der **professionellen Identität von Lehramtsstudierenden** genannt (z. B. Projekte 12, 44). Bei einer umfassenden Umsetzung dieses Ziels konnten durch die Maßnahmen im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ bereits erste Erfolge aufgezeigt werden, beispielsweise hinsichtlich der Stärkung berufsspezifischer Identität durch den Einsatz und die Evaluation von Instrumenten zur professionsbezogenen Eignung, Orientierung und persönlichkeitsbezogene Beratung sowie durch bedarfsbezogene Trainings- und Informationsformate (z. B. Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 44).

Darüber hinaus lagen **Querschnittsthemen** vor, die von den geförderten Projekten adressiert werden. Hervorzuheben sind hier der Fokus auf **spezifische Zielgruppen bzw. Themen** – in der Regel aufgrund von zu geringen Bewerberzahlen in diesen Bereichen, sodass eine gesonderte Ansprache vorgesehen war (z. B. MINT, Projekte 13, 37, vgl. auch Ramboll 2018: 79f.) – sowie auf die effektive Integration von **Quereinsteigenden** (z. B. Projekte 16, 36). Dass diese Themen virulent bleiben, zeigen die Anträge für die zweite Förderphase. Denn trotz aller Bemühungen und umgesetzten Maßnahmen kommt eine Projektleitung beispielsweise zu dem Fazit, dass sich angesichts der Studienreform die lehramtsspezifische Studienberatung mit immer neuen Fragestellungen und hoher Nachfrage konfrontiert sehe, sodass weiterhin passfähige Maßnahmen entwickelt werden müssten, um geeignete Studierende zu gewinnen (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 08).

²⁹ Eine umfassende Auflistung inhaltlicher Handlungsziele bzgl. des Mentorings Studierender aller Studienrichtungen findet sich bei Budde und Doebert (2017: 266f.). Im Vergleich dazu zeigen die im Folgenden dargestellten inhaltlichen Schwerpunktziele der geförderten Projekte, dass Ziele der Außenwirkung und Talentförderung kaum relevant waren sowie vor allem das Auffinden und Halten geeigneter Studierender und die gezielte Kompetenzvermittlung im Mittelpunkt standen.

4.3.1.2 Strukturelle Handlungsziele

In struktureller Hinsicht werden grundlegend eine **stärkere Professionalisierung und Institutionalisierung** angestrebt (Experteninterviews 2019: 23, 34). So wird in den Anträgen der Hochschulen deutlich, dass zwar eine Reihe an Beratungs- und Begleitungsangeboten existierten, diese allerdings nicht immer systematisch mit einem übergreifenden Konzept angelegt waren. Als Schwächen beschrieben werden unter anderem, dass (1) Beratungsangebote wenig aufeinander bezogen seien, (2) es kein kohärentes zielgruppenspezifisches Beratungskonzept gebe und (3) Strukturen unübersichtlich und Zuständigkeiten zu unklar seien (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015, Projekte 06, 12, 40).

Mit auf eine bessere Beratung bezogenen strukturellen Maßnahmen sollte auch dem **sehr unterschiedlichen Beratungsbedarf aufgrund zunehmender Heterogenität von Studierenden** (vgl. Westerholt u. a. 2018) und der teilweise fehlenden zielgruppenspezifischen Ansprache (vgl. Stärken-Schwächen-Analysen 2019, z. B. für Promovierende (Projekt 13) oder Hochbegabte (Projekt 46)) entsprochen werden. Empfehlungen, an welchen Stellen anzusetzen seien, sind der Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF 2018a: 37ff.) zu entnehmen: Neben der Schaffung von zielgruppengerechten Angeboten werden die Nutzung der Chancen durch die Digitalisierung und die Vernetzung unterschiedlicher Angebote genannt.

Die geförderten Projekte setzten vor allem auf eine stärkere Vernetzung von Strukturen, indem meist entweder eine Zentralisierung der Angebote im Rahmen von (neu aufzubauenden) **Schools of Education / Zentren der Lehrerbildung** (z. B. Projekte 08, 16, 20, 37) oder eine kohärente und damit kontinuierliche Begleitung (z. B. Projekte 09, 22, 28, 40) angestrebt wurde, die sich zum Teil am Student-Life-Cycle orientiert. Dies wird jedoch als ein umfassender Prozess beschrieben, wie beispielhaft die Stärken-Schwächen-Analysen zweier Projekte im Folgeantrag 2019 zeigen. Hier wird festgestellt, dass in den vergangenen Jahren viel erreicht wurde, aber beispielsweise der regelmäßige und systematische Einsatz von Reflexionsinstrumenten sowie der Wechsel der Perspektive vom Fach- hin zum Professionsbezug bei der Integration in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule Herausforderungen blieben (Projekte 03, 28).

Digitalisierung findet sich hingegen in der Umsetzung konkreter Maßnahmen – besonders zur Studienorientierung – und wurde stärker als Mittel statt als Zweck an sich betrachtet (siehe auch nachfolgendes Kapitel 4.3.2). Die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit der Vernetzung und Digitalisierung von Angeboten zeigt sich auch durch den Blick auf andere, nicht von durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen. Denn auch dort war deren (angestrebte) Umsetzung nicht nur weit verbreitet, sondern Teil von Best Practices (vgl. Falk u. a. 2018).

4.3.2 Projektumsetzung

Die Umsetzung von Maßnahmen in diesem Handlungsfeld war **äußerst vielfältig**. Wie der Zwischenbericht zusammenfasst, adressierten lehramtsspezifische Beratungsangebote besonders den Themenbereich der Praxiselemente bzgl. der Vorbereitung und Reflexion (ca. die Hälfte aller Projekte, vgl. Ramboll 2018: 78f.); entsprechend vermischten sich in diesem Bereich die Ziele der Kompetenzentwicklung und der Stärkung von Praxisphasen. Zudem gewann die (Weiter-)Entwicklung von Angeboten zu verschiedenen Themenbereichen (z. B. Studienbeginn oder -organisation) und für unterschiedliche Zielgruppen an Relevanz: Obwohl in etwas mehr als der Hälfte aller Projekte Beratungsangebote für spezielle Themen und Zielgruppen schon vor dem Beginn der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vorhanden waren, wurden diese Aspekte bei über der Hälfte der in diesem Handlungsfeld entwickelten Angebote umgesetzt (Programm-Monitoring Welle 3). Im Fokus stand damit vor allem die katalysatorische Funktion, die die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einnehmen kann.

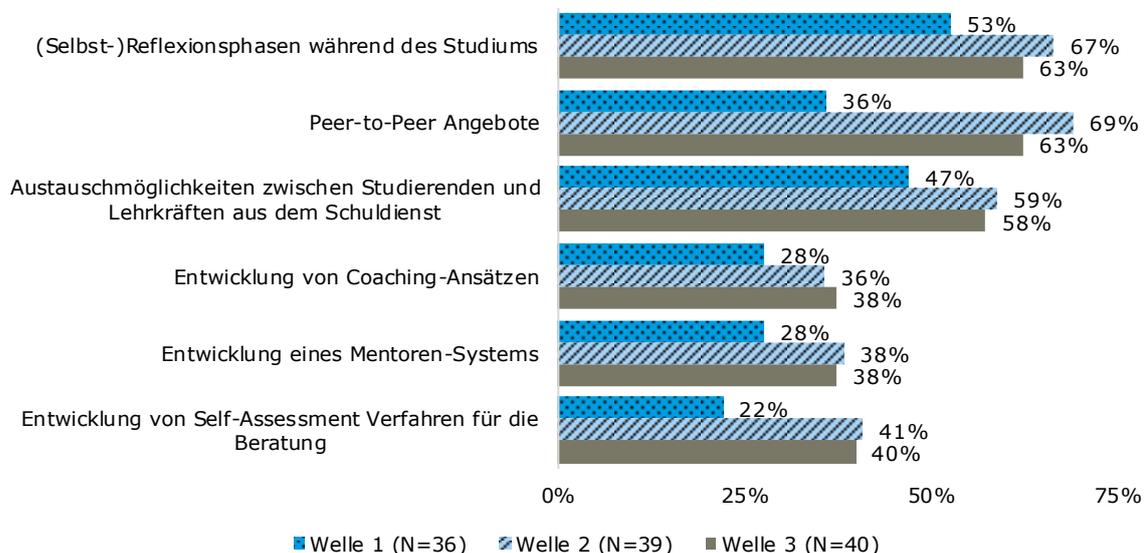
Im Zwischenbericht werden **verschiedene Akteursgruppen** identifiziert, die in den unterschiedlichen Fokussen der Angebote standen: Neben Studienanfängerinnen und -anfängern waren dies Studierende in Praxisphasen und bestimmter Fachrichtungen sowie potentielle Lehramtsstudierende (vgl. Ramboll 2018: 79f.). Beratungsbezogene Fortbildungsmaßnahmen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Studienberatung spielten hingegen keine Rolle im Rahmen der Projekte,

wurden jedoch zu ca. einem Drittel unabhängig von der Förderung umgesetzt (Programm-Monitoring Welle 3). Auch Lehrkräfte wurden trotz deutlicher Zunahme in weniger als einem Drittel aller Projekte adressiert, um auf die Beratung angemessen vorbereitet zu werden. Trotz der **hohen Diversität** kann die konkrete Umsetzung der Maßnahmen anhand dreier grundlegender Kriterien unterschieden werden – nach Art, Zeitpunkt und Organisationsform.

4.3.2.1 Art der Maßnahmen

Studien verweisen auf eine Vielzahl **verschiedener Instrumente als Beratungs- und Begleitungsmaßnahmen**, die in Hochschulen umgesetzt werden. Häufig wird sich dabei allerdings auf **Auswahl- und Eignungsklärfverfahren** bezogen (z. B. Veith und Schmidt 2010)³⁰. Es zeigt sich dort ebenfalls, dass kein Muster erkennbar ist, nach welchem diese unterschiedlichen Instrumente eingesetzt werden. Diese Erkenntnis lässt sich mit Einschränkungen ebenfalls auf die geförderten Projekte übertragen. Abbildung 18 stellt die verschiedenen Arten von Maßnahmen an Beratung und Begleitung dar, deren Entwicklung und Implementierung in den geförderten Einzel- und Verbundprojekten in der ersten Förderphase umgesetzt wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den geförderten Projekten nicht nur jeweils ein Instrument genutzt und umgesetzt wurde. Stattdessen kam es meist zu einer Kombination verschiedener Instrumente, um ein umfassendes Angebot erstellen zu können; folglich waren Mehrfachantworten möglich. Die Maßnahmen lassen sich insbesondere den inhaltlichen Handlungszielen zuordnen, wobei die „Stärkung von praktischen Elementen“ in dieser Übersicht nicht vertreten ist (siehe dafür Kapitel 4.2). Von den strukturellen Handlungszielen wurde mit dem Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden (auch im Rahmen von Coaching-/Mentorensystemen) ausschließlich die „Verbesserung der Kohärenz“ adressiert.

Abbildung 18: Häufigkeit der Maßnahmenart zur Beratung und Begleitung der Studierenden



Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016), 2 (2018) und 3 (2019).

Die am häufigsten im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ umgesetzten Arten sind die **Reflexionsphasen, Peer-to-Peer-Ansätze** sowie der **Austausch von Studierenden mit Lehrkräften aus dem Schuldienst**. So lagen zwar deutliche Unterschiede in der Häufigkeit ihrer Umsetzung vor, allerdings gab es bei allen Typen im Verlauf der Förderung ein Wachstum von mindestens einem Viertel bis zu einer Verdopplung in der Umsetzung, wie die Monitoringdaten im Wellenvergleich zeigen. In den geförderten Projekten wurden damit im Verhältnis zur ersten Welle insbesondere die Self-Assessment-Verfahren und Peer-to-Peer-Angebote von der Planungs- in die Umsetzungsphase überführt. Der Ansatz des Mentorings hingegen wurde verhältnismäßig selten umgesetzt, obwohl dieser im wissenschaftlichen Diskurs stark adressiert und untersucht wird

³⁰ In ihrem Kurzgutachten für den Niedersächsischen Landtag erarbeiten Veith und Schmidt (2010) Empfehlungen zur Implementierung von studienbegleitenden Beratungsmodellen in der ersten Phase der Lehrerbildung.

(siehe z. B. Budde und Doebert 2017; Westerholt u. a. 2018). Diese Diskrepanz kann darauf zurückgeführt werden, dass das Konzept des Mentorings insbesondere bei der Begleitung von Praxisphasen eine Rolle spielte und daher eher dem Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ zugeordnet wurde (siehe Kapitel 4.2). Zudem konnten Peer-to-Peer-Ansätze ebenfalls ein Mentoring umfassen und wurden daher ggf. im Monitoring nicht mehr gesondert angegeben (vgl. z. B. Projekt 13).

Die Umsetzung solcher Maßnahmenarten konnte in der Praxis sehr vielfältig sein. Dabei konnten verschiedene Ansätze mit unterschiedlichen Zielen in ein gemeinsames Projekt integriert werden. Während ein Online-Self-Assessment (OSA) nicht nur als Eignungstest und zur professionsbezogenen Reflexion diente, konnte es ebenfalls bei der Informations- und Wissensvermittlung unterstützen (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 37). Ein Projekt hat ein Peer-to-Peer-Ansatz entwickelt, der sowohl bei der Organisation des Studiums als auch bei der Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen unterstützt (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 04). Bei Teilnahme konnten Studierende sich als Anreiz Leistungspunkte anrechnen lassen.

Allgemein ist auffällig, dass jegliche Zunahme in der Umsetzung zwischen der ersten (2016) und zweiten (2018) Erhebungswelle stattfand. Dies lässt die Hypothese zu, dass im letzten Jahr der Förderphase weniger neue Schritte initiiert wurden, als dass sich verstärkt auf die Etablierung der erarbeiteten Konzepte konzentriert wurde. Die Bedeutsamkeit solcher Angebote wird weiterhin ersichtlich, wenn berücksichtigt wird, dass diese oder ähnliche Maßnahmen – mit Ausnahme der Coachingansätze – **bei ca. zwei Drittel aller Hochschulen entweder schon vor der Förderung vorhanden waren oder unabhängig vom Projekt umgesetzt wurden**. In einem Antrag wurde beispielhaft angegeben, dass schon zuvor geeignete, ineinandergreifende Maßnahmen zur Beratung von Studieninteressierten und Studierenden zu Beginn ihres Studiums existierten (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015, Projekte 03, 10, 28). Verwunderlich ist dieser Befund nicht: Wurde doch im Nachgang der Bologna-Prozesse unter anderem im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz bereits auch zu guten Ansätzen der Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden gearbeitet (HRK 2014) sowie in verschiedenen Diskursräumen zu einer angemessenen Studienberatung für alle Studierenden (vgl. z. B. Nickel 2011).

4.3.2.2 Zeitpunkt der Maßnahmen

In Bezug auf den Zeitpunkt von Beratungs- und Begleitungsmaßnahmen für Studierende im Allgemeinen sind **drei Phasen des Student-Life-Cycles** von übergeordneter Bedeutung: Angebote vor Studienbeginn (z. B. Informationsplattformen, Self-Assessment, Probestudium, Orientierungspraktikum), Angebote zum Studienbeginn (z. B. fachliche Unterstützung, außerfachliche Unterstützung, Mentoring, Orientierungssemester) und Angebote im Studienverlauf (z. B. Leistungsmonitoring, Self-Assessment, fachliche Unterstützung, außerfachliche Unterstützung, Mentoring, Praxisangebote) (vgl. Falk u. a. 2018). Für Lehramtsstudierende kommt die Phase des Studienendes und des Übergangs in die Vorbereitungsphase bzw. Praxis hinzu.

Mittlerweile hat sich das Konzept des Student-Life-Cycles an Hochschulen der Lehrerbildung vielfach durchgesetzt, sodass die **meisten Hochschulen Möglichkeiten zur Beratung und Begleitung zu jeder Phase schaffen** (z. B. Projekte 12, 22, 37). Ein Hauptgrund dafür ist die hohe Relevanz der Eignungsfeststellung, welche nicht nur vor, sondern auch während des Studiums überprüft werden muss, und der ggf. notwendigen Umorientierung bzgl. des Faches oder des Studienganges (z. B. Experteninterviews 2019: 21, 37). Um dem Anspruch eines ganzheitlichen Beratungsansatzes gerecht werden zu können, implementierte ein Standort sowohl für Studieninteressierte als auch für immatrikulierte Studierende im gesamten Studienverlauf verschiedene Beratungsinstrumente. Diese umfassten neben einem OSA auch eine persönliche Beratung sowie fach- und professionsbezogene Unterstützungsleistungen (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 37).

In Zusammenhang mit dem gesonderten Ziel der Stärkung von praktischen Elementen waren einige der Maßnahmen an den Zeitpunkten der Praxisphasen orientiert (Experteninterviews 2019: 2, 16, 21, 38, 43).

4.3.2.3 Organisation der Maßnahmen

Zuletzt kann nach der Art der Organisation, wie die Angebote stattfinden bzw. koordiniert werden, differenziert werden. Die wesentliche Entscheidung seitens der Verantwortlichen an den Hochschulen fiel zwischen einer **zentralen Anlaufstelle** und einer **dezentralen Verteilung**. Die Ergebnisse des Monitorings zeigen, dass unabhängig von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **Zentralisierung stärker verbreitet** ist. So gaben rund 60 Prozent der Einzel- und Verbundprojekte an (Programm-Monitoring Welle 3), dass eine zentrale Anlaufstelle für die Beratung von Lehramtsstudierenden schon vor ihrem Projekt bzw. unabhängig vom Projekt existierte. Allerdings waren **dezentrale Studienberatungen stärker in die Projekte eingebunden als zentrale Studienberatungen**: Während bei Einzel- und Verbundprojekten ca. zwei von fünf der zentralen Studienberatungen nicht in die jeweiligen Projekte eingebunden waren, trifft dies nur auf ca. jede achte der dezentralen Studienberatungen zu (Programm-Monitoring Welle 3). Die Tendenz zur Zentralisierung spiegelt sich insbesondere in dem Auf- und Ausbau der Zentren für Lehrerbildung (ZLB) und Schools of Education wider, die auch vermehrt strategische Aufgaben (z. B. Interessensvertretung) innerhalb der Hochschulen wahrnehmen sollen (vgl. Böttcher und Blasberg 2015; Retzlaff-Fürst u. a. 2016; siehe auch Kapitel 4.1).

Insgesamt scheint die Frage nach der (De-)Zentralisierung eine **Entweder-oder-Entscheidung** für die Hochschulen zu sein, da nur knapp ein Drittel der Einzel- und Verbundprojekte Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation zwischen zentraler und dezentraler Studienberatung im Rahmen der geförderten Projekte entwickelten (Programm-Monitoring Welle 3). Dies legen zudem die Aussagen der Hochschulen in ihren Stärken-Schwächen-Analysen nahe, in denen jeweils nur ein Organisationstypus hervorgehoben wird (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, z. B. Projekte 24, 33, 34, 39). Unabhängig davon konnten einzelne Maßnahmen in einem Netzwerk bzw. in Kooperation mit externen Akteuren organisiert und durchgeführt werden. Hierzu zählt insbesondere eine Begleitung von Studierenden durch an Schulen tätige Lehrkräfte (z. B. Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 06, 30).

Übergreifend lässt sich festhalten: Es existiert eine **starke Verknüpfung zum Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“** (siehe Kapitel 4.2). Beispielhaft sind hier die von Projekt 04 entwickelten Angebote genannt, die die Reflexion über die Verbindung von Theorie und Praxis fördern sollen (Stärken-Schwächen-Analysen 2019). Dies erfolgte unter Einbezug der relevanten Akteure der Lehrerbildung an den Hochschulen mit einem Fokus auf die persönliche Entwicklung und Eignung.

Insgesamt liegt eine **enorme Diversität an Angeboten** vor, welche durch den grundlegenden Ansatz des Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, an die spezifischen Bedingungen der Hochschulen anzuknüpfen, gezielt gefördert wurde. Die vielfältigen Angebote für jeweilige Zielgruppen werden dabei als bislang nur **unzureichend strukturiert** wahrgenommen, weshalb angeregt wird, dass diese systematisch evaluiert werden, um dann ein bewährtes Modell zu entwickeln (Experteninterview 2019: 33). Um diesem Umstand entgegenzuwirken, evaluierte ein Großteil der Projekte seine jeweiligen Maßnahmen. Allerdings ist **kein standortübergreifendes Modell zur professionsbezogenen Beratung und Begleitung** oder ein entsprechender Austausch zur Entwicklung eines solchen erkennbar. Stattdessen äußert sich eine Interviewpartnerin aus einem Ministerium über eine traditionell fehlende Kooperationskultur zwischen Hochschulen (Experteninterview 2019: 37).

4.3.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

Im Zwischenbericht sind drei Faktoren herausgehoben, die die Aktivitäten der Hochschulen innerhalb dieses Handlungsfelds beeinflussen (vgl. Ramboll 2018: 82):

- Unterschiedliche Ausgangslagen der Hochschulen – Grundlegend sind Hochschulen zu unterscheiden, die (a) bereits über umfangreiche Angebote verfügen und daher keine weiteren Maßnahmen umsetzen, (b) sich auf andere Handlungsfelder konzentrieren und sich auf die Weiterentwicklung bereits bestehender sowie wirksamer Maßnahmen beschränken und (c) Angebote in diesem Handlungsfeld entscheidend neu einführen bzw. ausweiten wollen (ebd.: 78).
- Lehrer-/Bewerbermangel sowie hohe Abbrecherquoten – Der bundesweite Lehrkräftemangel erzeugt einen hohen Handlungsdruck für Hochschulen, da es in ihrer Verantwortung liegt, die Studierenden zu werben. Dies mündet in eine Ausweitung von Beratungsstrukturen, um im Vorfeld der Studienaufnahme zu informieren und während des Studiums die Abbrecherquote zu verringern. Dies bedeutet einen zunehmenden Bedarf an finanziellen und personellen Ressourcen in diesem Bereich und kann bei fehlender Ausstattung zu sinkender Qualität führen. Allerdings weist die Leitung einer Ausbildungsbehörde darauf hin, dass es einen noch zu lösenden Konflikt zwischen dem Abbau von Eignungstests aufgrund von Lehrkräftemangel und dem Aufbau solcher Tests aufgrund sinkender Studierfähigkeit gibt (Experteninterview 2019: 16).
- Regelungen und Programme auf Länderebene – In den verschiedenen Bundesländern ist der Druck aufgrund des Lehrermangels unterschiedlich ausgeprägt und es sind unterschiedliche landesweite Regelungen zum Eignungstest oder zu Reflexionsphasen vorhanden. So setzt Baden-Württemberg beispielweise verpflichtende Eignungstests für eine Studienzulassung voraus und die unabhängigen Förderprogramme „Lehrerbildung in Baden-Württemberg“ und „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ um (siehe dazu Kapitel 3.3). In Nordrhein-Westfalen hingegen ist ein Reflexionsgespräch nach dem Praxissemester verbindlich.

Darüber hinaus lässt sich mit der zunehmenden Heterogenität Studierender – auch beeinflusst durch die steigende Anzahl an **Seiten- und Quereinsteigenden** – ein weiterer Trend identifizieren, der die Beratungsstruktur an Hochschulen maßgeblich beeinflusst. Banscheraus und Kollegen stellten noch 2015 in Bezug auf „nicht traditionelle Studierende“ (z. B. über den dritten Bildungsweg) ein bedeutendes Missverhältnis von Beratungsbedarfen und entsprechenden Angeboten dar. Da jegliche Unterstützungsangebote gerade für nicht traditionelle Studierende eine **Gatekeeper-Funktion** haben, seien sie von außerordentlicher Bedeutung. Durch die vermehrte zielgruppenfokussierte Ansprache und die Einführung neuer Beratungsformen widmeten sich die Hochschulen dieser Herausforderung zunehmend (z. B. Projekt 20).

4.3.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Im Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“ bestanden **vielfältige Verknüpfungen zu den anderen Handlungsfeldern** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Im Zwischenbericht wird dazu auf die komplementäre Funktion in Bezug auf die Handlungsfelder „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ sowie „Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ verwiesen (vgl. Ramboll 2018: 82f.). Beratung und Begleitung galten jeweils als eine notwendige Komponente zur Reflexion und Vertiefung der Praxiserfahrungen bzw. der angeeigneten Kompetenzen. Entsprechend zeigten sich auch positive Auswirkungen auf die Begleitung von Praxisphasen, sodass es zu einem stark erhöhten qualitativen Mehrwert dieser kam, ohne dass eine quantitative Zunahme erfolgte (Experteninterviews 2019: 20, 35, 38; siehe auch Kapitel 4.2.2).

Grundlegend wird der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein großer Beitrag für die dringend notwendige Unterstützung in diesem Handlungsfeld zugeschrieben (Experteninterviews 2019: 2, 6, 32, 44). Dies führte vereinzelt auch dazu, dass in **Ministerien** im Zuge der QLB neues Personal eingestellt wurde und finanzielle Mittel zur Verbesserung der Beratung an Hochschulen bereitgestellt wurden (Experteninterview 2019: 38). Auch brachte die Förderung zur Ausweitung von Beratungs- und Begleitungsangeboten sehr positive, wenn auch meist regionale Presseberichte hervor. Unter Berücksichtigung, dass sich dieses Handlungsfeld und seine Maßnahmen – und damit auch seine Effekte – nicht vollständig isoliert betrachten lassen, können folgende Fördereffekte identifiziert werden:

- **Erhöhte Sichtbarkeit** – Durch die explizite Förderung dieses Handlungsfeldes kam der Thematik der Beratung und Begleitung insbesondere im Hinblick auf diverse Herausforderungen (u. a. mangelnde Studierfähigkeiten, Heterogenität, Lehrermangel, Stärkung von praktischen Erfahrungen, siehe z. B. Experteninterview 2019: 17) eine neue überregionale Aufmerksamkeit zu, welche zum Beispiel das Aufsetzen von kleinen, ergänzenden Programmen auf Landesebene fördere (Experteninterview 2019: 11).
- **Ausbau an Beratungsangeboten, inklusive neuen Formaten** – Wie unter 4.3.2 gezeigt wird, lag der Fokus der geförderten Hochschulen in dem Ausbau – und nicht der Entwicklung – unterschiedlicher Beratungs- und Begleitungsangebote. Denn bereits vor der Förderung waren oftmals zumindest Beratungs- und Begleitungsangebote irgendeiner Art und teilweise auch langfristig tragfähige Strukturen vorhanden, bei denen angesetzt werden konnte (vgl. Ramboll 2018). So konstatieren mehrere Interviewte, dass es nicht das Ziel war, komplett neue Beratungskonzepte zu entwickeln und aufzubauen (Experteninterviews 2019: 7, 16, 18, 43). Allerdings weist die Zwischenbilanz des BMBF (2018a) aus, dass die Förderung für einige Hochschulen insbesondere die Institutionalisierung (teilweise) schon bestehender Angebote ermöglichte, da dies hohe Investitionskosten erfordert. Daher konnte mit der Schaffung bleibender Strukturen und Instrumente ein nachhaltiger Effekt erreicht werden. Bei der Ausweitung des Angebots wurden vielfach (für den Standort) neue Beratungs- und Begleitungsinstrumente entwickelt und erstmals eingesetzt. Beispielsweise wurden Blended-Counselling-Ansätze (offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekt 27), Austauschmöglichkeiten von Studierenden mit Referendarinnen und Referendaren (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 1–3, Projekt 29) und kollegiale Fallberatung von Studierenden (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 1–3, Projekte 02, 37) entwickelt und etabliert³¹. In Bezug auf die konkreten Beratungsangebote können insgesamt die größten Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“³² für die im Fokus stehenden Reflexions- und Peer-to-Peer-Ansätze identifiziert werden: Bei knapp einem Drittel der geförderten Projekte konnten jeweils direkt von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ausgehende Effekte festgestellt werden, sodass die Förderung als Initiator für die Entwicklung der Maßnahmen gelten kann (Programm-Monitoring Welle 3). Hervorzuheben ist, dass bei einer ähnlichen Anzahl von Projekten der gleiche Effekt für die Entwicklung von Self-Assessment-Verfahren festgestellt wurde – obwohl diese im Vergleich zu anderen Arten von Maßnahmen seltener stattfand (siehe Kapitel 4.3.2.1).
- **Zunahme an bedarfsgerechten Angeboten** – Der Ausbau von Beratungs- und Begleitungsangeboten ging wesentlich mit dem Aufbau bedarfsgerechter Angebote für Studierende einher. Zum einen können in mehr als jedem vierten Projekt die Entwicklungen von zielgruppenspezifischen Maßnahmen auf die Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zurückgeführt werden (Programm-Monitoring Welle 3). Zum anderen können dafür die vielfach hohe Zufriedenheit und Akzeptanz der neuen Angebote von Studierenden als Indikatoren dienen. So zeigen sich Studierende, die an solchen Angeboten teilnehmen, überwiegend sehr zufrieden (vgl. BMBF 2018a; Experteninterviews 2019: 14, 22). Beispielsweise wird nicht nur ein Programm für Mentorinnen und Mentoren (Projekt 16) von Studierenden sehr positiv bewertet, sondern auch Daten, die die Beratung durch Lehrende bewerten, zeigen eine hohe Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 29). Entsprechend kann ein solches Angebot auch als Standortfaktor wirken (vgl. Ramboll 2018: 84). Darüber hinaus zeigen die Fallstudien der Projekte 21 und 31, dass die Abbruchquoten effektiv gesenkt werden können.
- **Stärkung von Querstrukturen** – Der qualitative und quantitative Ausbau an Beratung erfordert eine stärkere Vernetzung der Angebote. Dazu wurde – wie schon im Zwischenbericht herausgehoben (vgl. Ramboll 2018) – in die personelle und materielle Aufstockung

³¹ Diese neuen Formate sollten systematischen Evaluationen unterzogen werden, die über Einzelfallstudien hinausgehen und bieten daher Möglichkeiten zu weitergehenden wissenschaftlichen Untersuchungen.

³² Siehe zur näheren Beschreibung der Berechnung des „QLB-Effekts“ auf Grundlage der Monitoring-Daten Welle 3 Kapitel 7.

von Ressourcen für sowie die thematisch breitere Aufstellung von Querstrukturen investiert. Die stärkere Verankerung von Querstrukturen spiegelt sich insbesondere in der durch die Förderung ermöglichten Gründung bzw. Institutionalisierung von Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education wider, sodass nachhaltig verankerte Beratungsstrukturen entstanden (Experteninterviews 2019: 6, 13, 16, 26, 34, siehe auch Kapitel 4.1). Diese bündeln Beratungs-, Begleitungsangebote sowie Koordinierungs- und Informationsleistungen effizient unter einem Dach. Allerdings ist die Kooperation zwischen zentraler und dezentraler Studienberatung weiterhin ausbaufähig und konnte mittels des Förderwettbewerbs nur eingeschränkt adressiert werden: Nur bei ca. jedem sechsten Projekt kann eine entsprechende Maßnahme identifiziert werden, für die die Förderung der entscheidende Initiator war (Programm-Monitoring Welle 3).

- **Förderung wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Wirksamkeit verschiedener Instrumente** – Eine große Anzahl der Projekte evaluierten ihre Vorhaben, sodass in erheblichem Umfang Daten zur Wirksamkeit der Instrumente erhoben wurden, die an den jeweiligen Standorten zur Weiterentwicklung dieser genutzt werden (vgl. Ramboll 2018). Von den gewonnenen Erkenntnissen können dabei nicht nur die geförderten Projekte, sondern ebenfalls Dritte profitieren. Insbesondere im Vergleich der Wirkungen der unterschiedlichen Maßnahmen und Modelle über die einzelnen Standorte hinweg existieren Forschungsbedarfe, die dazu dienen können, die Beratung und Begleitung Lehramtsstudierender gezielt zu verbessern.

4.4 Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“

Zusammenfassung

An Weiterentwicklungen im Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ knüpften die **Länder hohe Erwartungen**. Mit 45 von 49 geförderten Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ griffen die Mehrheit der geförderten Projekte das Thema auf. Dabei setzten sie grundsätzlich auf ein **weites Inklusionsverständnis**, schwerpunktmäßig wurde aber die Heterogenitätsdimension Sprache/Mehrsprachigkeit bearbeitet.

Die geförderten Projekte forschten vor allem zu **Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften** und entwickelten **fachdidaktische Konzepte**. Es entstanden **zahlreiche Lehrmaterialien** wie Skripte, Aufgaben, Filme o. Ä. für Lehrveranstaltungen, die zudem vielfach Ansätze digitalen Lernens ermöglichen. Eine ebenso starke Dynamik gab es im Programmverlauf bei der Entwicklung von spezifischen **Lehrveranstaltungen, Curricula und Modulen**. Bemerkenswert ist, dass rund die Hälfte der Projekte angibt, diese positiven Veränderungen allein aufgrund der Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ realisieren zu können und damit **Verbesserungen im Lehrangebot zu schaffen, die ohne das Förderprogramm nicht möglich gewesen wären**. Eine hohe Anzahl an Abschlussarbeiten mit inklusivem Bezug und **zahlreiche Publikationen** im Handlungsfeld bestätigen den starken Forschungsfokus und die Diskursdichte im Handlungsfeld.

Über die Hochschule hinaus **gelang die Verzahnung der Phasen in diesem Handlungsfeld gut**: Auch Lehrkräfte im Schuldienst profitierten von den Entwicklungen über den **Transfer von Konzepten und Fortbildungen** und Studierenden wurden punktuell **inklusive Praxiskontakte** ermöglicht.

Es ist davon auszugehen, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in diesem Handlungsfeld besonders nachhaltig und in die Breite wirken kann, da zum Teil **spezifische (Quer-) Strukturen** und Institutionen wie Kompetenzzentren für inklusive Bildung, (An-)Institute, Service- und Beratungsstellen oder AGs für Inklusion sowie Inklusionsnetzwerke **gegründet** wurden, die häufig **landesweit** oder sogar darüber hinaus agieren und auch **nicht geförderte Hochschulen einbeziehen**.

Die Projektumsetzung stand in enger **Wechselwirkung mit rechtlichen Vorgaben und politischen Debatten auf Landesebene**, Vorgaben aus Bildungs- und Wissenschaftsministerien sowie ergänzenden Landesprogrammen im Themenfeld.

Zukünftig muss weiterhin an der **Inklusionsorientierung und methodischen Offenheit der zweiten und dritten Phase** sowie an der **Haltungsentwicklung bei Studierenden** gearbeitet werden. Nach der Konzeptionierungsphase brauche die Implementierung und Handlungsänderung noch Zeit. Zudem sollten inklusive Praxiskontakte im Studium noch mehr forciert werden, um **persönliche Erfahrungen mit den Bedürfnissen von Lernenden unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale** zu ermöglichen. Auch bedarf es einer **stärkeren Ansprache und Begleitung einer heterogenen Studierendenschaft**, die langfristig auch zu mehr Vielfalt unter den Lehrenden führen kann. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat Wege eröffnet, Heterogenität und Inklusion **konsequenter als Querschnittsthema** zu verankern. Dennoch ist es noch ein weiter Weg, bis tatsächlich alle Fächer davon profitieren werden.

4.4.1 Ziele und Erwartungen

Im Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018: 84ff.) findet sich eine Aufarbeitung der fachpolitischen Entwicklungen in diesem Handlungsfeld. Abbildung 19 fasst einige dieser Entwicklungen zusammen, die die „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ als ein eigenes Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ rechtfertigten und kontextualisierten. Obwohl der Diskurs zur Heterogenität der Schülerschaft und Umsetzung von Inklusion schon länger geführt werde, bestehe eine **„Diskrepanz zwischen den scheinbar auf der normativen Ebene klar formulierten Leitideen zum Umgang mit Vielfalt und Inklusion [...] von angehenden Lehrkräften und der diesbezüglichen Forschung und Entwicklungsarbeit an den Hochschulen“** (Merz-Atalik 2018: 3). Entsprechend werden weitere Anstrengungen gefordert, um die Ausbildung aller Lehrkräfte für inklusive Bildung zu gewährleisten (UNCRPD 2015). Dies greifen die Bund-Länder-Vereinbarung (GWK 2013) und die entsprechende Förderbekanntmachung (BMBF: 2014) mit der Erwartung auf, dass „[...] Heterogenität und Inklusion [...] ihren Niederschlag in allen Phasen der Lehrerausbildung finden [müssen]“ (GWK 2013: 1).

Abbildung 19: Fachpolitische Entwicklungen (Auswahl) im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion (Ramboll 2018: 85ff.)



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Insbesondere die **Länder knüpften hohe Erwartungen an die Weiterentwicklungen im Handlungsfeld**. So erwähnen 24 von 27 interviewten Landesvertretungen in den 2016 geführten Experteninterviews, dass die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion eines der vordringlichsten Themenfelder sei, welches durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bearbeitet werden müsse. Dabei werden sowohl inhaltliche Themen angesprochen, wodurch sich eine **inklusive orientierte Lehrerbildung** auszeichnet (Ramboll 2018: 86f.), als auch strukturelle Fragen aufgeworfen. Zu den vordringlichen strukturellen Fragen gehört, wie es gelingen kann, dass Heterogenität und Inklusion **nicht nur additiv und isoliert** von anderen Inhalten der Lehrerbildung, sondern **als Querschnittsthema** behandelt werden. In einem Interview aus der Wissenschaft wird wie folgt argumentiert:

„Was für mich zentral wäre, ist die Vernetzung von Fachdidaktik und Heterogenitätsdimensionen, also inwieweit Heterogenität in den Fachdidaktiken als Thematik aufgenommen wird.“ (Experteninterview 2016: 38)

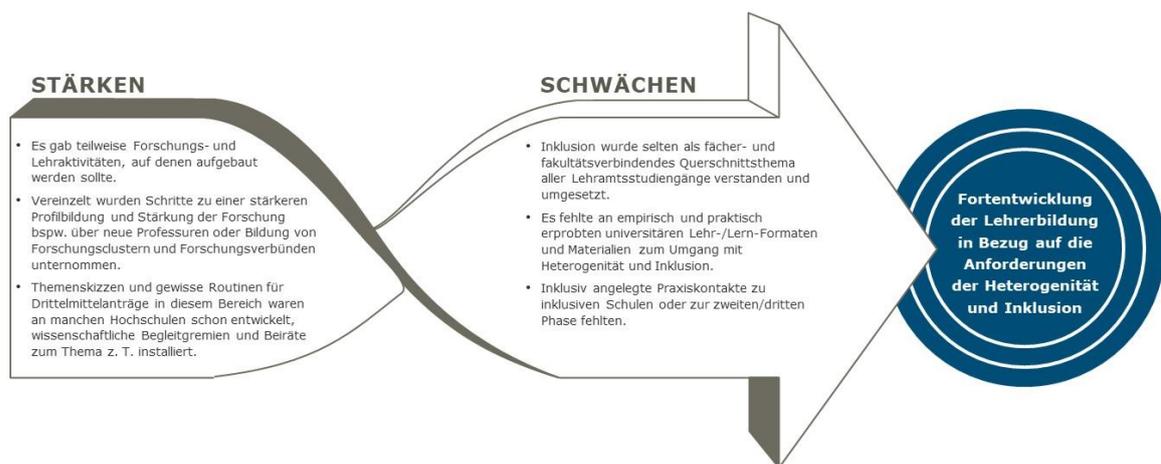
Aber auch im „Zweiten und dritten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ wird die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als eine der **nationalen Maßnahmen** genannt, mit denen sichergestellt wird, *„dass das gesamte Personal im Bildungssystem und in angrenzenden Bereichen*

ein ausreichendes Bewusstsein für qualitativ hochwertige inklusive Bildung besitzt" (BMAS 2019: 43). Damit ist dann eine Erwartung verbunden, dass hinsichtlich der Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Impulse in die Fläche gehen.

4.4.2 Projektumsetzung

Anhand der Stärken-Schwächen-Analysen in den Vorhabenbeschreibungen der Projekte und aus den Fallstudien sind im Zwischenbericht der Evaluation die Ausgangslagen zum Zeitpunkt der Antragstellung für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Handlungsfeld skizziert (Ramboll 2018: 28):

Abbildung 20: Zusammenfassung der Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015 im Handlungsfeld aus dem Zwischenbericht der Evaluation

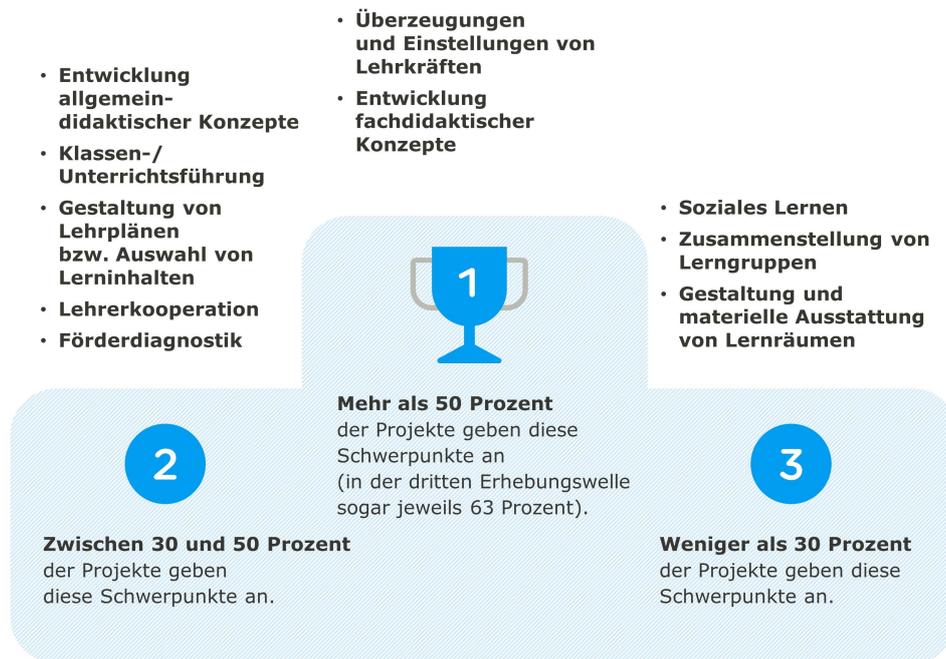


Quelle: Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015.

Wie ebenfalls im Zwischenbericht zur Evaluation dokumentiert ist, setzten **45 der 49 geförderten Projekte** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Maßnahmen zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion um (Ramboll 2018: 84ff.). Dieser starke Fokus deckte sich mit dem Wunsch der Länder, Heterogenitäts-, Inklusions- und Diversitätsfragen als Schwerpunktthema in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu setzen (Experteninterview 2019: 43; Interview nicht geförderte Hochschule 7).

Die Projekte bearbeiteten folgende übergeordneten **thematischen Schwerpunkte** (Rangfolge nach Häufigkeit der Nennung, Rangfolge relativ konstant über die drei Erhebungswellen des Programm-Monitorings):

Abbildung 21: Übergeordnete thematische Schwerpunkte in den Projekten (Einzel- und Verbundprojekte)

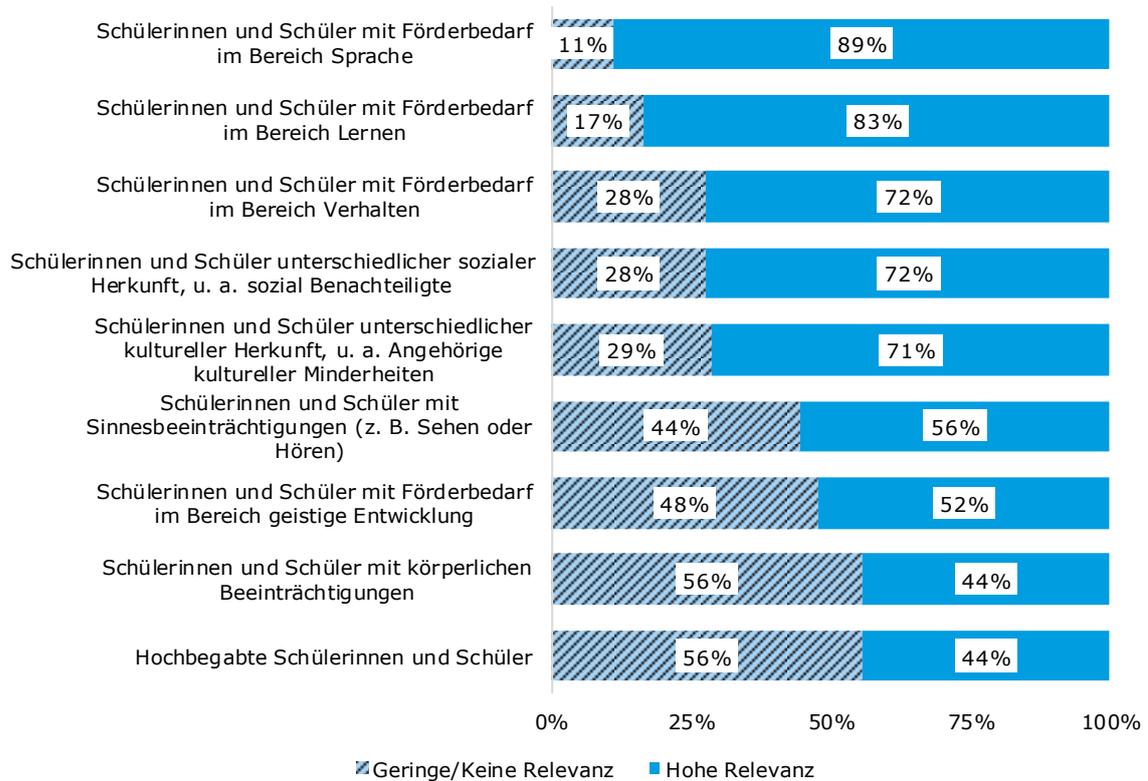


Quelle: Programm-Monitoring, Wellen 1 (2016) bis 3 (2019).

18 Projekte geben an, dass sie sich auf spezielle Lern- oder Zielgruppen konzentrieren. Die **relevanten Heterogenitätsdimensionen** sind nach Häufigkeit ihrer Nennung in Abbildung 22 dargestellt.³³ Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Vielfalt der Lerngruppen das u. a. von der Deutschen UNESCO-Kommission (2014) propagierte **weite Inklusionsverständnis** verdeutlicht. Forschungsschwerpunkte in den Projekten waren aber vor allem Schülerinnen und Schüler

- mit Förderbedarf im Bereich Sprache,
- mit Förderbedarf im Bereich Lernen,
- unterschiedlicher sozialer Herkunft,
- mit Förderbedarf im Bereich Verhalten,
- unterschiedlicher kultureller Herkunft.

³³ Da sich über die Projektlaufzeit keine Unterschiede in der Relevanz der Zielgruppen zeigen, werden die Ergebnisse der dritten Erhebungswelle dargestellt.

Abbildung 22: Relevante beforschte Zielgruppen in den Projekten

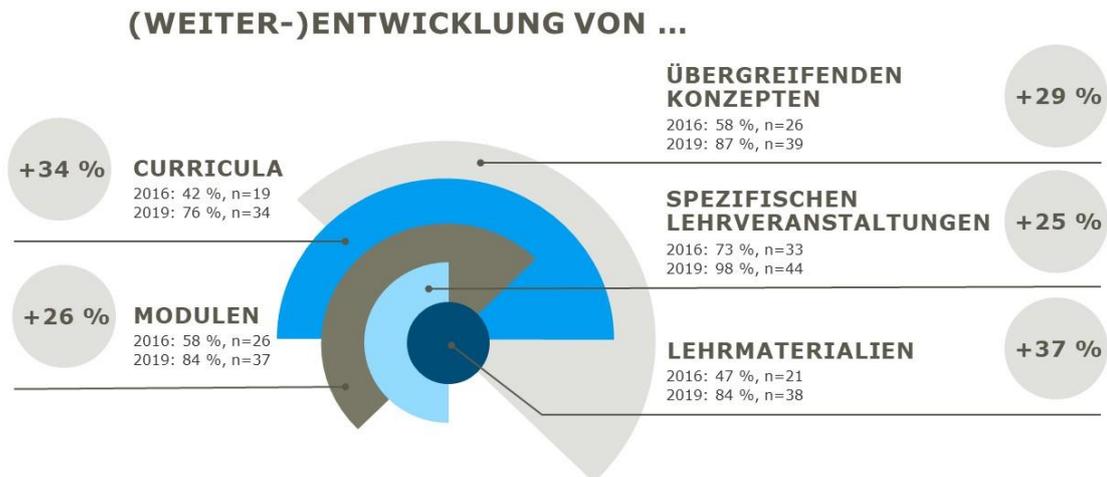
Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=18.

Dieses Ergebnis geht mit der Selbsteinschätzung der Projekte in den Stärken-Schwächen-Analysen einher, dass insbesondere eine stärkere Forschung und Professionalisierung im Kontext von Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielen sollte (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 13, 28, 48).

Im nächsten Schritt ist beschrieben, inwiefern Weiterentwicklungen hinsichtlich der **Lehr- und Lernformate bzw. Konzeptentwicklung für Studierende** zu beobachten sind. Die fehlenden Formate und Materialien sowie deren unzureichende empirische und praktische Erprobung werden in den Stärken-Schwächen-Analysen der Anträge 2014/2015 unter anderem als ein Feld mit sehr großem Forschungs- und Entwicklungsbedarf beschrieben.

Der Abgleich der ersten und dritten Welle des Programm-Monitorings in Abbildung 23 zeigt hierzu eine **beeindruckende Entwicklungsdynamik**. Während beispielsweise zu Programmbeginn 21 Projekte (47 Prozent) angeben, **Lehrmaterialien** wie Skripte, Aufgaben, Filme o. Ä. für Lehrveranstaltungen der Hochschule zu entwickeln, sind es drei Jahre später 38 Projekte (84 Prozent). Eine ähnlich starke Dynamik gibt es bei der Entwicklung von **Curricula** im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion mit einem Zuwachs von 34 Prozentpunkten. Auch bei der (Weiter-)Entwicklung von übergreifenden **Konzepten, Modulen und spezifischen Lehrveranstaltungen** geben zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle des Programm-Monitorings deutlich mehr Projekte an, aktiv zu sein und entsprechende Maßnahmen umzusetzen.

Abbildung 23: Anstieg der Aktivitäten zur (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Lehrangeboten für Lehramtsstudierende im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion zwischen erster und dritter Erhebungswelle (2016–2019, Einzel- und Verbundprojekte)



Quelle: Programm-Monitoring, Wellen 1 (2016) bis 3 (2019), N=45.

Bei der **curricularen Verankerung** von Heterogenität und Inklusion setzten die Projekte etwas häufiger auf freiwillige Lehrveranstaltungen (75 Prozent der Projekte in der dritten Erhebungswelle) als auf verpflichtende Lehrveranstaltungen (63 Prozent, dritte Erhebungswelle). Drei Jahre zuvor, zu Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, war der Anteil jeweils nur halb so hoch. Fast alle Projekte (90 Prozent) integrieren aktuell Lehrbausteine in bestehende Lehrveranstaltungen, 2016 waren dies 55 Prozent.

Bemerkenswert ist auch, dass über die Programmlaufzeit zunehmend mehr **Lehrkräfte im Schuldienst** von den Entwicklungen im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion profitierten. Zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle des Programm-Monitorings 2019 wirkten die Projekte nunmehr stärker nach außen: 58 Prozent der Projekte geben an, dass auch Lehrkräfte im Schuldienst durch Fortbildungsangebote unterstützt werden. 2016 war der Umsetzungsstand erwartungsgemäß noch sehr gering (ein Viertel der Projekte). Lehrkonzepte für heterogene und inklusive Lerngruppen stellten 2019 knapp die Hälfte der Projekte bereit, in der ersten Erhebungswelle des Monitorings waren dies nur 15 Prozent. Zusätzliche Beratungskapazitäten für Lehrkräfte im Schuldienst zur Bewältigung der Anforderungen der Heterogenität und Inklusion in der Schulpraxis wurden hingegen selten durch die geförderten Projekte angeboten (acht von 45 Projekten).

4.4.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

Projektexterne Einflussfaktoren

Als einer der wesentlichsten Einflussfaktoren auf die Projektumsetzung in diesem Handlungsfeld werden die **rechtlichen Vorgaben und politischen Debatten auf Landesebene** beschrieben (Experteninterviews 2016: 26, 27; Experteninterviews 2019: 5, 9; siehe auch Kapitel 3.4). Die Bundesländer integrierten eine inklusiv orientierte Lehrerbildung in unterschiedlichem Maße in ihre gesetzlichen Vorgaben. Diese Unterschiede zeigen sich z. B. darin, ob inklusionspädagogische Inhalte zum Pflichtbestandteil der Ausbildung für alle Lehramtsstudierenden gehörten oder nur einen Teil der Studierenden erreichten (z. B. in Abhängigkeit davon, ob die Beschulung auf separaten Förderschulen im Land möglich war). Zudem gibt es Unterschiede, in welcher Phase der Lehrerbildung diese Ausbildungsinhalte vorrangig vermittelt werden sollten:

„Inklusion und Heterogenität ist vor allem ein Thema in der zweiten und dritten Phase, dort gibt es einen riesengroßen Bedarf. Es gibt Bewegung in der ersten Phase, man kann aber auch nicht alles sofort einfordern.“ (Experteninterview 2019: 21)

So gebe es „[...] längst keine politische Einigkeit darüber, was unter chancengerechter Teilhabe im Schul- und Bildungssystem in Deutschland zu verstehen sei“ (Hußmann u. a. 2018: 33) und **die Inklusionsanteile** zwischen den Bundesländern **unterschieden sich** deutlich (Lange 2017: 18). In den Fallstudien wird darüber hinaus beschrieben, dass **neue inhaltliche Vorgaben aus Bildungs- und Wissenschaftsministerien** oder unvorhergesehene gesellschaftliche Entwicklungen wie der umfängliche Zuzug von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografien zu neuen Fragen geführt oder eine kurzfristige Umsteuerung in den Projekten notwendig gemacht hätten (Projekt 47, Fallstudieninterview). Diese irritierenden Einflüsse haben die Projektarbeit mit der Entwicklung, Erprobung und empirischen Untersuchung von Lehrveranstaltungen zum Teil gehemmt und zu Verzögerungen geführt (Projekte 18, 47, Fallstudieninterviews).

Andererseits traten Entwicklungen in den Projekten in Wechselwirkung mit Veränderungen auf Landesebene. So konnten beispielsweise **ergänzende Landesprogramme** für mehr Inklusion und Heterogenität in der Lehrerbildung und/oder **Änderungen im Landesrecht angestoßen** werden (offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 05, 09, 14, 15, 18, 32; Experteninterview 2016: 12; Experteninterviews 2019: 7, 11, 18, 23, 26, 28, 40). So berichtet ein Interviewpartner in den Expertengesprächen 2019, dass Inklusion jetzt im Landesrecht gesetzt sei, und es dafür durch das Programm gewaltigen Rückenwind gegeben habe. Der Bund habe Inklusion als wichtiges Thema gesetzt, das bei den Hochschulen angekommen sei, sowohl bei Geförderten als auch bei den Nichtgeförderten (Experteninterview 2019: 11).

Zudem entstanden teilweise **spezifische Strukturen und Institutionen** wie (An-)Institute, Service- und Beratungsstellen, Kompetenzzentren für inklusive Bildung oder AGs für Inklusion, um landesweit über die geförderten QLB-Projekte hinaus zur Umsetzung von Inklusion und Heterogenität ins Gespräch zu kommen, Materialien landesweit zu testen und Entwicklungspläne für Inklusion im jeweiligen Bundesland zu forcieren (Experteninterviews 2019: 5, 9, 35; offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 10, 21; Projekt 44, Fallstudieninterview). Interessant ist, dass diese **Wechselwirkung zwischen geförderten Projekten und Landespolitik** zum Teil auch von nicht geförderten Projekten wahrgenommen wird bzw. auch diese in der Folge von Mitteln aus Landesinitiativen profitierten (z. B. Interviews nicht geförderte Hochschule 7, 9). Außerdem wird betont, dass sich die Hochschulen dem ohnehin dringlichen Inklusionsthema auch ohne die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ haben stellen müssen und z. B. Änderungen der Lehrerausbildungsgesetze die geförderten wie nicht geförderten Hochschulen gleichermaßen beeinflussten (Interview nicht geförderte Hochschule 9; Experteninterviews 2019: 14, 22). Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ habe zum Teil aber den Aktivitäten sowohl an Hochschulen wie in der Landespolitik neuen Schub verliehen (Experteninterviews 2016: 1, 6, 12, 13, 14, 18).

Besonders schwierig gestalte sich die Situation, wenn Hochschulen und Land in ihren Entwicklungsrichtungen nicht übereinstimmen, wenn beispielsweise Hochschulen versuchten, den Inklusionsgedanken und entsprechende Kompetenzen zu fördern, während die Landespolitik bestrebt sei, Förderschulen auszubauen (Experteninterview 2019: 41). Ein weiterer stark limitierender Kontextfaktor waren unzureichende Ressourcen für regionale Kooperationsschulen, um eine qualifizierte inklusive Schulpraxis für Lehramtsstudierende einzurichten (Projekt 47, Fallstudieninterview).

Projektinterne Einflussfaktoren

In den Fallstudien, Experteninterviews und offenen Antworten des Programm-Monitorings werden weitere folgende projektinterne Einflussfaktoren als relevant beschrieben (Ramboll 2018):

- Die **Gewinnung qualifizierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler** für die Besetzung von (Junior-)Professuren habe sich in zahlreichen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ schwierig gestaltet (vgl. Kapitel 4.1.3). Je nachdem, für welche Schularten eine Hochschule ausbilde, habe zumindest an Standorten mit einer **ausgebauten Sonderpädagogik** eine entsprechende personelle Ausstattung bereits existiert (Experteninterviews 2019: 15, 43).
- Für praxisnahe Arbeiten und digitales Lernen habe stellenweise die **Infrastruktur** gefehlt (Projekt 35, Fallstudieninterview).

- Es sei schwierig gewesen, Inklusion und Heterogenität in **zersplitterten Fachdidaktiken** als Querschnittsthema zu betreiben und alle relevanten Akteure zu erreichen (offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 10, 12, 44). Dabei sei **der Abstimmungsaufwand in Verbundprojekten** besonders hoch gewesen und habe den Projektfortschritt gehemmt (Projekt 35, Fallstudieninterview).
- Akteure der zweiten und dritten Phase sowie Lehrkräfte in der Praxis seien sehr skeptisch gewesen und hätten zunächst **wenig Inklusionsorientierung und methodische Offenheit** gezeigt (Projekte 10, 20, 34, Fallstudieninterviews). Zudem seien aus der zum Teil intensiven Zusammenarbeit mit der zweiten Phase noch nicht überall nachhaltige, **phasenübergreifende etablierte Kooperationsstrukturen** zum Thema Heterogenität und Inklusion hervorgegangen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekt 15).

4.4.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Um die Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Handlungsfeld zu illustrieren, sei an dieser Stelle noch einmal auf die Ausgangssituation der Projekte zum Zeitpunkt der Antragstellung hingewiesen (Stärken-Schwächen-Analysen 2014/2015), wie sie im Zwischenbericht der Evaluation zusammenfassend dargestellt ist:

*„Die meisten Hochschulen betonen jedoch bei der Antragstellung, dass sie noch nicht dem Anspruch ‚einer **fächer- und fakultätsverbindenden Leitidee des Lehramtsstudiums** gerecht werden (Projekte 16, 17, 29, 40). Es fehle an der Vermittlung diagnostischer Fähigkeiten (Projekte 03, 16, 29), der Vermittlung von **Handlungskompetenzen bei Studierenden** z. B. für adaptives Unterrichten oder Leistungsbeurteilung in heterogenen Klassenzimmern (Projekte 10, 16, 29) und an ‚empirisch und praktisch erprobten universitären Lehr-/Lern-Formaten zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion‘ (Projekt 25). Dies sei zum Teil unmittelbar durch fehlende Kompetenzen, z. B. **fehlende Fortbildungen für alle an der Lehrerbildung beteiligten Akteure**, und ‚fehlende personelle Kapazitäten bei Lehrenden‘ bedingt (Projekte 03, 04, 11, 35), sodass inklusive Angebote in den Studienverläufen insbesondere im gymnasialen Lehramt fehlten (Projekte 03, 08, 27, 31).“ (Ramboll 2018: 29)*

In der ersten Welle der Experteninterviews 2016 zeigen sich die Expertinnen und Experten zuweilen skeptisch, wie das Thema Heterogenität und Inklusion an den Universitäten sinnvoll flächendeckend in die Ausbildung eingebunden werden könne, da man in der Forschung noch ganz am Anfang zu stehen meinte (Experteninterviews 2016: 4, 7). Drei Jahre später wird der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen der erneuten Experteninterviews bescheinigt, dass

- ein enormer Zuwachs an Forschungserkenntnissen zu den Themen Heterogenität und Inklusion erzielt wurde (Experteninterviews 2019: 5, 17, 33, 41),
- sowohl aus bildungswissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive entscheidende Diskurse zu heterogenen Lerngruppen angestoßen wurden (Experteninterviews 2019: 41, 44) und
- sich drittmittelstarke Forschungscluster und Forschungsverbände zu Diversität und Inklusion gebildet haben (Experteninterviews 2019: 20, 35).

Der **starke Forschungsfokus im Handlungsfeld** resultiere vor allem aus der politischen Dringlichkeit sowie der Chance und dem Anreiz, mit den Mitteln der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Ressourcen und Gelegenheit zu haben, intensiv an diesem Thema arbeiten zu können (Experteninterviews 2019: 15, 41, 44). Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ habe *„Entwicklungsforschungsprojekte“* hervorgebracht (Experteninterview 2019: 33). Zudem biete das Handlungsfeld **zahlreiche Ansätze digitalen Lernens**, wie beispielsweise mit videografiegestützter Auswertung von Unterricht oder bei der Entwicklung digitaler Unterrichts- und Lernmedien für heterogene Schülergruppen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 1, Projekt 41).

Darüber hinaus sind **Netzwerke** in den Bundesländern und zwischen den Standorten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstanden (z. B. AG Inklusion, offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 09, 10, 18, 28, 47). Im Programm-Monitoring wurden die geförderten

Projekte zudem gebeten, die fünf wichtigsten im Projekt entstandenen **Publikationen** zu benennen. Von insgesamt ca. 200 angegebenen Veröffentlichungen über alle Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hinweg sind dem Titel nach 35 (17,5 Prozent) dem Themenfeld Heterogenität/Inklusion zuzuordnen. Auch nicht geförderte Hochschulen nehmen eine starke Publikationstätigkeit wahr und profitierten von der Forschungstätigkeit. Sie wünschen sich, dass noch mehr Ergebnisse z. B. aus Promotionen geteilt werden (Interview nicht geförderte Hochschule 4). Das Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion ist ein besonders gutes Beispiel für die **starke Einbindung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern**. Dies sollte langfristig den Effekt haben, die „[...] generationsübergreifende Kommunikation in den unterschiedlichen Prozessen sicherzustellen und damit auch die Veränderungsprozesse entsprechend zu gestalten.“ (Hußmann u. a. 2018: 40).

Neben dem Forschungsfokus benennen die Projekte in ihren Stärken-Schwächen-Analysen der Antragsunterlagen für die zweite Förderphase vier weitere Bereiche, die ineinandergreifen, um im Handlungsfeld nachhaltige Veränderungen anzustoßen.

Abbildung 24: Weitere Entwicklungsbereiche im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion in den Stärken-Schwächen-Analysen 2019



Quelle: Stärken-Schwächen-Analysen 2019.

Entwicklung von Materialien und Lehr-Lern-Formaten

In Abbildung 23 sind die prozentualen Veränderungen der Projektaktivitäten hinsichtlich der Weiterentwicklung in der Lehre aufgezeigt. Dabei ist jedoch noch nicht eindeutig zu interpretieren, welches Wachstum bzw. welcher Effekt eindeutig auf die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zurückzuführen ist, da es Projekte gibt, die bereits vor Programmstart Maßnahmen umgesetzt haben oder während der Programmlaufzeit evtl. zusätzliche Maßnahmen (unabhängig vom QLB-Projekt) ergriffen haben. Bereinigt man die Werte darum³⁴, zeigen sich folgende Effekte:

³⁴ Siehe Kapitel 7 zur näheren Beschreibung der Berechnung des „QLB-Effekts“ auf Grundlage der Monitoringdaten Welle 3.

Abbildung 25: Umsetzung von Maßnahmen zur Fortentwicklung des Lehrangebots (Einzel- und Verbundprojekte)

	Maßnahmen zur Fortentwicklung des Lehrangebots (Weiter-)Entwicklung von ...	Anteil der Projekte insgesamt, der die jeweilige Maßnahme umsetzt N=45	Anteil der Projekte, der die jeweilige Maßnahme allein aufgrund der Förderung in der „QLB“ umsetzt („reiner QLB-Effekt“) N=45
	<p>45 PROJEKTE SETZEN MASSNAHMEN IM HANDLUNGSFELD HETEROGENITÄT UND INKLUSION UM.</p> 	Lehrmaterialien	84 %, n=38
Spezifischen Lehrveranstaltungen		98 %, n=44	51 %, n=23
Modulen		84 %, n=37	47 %, n=21
Curricula		76 %, n=34	38 %, n=17
Übergreifenden Konzepten		87 %, n=39	44 %, n=20

Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019).

Rund die Hälfte aller Projekte, die das Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ bedienten, konnten **Verbesserungen im Lehrangebot allein aufgrund der Förderung** in der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ realisieren (vgl. dritte Spalte in obenstehender Abbildung). Wenn man die Projekte hinzurechnet, die darüber hinaus noch Maßnahmen ergriffen (zweite blaue Spalte in obenstehender Abbildung), lässt sich schlussfolgern, dass in diesem Handlungsfeld bedeutsame Veränderungen geschehen sind.

In den Stärken-Schwächen-Analysen 2019 untermauern die Projekte dies auch qualitativ. So wurden beispielsweise in einem Projekt über 100 verpflichtende inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen in allen Fächern und den Bildungswissenschaften implementiert (Projekt 01). Ein anderes Projekt führt aus, dass die Studierenden eine Erweiterung des Lehrangebots und der Lerngelegenheiten zur Inklusions-, Heterogenitäts- und Diversitätsthematik messbar wahrnehmen (Projekt 29). Eine professorale Vertretung der Fachdidaktiken, ein breites einbezogenes Fächerspektrum und attraktive praxisnahe Formate wie Lernwerkstätten, Schülerlabore, Workshops und Diversitätsdialoge ermöglichten Studierenden Erweiterungs- und Profilierungsoptionen (z. B. Beratungslehramt, Didaktik Deutsch als Zweitsprache, Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf etc.) (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 34; offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 21, 32, 37).

Festzuhalten bleibt: Es sind zahlreiche spezifische Lehrveranstaltungen für Studierende entstanden und eine sichtbare Erweiterung des Lernangebots sowie eine curriculare Verankerung haben weitestgehend stattgefunden. Lehramtsstudierende sollten während ihrer universitären Ausbildung deutlich häufiger mit der Thematik Heterogenität und Inklusion konfrontiert sein. Es gebe aber weiterhin starken Abstimmungsbedarf zu den Curricula im Themenfeld Inklusion und die **Verstetigung des erarbeiteten Wissens** sei **aktuell noch nicht abgesichert** (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, z. B. Projekt 01).

Kompetenz- und Haltungsentwicklung bei Studierenden und Lehrenden

Ob Unsicherheiten bei **Studierenden** im Umgang mit Heterogenität und Inklusion abnehmen und sie mehr **Handlungskompetenzen für inklusive Unterrichtspraxis** mitbringen, ist nicht Gegenstand der Programmevaluation, wurde aber von den Projekten selbst zum Teil im Rahmen ihrer Qualitätssicherung überprüft und in den Stärken-Schwächen-Analysen 2019 ausgeführt. So wurden beispielsweise in einem Projekt entsprechende Seminar-konzepte für unterschiedliche Kompetenzbereiche für inklusive Prozesse entwickelt, Messinstrumente zu Einstellungen, Überzeugungen und Vorkenntnissen zum inklusiven Arbeiten bei Studierenden entwickelt und zusätzlich eine Beratungsstelle für barrierefreies Lehren und Lernen bzw. zur Analyse und Bewertung von Lernsituationen eingerichtet (Ricken 2018). Messbare Effekte sind demnach aus der Qualitätssicherung der Projekte z. B. über Studierendenbefragungen zu erwarten.

In der ersten Phase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat bei den Projekten zunächst die **Konzeptentwicklung im Mittelpunkt** gestanden. Eine **Implementierung** und konkrete fachübergreifende Auseinandersetzung der Studierenden mit Heterogenität und Inklusion folge häufig in der zweiten Programmphase (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 19, 20). Die Projekte berichten in den Stärken-Schwächen-Analysen 2019 von projektinternen Umfragen, in denen Studierende (ausgenommen sonderpädagogische Studiengänge) noch häufig fehlende Kompetenzen und Unsicherheiten im Umgang mit Heterogenität und Inklusion angeben (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 21, 31, 39).

Bezüglich der **Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen** führen einige Projekte aus, dass auch hier zunächst Nachholbedarf bestehe, eine entsprechende Ausstattung und personelle Ressourcen bereitzustellen, und dass sich Effekte durch den Mitteleinsatz aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wie bei den Studierenden auch erst zeitversetzt einstellen werden (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 43). **Professionalisierungsdefizite** im Kontext inklusions-sensibler Lehrerbildung müssten zunächst auch in der Breite der Hochschullehrenden beseitigt und **entsprechende Fortbildungen** entwickelt werden (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 15, 18, 35, 43).

Ein großes Manko sei zudem, dass die Lehrerbildung selbst – sowohl die Studierendenschaft als auch die Lehrenden – durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht inklusiver geworden sei. Die **Ansprache und Begleitung einer heterogenen Studierendenschaft und die Vielfalt unter den Lehrenden** werde in den Projekten kaum thematisiert (Experteninterview 2019: 33) – stellt aber auch kein explizites Ziel der Qualitätsoffensive dar. An einigen Universitäten gibt es ergänzende Initiativen für eine diversere und interkulturellere Lehrerbildung, wie z. B. das Programm Lehrkräfte Plus an der Universität Bielefeld³⁵, das Refugee Teachers Program an der Universität Potsdam³⁶ oder die Kooperation mit dem Institut für Inklusive Bildung an der Universität Kiel, wo Bildungsfachkräfte mit Behinderung in Seminare eingebunden wurden (Krämer und Zimmermann 2018).

Für den gewerblich-technischen Bereich bzw. im beruflichen Lehramt könnte eine stärkere Öffnung und gezielte **Ansprache beispielsweise von Studierenden mit Migrationshintergrund** eine **Strategie zur Personalgewinnung** sein. Die neue Förderrichtlinie mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ könnte dabei als Katalysator für eine inklusivere Lehrerbildung fungieren (Experteninterview 2019: 43), wenn z. B. über digitale Tools in der Lehre Studierende bestmögliche individualisierte Unterstützung erhalten und zeitliche sowie örtliche Flexibilität im Studium ermöglicht wird (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 43). Für zukünftige Förderprogramme sollte zudem eruiert werden, inwieweit Fortentwicklungen im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion mit dem Themenfeld Werte- und Demokratiebildung in Schule und Unterricht verzahnt werden können. Denn für diesen Bereich wird ebenfalls gefordert, dass er nicht nur Aufgabe des politischen Fachunterrichts sein sollte, sondern Auftrag und Querschnittsthema der gesamten Schule und Lehrerbildung (Oberle 2019).

Inklusive Praxiskontakte und Zusammenspiel der drei Phasen

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat Impulse gesetzt, **Studierenden inklusive Praxiskontakte** zu ermöglichen. So etablierten sich in einigen Projekten bereits **Kooperationen mit inklusiven Schulen** oder ein verstärkter Austausch mit der dritten Phase (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 04, 19, 26). Allerdings beschreiben einige Projekte (alle Angaben aus den offenen Antworten des Programm-Monitorings Wellen 1–3) diese Lerngelegenheit als

- nur punktuell Format, um Konzepte zu erproben (Projekt 43) und ein Format, welches nicht dauerhaft/nachhaltig im gesamten Studienverlauf implementiert ist (Projekte 46, 47)
- Format mit Vernetzungsabsicht, aber mit keiner festen dauerhaften Kooperationsvereinbarung (Projekt 15)

³⁵ <https://50jahre.uni-bielefeld.de/2019/09/30/24-gefluechtete-lehrkraefte-fuer-den-schuldienst-vorbereitet>, Abruf 15.11.2019

³⁶ www.uni-potsdam.de/de/zelb/refugee-teachers-program/programmueberblick.html, Abruf 15.11.2019

- Format, dessen Ausweitung ein langsamer Prozess sei (Projekt 26). In den Experteninterviews machen sich Wissenschaft und Praxis dafür gegenseitig verantwortlich. Bisher habe im Handlungsfeld die Theorie gefehlt, nun brauche es noch Zeit, die Erkenntnisse in der Praxis zu verankern (Experteninterviews 2016: 4, 7, 14, 19).

In vielen Projekten fehle dieser Praxiskontakt gänzlich, sodass Studierende und Lehrende nach Angaben der Projekte über **unzureichende persönliche Erfahrungen mit den Bedürfnissen von Lernenden unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale** verfügten (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 17, 24, 35, 39).

Interdisziplinäre Kooperations- und Strukturbildung

83 Prozent der Projekte geben in der dritten Welle des Programm-Monitorings an, dass für das Handlungsfeld **zusätzliche Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten für hochschulinterne Akteure** geschaffen wurden (im Vergleich zu 60 Prozent in der ersten Welle) und ebenso der **Austausch mit hochschulexternen Akteuren** jetzt häufiger erfolge (78 Prozent der Projekte in Welle 3, 53 Prozent in Welle 1). In den Stärken-Schwächen-Analysen 2019 geben die Projekte häufiger als in den Stärken-Schwächen-Analysen 2014/15 an, dass der Umgang mit Heterogenität und **Inklusion als Querschnittsthema im Lehramtsstudium** fest verankert sei (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, z. B. Projekte 02, 19, 29, 34), aber fast ebenso viele schätzen eine fächerübergreifende Verfügbarkeit der entwickelten Angebote zu Heterogenität und Inklusion als zu gering (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 27, 36, 38, 47) und die konsequente Implementierung als Querschnittsthema in den Fächern als einen generellen Schwachpunkt ein (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekt 12).

Als Indikatoren für eine sichtbare Profilierung, mehr Interdisziplinarität und Kooperation nennen die Projekte beispielsweise eine zunehmende Anzahl an Abschlussarbeiten mit inklusivem Bezug, die Durchführung von interdisziplinären Lehrveranstaltungen zu inklusionsrelevanten Themen oder die Gründung von Inklusionsnetzwerken oder fächerübergreifenden Forschungswerkstätten (Stärken-Schwächen-Analysen 2019, Projekte 04, 14, 18, 37, 39). Die zum Teil landesseitig unterstützten **Gründungen von spezifischen (Quer-)Strukturen und Institutionen** wie (An-) Instituten, Service- und Beratungsstellen oder Kompetenzzentren für inklusive Bildung (siehe Kapitel 4.4.3) drücke eine besonders sichtbare Profilbildung aus und zeige, dass das Thema ernst genommen werde und die Impulse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nachhaltig verankert werden müssten (Projekt 21, Vertiefungsinterview). In der Etablierung dieser Strukturen liege ein wesentlicher **Erfolgsfaktor zur Sicherung und Verstetigung der Aktivitäten** im Handlungsfeld (Projekt 18, Vertiefungsinterview). Ansonsten wirke „[...] die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion eher wie eine freiwillige Maßnahme“ (Experteninterview 2019: 33). Nicht zuletzt sei die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ schon allein deshalb ein Erfolg, weil „[...] man viele Leute gewonnen hat, die sich damit auseinandersetzen, dass Forschung implementiert wurde, dass die Themen gesetzt sind [...]“ (Experteninterview 2019: 33). Der **Personalaufwuchs im Handlungsfeld** mit entsprechenden Professuren z. B. für „Inklusionspädagogik“ oder „Diversität und Differenz“ ist vor dem Hintergrund der schwierigen Gewinnung hochqualifizierten Personals in diesem Handlungsfeld als besonders positiv zu bewerten (offene Antworten Programm-Monitoring Wellen 1–3, Projekte 17, 21, 24, 40, 43).

Abschließend ist anzumerken, dass die Fortentwicklung der Lehrerbildung im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion eng mit der Entwicklung ihrer Strukturen, des Praxisbezugs, der Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden sowie der Kooperation von Fachwissenschaftler:innen, Fachdidaktiker:innen und Bildungswissenschaftler:innen verknüpft ist (Ramboll 2018: 42ff.).

4.5 Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“

Zusammenfassung

Die Anforderung, Wissen und die jeweiligen Lehrinhalte aus drei unterschiedlichen Bezugsdisziplinen aufeinander zu beziehen, stellt eine **Grundherausforderung** in der universitären Lehrerbildung dar. Gelingt dies nicht, gehen Potentiale hinsichtlich Identifikation der Studierenden mit der Profession, Kompetenzausbildung bei Studierenden und Profilierung der Lehrerbildung in der Hochschulstruktur verloren. Die Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften und insbesondere die Verbesserung der Zusammenarbeit dieser stellen daher ein zentrales Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dar, in dem **alle geförderten Projekte Maßnahmen umsetzen**. Dabei starten sie von unterschiedlichen Ausgangslagen, was den bereits bestehenden Grad der Vernetzung angeht.

Grundsätzlich zeigt sich in den Daten der Evaluation eine **klare Verbesserung der Vernetzung** zwischen den Bezugswissenschaften, wobei ein positiver Trend insbesondere zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu sehen ist. Gelungene Vernetzung bezieht sich jedoch nicht allein auf die Vernetzung zwischen den Bezugswissenschaften, auch innerhalb einzelner Disziplinen können Fachkulturen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Im Monitoring zeigt sich dabei eine **Sonderrolle der Fachwissenschaften**: Kooperation war innerhalb der Fachwissenschaften geringer als innerhalb der beiden anderen Bezugswissenschaften ausgeprägt, und die Kooperationszusammenhänge, in denen Fachwissenschaften involviert sind, waren weniger zahlreich als interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Auch sind Fachwissenschaften seltener in die Konzeptentwicklung und in projektspezifische Entscheidungen eingebunden. **Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sind beide stark involviert** und kooperieren am Ende der ersten Förderphase deutlich häufiger systematisch als noch zu Beginn. Expertinnen und Experten, aber auch Projekte selbst, sehen die QLB als ein Förderprogramm, das insbesondere die Fachdidaktiken stärkt.

Hinsichtlich **curricular ansetzender Maßnahmen** kooperierten die Bezugswissenschaften am Ende der ersten Förderphase deutlich häufiger bei für den **Lehrbetrieb unmittelbar notwendigen Maßnahmen**, wie beispielsweise konkreten Lernangeboten für Lehramtsstudierende oder der Entwicklung von Lehrkonzepten für den Unterricht. Gut die Hälfte der Maßnahmen war laut Angaben im Monitoring durch die QLB initiiert. Dabei entstanden mit Fortbildungskonzepten und Lehrmaterialien gemeinsam erarbeitete Ergebnisse, die im besten Fall nachhaltig einsetzbar sind.

Die Projekte setzten insbesondere auf die **Institutionalisierung** der interdisziplinären Zusammenarbeit in Form von **Gremien und Austauschformaten** und trieben die Intensivierung der Kooperation durch gemeinsame **Forschung** voran. Vergleichsweise selten wurde Verbindlichkeit durch Kooperationsvereinbarungen hergestellt.

Wie gut Kooperation zwischen den Bezugswissenschaften gelingt, hängt u. a. vom **Selbstbild und Verständnis der Bezugswissenschaften** und der **Stellung der Lehrerbildung** an den unterschiedlichen Standorten ab. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet eine **wichtige Legitimationsgrundlage** für Akteure, Maßnahmen für eine bessere Verzahnung der drei Bezugsdisziplinen voranzubringen. Die Projekte stehen dabei vor der Herausforderung, dass **Anreize** für Vernetzungsarbeit nicht offensichtlich sind und ihr Mehrwert schwer beleg- und messbar ist. Einen guten Ansatz stellte eine anfängliche **Bestandsaufnahme und Bedarfsabfrage** bei allen Beteiligten dar, wobei unterschiedliche Perspektiven, Wünsche und Bedarfe sichtbar gemacht werden konnten. Grundsätzlich bedurfte es **Räume für Begegnungen** und **Gesprächsanlässe**, wobei Gremien und konkrete (Querschnitts-)Themen wie Inklusion oder Digitalisierung eine wichtige Rolle spielen.

Ein Grundherausforderung in der universitären Lehrerausbildung stellt die Anforderung dar, das Wissen und die jeweiligen Lehrinhalte aus drei unterschiedlichen Bezugsdisziplinen – den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – so aufeinander zu beziehen, dass Studierende die Chance bekommen, ein **integratives Professionsverständnis** zu entwickeln (z. B. Terhart 2000; Schaefers 2002; Frister 2018). Standards für die einzelnen Disziplinen werden zwar von der KMK vorgegeben³⁷, die Möglichkeiten, die jeweils aufgerufenen Inhalte zu verzahnen bzw. aufeinander zu beziehen, sind jedoch vielfältig und unterliegen keinen strukturellen Vorgaben.

Gleichzeitig haben die Bezugswissenschaften traditionell **unterschiedliche Selbstverständnisse und strukturelle Verankerungen** in Fakultäten, stehen – auch der jeweils spezifischen Tradition der Lehrerbildung am Standort folgend – unterschiedlich zueinander und räumen der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden unterschiedliche Prioritäten ein. Dies führt oft dazu, dass die Disziplinen in der Praxis der Lehrerausbildung eher unverbunden nebeneinanderstehen, wodurch ein organisationsweiter Wissensfluss blockiert wird (Leisyte u. a. 2018: 44) und Potentiale hinsichtlich der Identifikation der Studierenden mit der Profession, der Kompetenzausbildung bei Studierenden und der Profilierung der Lehrerbildung in der Hochschulstruktur verloren gehen bzw. nicht ausgeschöpft werden (Hellmann, 2019: 12f., Frister 2018: 16). Denn:

„Ohne eine intensive Kooperation aller Bereiche der Lehrerbildung (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) sind die Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und kompetenzorientierte Lehrerbildung nicht zu verwirklichen. Das gilt auch für aktuelle Herausforderungen, wie die kompetente Nutzung digitaler Medien im Unterricht und die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.“ (HRK u. a. 2015)

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ griff diese Herausforderung mit dem Ziel auf, nachhaltige Verbesserungen in dem Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ zu erreichen (Bund-Länder-Vereinbarung § 1).

4.5.1 Zielsetzung

Schon im Zwischenbericht der Evaluation ist herausgearbeitet, dass es sich bei diesem Handlungsfeld sowohl um ein eigenständiges Ziel handelt als auch um ein Mittel für Verbesserungen in anderen Handlungsfeldern, beispielsweise hinsichtlich des Umgangs mit Anforderungen durch Heterogenität und Inklusion oder der Profilierung der Lehrerbildung an den Hochschulen (Ramboll 2018: 97). Auch hängen der Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen den drei Disziplinen und die im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ adressierte „Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ eng zusammen, was die zentrale Stellung des Handlungsfeldes als **Metaziel** verdeutlicht.

Dies schätzen die Projekte in gleicher Weise ein: In der dritten Welle des Programm-Monitorings geben **alle Projekte** an, in der ersten Förderphase Maßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften durchgeführt zu haben. Damit haben sich die wenigen Projekte, die nach ihren Angaben in der ersten Monitoringbefragung zunächst keine Maßnahmen geplant hatten, im Projektverlauf dafür entschieden, hier anzusetzen – ein Zeichen dafür, dass eine Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung ohne Verzahnung der Bezugswissenschaften schwierig zu erreichen ist.

Wie im Zwischenbericht dargestellt ist, hatten die Projekte dabei sehr **unterschiedliche Ausgangslagen** (Ramboll 2018: 98), womit die Ziele und Ansatzpunkte zu einer Defragmentierung der Teilbereiche, vom Aufbau der Grundlagen für gelingende Zusammenarbeit über langfristige strukturelle Lösungen bis hin zur kooperativen Arbeit an konkreten Formaten, stark variierten (Ramboll 2018: 97, vgl. zur Vielgestaltigkeit fachlicher Profile und Verschränkung dieser auch Härle und Busse 2018). Schon bei der Antragstellung bewerten immerhin 25 Projekte ihre

³⁷ Siehe „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, Abruf 28.11.2019; sowie „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“, verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, Abruf 28.11.2019

Ausgangslage kritisch: institutionalisierte Kooperationsformen wären nicht oder unzureichend vorhanden – entsprechend groß ist der Handlungsbedarf in diesem Feld. Wo fehlendes Personal als (Mit-)Grund für schlechte Rahmenbedingungen angegeben wird, fehlt dieses insbesondere bei fachdidaktischen Professuren (Ramboll 2018: 30).

In der Diskussion über die relative Bedeutung und die Verbindung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ist durch die neuere Lehrerbildungsforschung (Blömeke u. a. 2008; Kunter u. a. 2011) die **Bedeutung der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung von Unterrichtskompetenz** betont worden. Dies enthebt Fachwissenschaften und Fachdidaktiken jedoch nicht der Aufgabe, für eine hochschuldidaktisch und berufsfeldadäquate Ausbildung zu sorgen. Diese Aufgabe wird beispielsweise in der Frage thematisiert, inwiefern Lehramtsstudierende die gleichen Veranstaltungen wie reine Fachstudierende durchlaufen oder es auf die Spezifika der Lehrerausbildung ausgerichtete fachwissenschaftliche Veranstaltungen geben sollte. Dabei ist die Erkenntnis nicht neu, dass aus Sicht Studierender oftmals zu wenig Berufsfeldbezug beklagt wird (Glowinski u. a. 2018: 103f.; Mehlmann und Bikner-Ahsbahs 2018; Härle und Busse 2018). Ansatzpunkte zur Erhöhung des Berufsfeldbezuges stellen dabei beispielsweise die Ergänzung von fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen um berufsspezifische Anteile oder die Bezugswissenschaften vernetzende Lehrveranstaltungen dar (vgl. beispielhaft Zielsetzung im Projekt PSI, beschrieben in Glowinski u. a. 2018). Hinsichtlich der Anteile von speziell auf Lehramtsstudierende ausgerichteten fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gab es standort- und fachspezifischen Unterschiede, wobei Glowinski u. a. (2018) zu dem Schluss kommen, dass insgesamt davon ausgegangen werden kann, „dass ein großer Anteil der fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen von Mono-Studierenden und Lehramtsstudierenden gemeinsam absolviert werden“ und dementsprechend oft eine explizite Berufsfeldorientierung fehle.

4.5.2 Projektumsetzung

Aufbauend auf den Ergebnissen eines QLB-Workshops (Potsdam, 27./28. März 2017, vgl. Ramboll 2018: 97f.) lassen sich die vielfältigen Aktivitäten der Projekte drei Bereichen zuordnen:

- **Curricular ansetzenden Maßnahmen**, wie beispielsweise gemeinsame Entwicklung von Lehrveranstaltungen mit abgestimmten Inhalten oder gemeinsame Durchführung von Lehrveranstaltungen (Team-Teaching),
- Maßnahmen, die an **institutionellen Strukturen** arbeiten, wie beispielsweise bestehenden oder neuen Gremienstrukturen, Schools und neuen Austauschformaten, die ein Zusammenkommen jenseits von reinen Abstimmungsgesprächen möglich machen und damit das „Kennenlernen“ der jeweils anderen Fachkultur ermöglichen, sowie
- **forschungsbezogenen Maßnahmen**, wie z. B. der gemeinsamen Betreuung von Doktorarbeiten, aber auch der Fortentwicklung der Forschung zu Lehrer(-aus-)bildung durch fachübergreifende Begleitforschung in den Projekten (vgl. Frister 2018: 21f.).

Nach einem von der im Rahmen der QLB entstandenen Arbeitsgruppe „Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung“ erarbeiteten Angebot-Nutzen-Modells, das auf der Netzwerktagung der QLB im November 2019 vorgestellt und diskutiert wurde, lassen sich die Maßnahmen weiter darin unterscheiden, wo sie ansetzen bzw. wirken – bei **Hochschullehrenden** (z. B. deren Einstellungen), am **inhaltlichen Angebot** (z. B. durch Verzahnung der Inhalte), in der **Wahrnehmung und Interpretation** (z. B. hinsichtlich inhaltlicher Relevanz für das Studium), bei der **Nutzung** (z. B. in aktiven Prozessen der Vernetzung) – und welche **Wirkung** sie erzielten (z. B. auf vernetztes Professionswissen)³⁸.

Im **Programm-Monitoring** der Evaluation lässt sich nachvollziehen, inwiefern die Bezugswissenschaften an den Hochschulstandorten zusammenarbeiteten und in die Projekte eingebunden waren, zu welchen Themen kooperiert wurde (wobei die meisten der erfragten Maßnahmen sich den Ansatzpunkten „Hochschullehrende“ und „inhaltliche Angebote“ zuordnen lassen) und inwiefern die Kooperation institutionalisiert war.

³⁸ Siehe www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Forum1_Modellierung%20und%20Messung_Pr%3a4sentation.pdf, Abruf 27.12.2019

4.5.2.1 Akteure und Einbindungsintensität

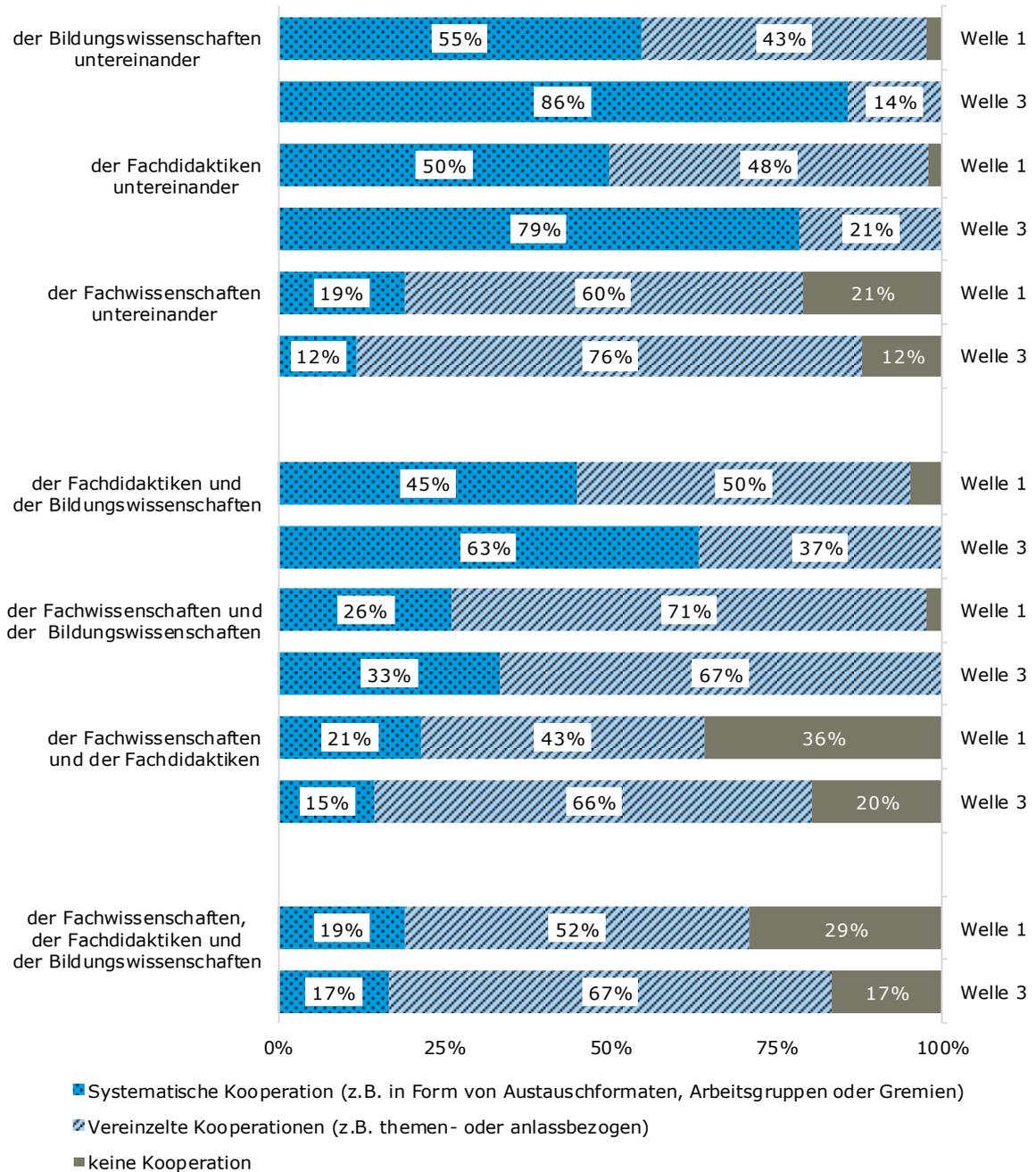
Im Zwischenbericht ist herausgearbeitet, dass sich die Komplexität einer gelungenen Vernetzung innerhalb der Lehrerbildung allein schon dadurch steigert, dass nicht nur die Bezugswissenschaften untereinander von verschiedenen Kulturen, Sprachen etc. geprägt sind, sondern auch **innerhalb** der einzelnen Bezugswissenschaften sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können: Schon zwischen einzelnen Fächern kann es große Unterschiede geben, was theoretische Bezugsrahmen, Begrifflichkeiten und Methodiken angeht. Unter Umständen können sich dabei Fachdidaktiken und Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ähnlicher Fächer näherstehen, als Fachdidaktikerinnen und -didaktiker unterschiedlicher Fächer (Ramboll 2018: 100).

Die **Fachdidaktiken werden oft als Bindeglied** zwischen fachlichen und bildungswissenschaftlichen Akteuren und Ansprüchen **beschrieben**, danach nehmen sie *„als ‚Bindeglied‘ zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften [...] eine Schlüsselstellung in der Lehrerbildung ein. Sie ermöglichen es den Studierenden, fachliche Kompetenzen im Hinblick auf ihre spätere Tätigkeit zu konkretisieren und zu erweitern. Um die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern voranzubringen, ist es erforderlich, die Fachdidaktiken dieser Aufgabe gemäß auszustatten und zu fördern.“* (HRK, Stifterverband und DTS 2015: Punkt 4).

Auch als Hebel für eine bessere Verzahnung hin zur zweiten Phase werden Fachdidaktiken beschrieben, da die Seminare eng mit den Fachdidaktiken zusammenarbeiteten (Experteninterview 2019: 38). Die Rolle als „Bindeglied“ ist jedoch eine durchaus anspruchsvolle, die **ein multiples Selbstverständnis** braucht: Fachdidaktik müsse zu den Fächern und den Bildungswissenschaften anschlussfähig sein und gleichzeitig eine eigenständige Wissenschaftlichkeit fachlicher Didaktik entwickeln (Experteninterview 2019: 34).

Im Programm-Monitoring zeigt sich zunächst, dass die Projekte auf unterschiedliche Vorarbeiten aufsetzen können: Bereits vor der QLB gab es an den Hochschulen Kooperationen innerhalb und zwischen den Bereichen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß, wie Abbildung 26/Abbildung 1 zeigt:

Abbildung 26: Angaben der Projekte zur Kooperation der lehrerbildenden Bezugswissenschaften zu zwei Zeitpunkten



Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) (n=42) und 3 (2019) (n=42).

Dabei wird ein **Unterschied in der Einbindung zwischen Fachwissenschaften einerseits und den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften andererseits** deutlich: Die Kooperation innerhalb der Fachwissenschaften war geringer als innerhalb der beiden anderen Bezugswissenschaften, und die Kooperationszusammenhänge, in denen Fachwissenschaften involviert waren (entweder mit einer oder den beiden anderen Bezugswissenschaften), waren weniger zahlreich als interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Am ehesten spiegeln die Befragten eine Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, jedoch auf sehr viel niedrigerem Niveau als zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Auch im Zeitverlauf zeigt sich: Überall dort, wo Fachwissenschaften involviert waren, wird von weniger Veränderung in der Kooperation berichtet. Gefragt nach Zusammenarbeit aller drei Bezugswissenschaften sehen die Projekte rückblickend in Welle 3 des Monitorings zwar etwas mehr vereinzelte Kooperation. Das Ausmaß systematischer Kooperation hat sich jedoch nicht verändert, und auch in der dritten Monitoringwelle (2019) berichten noch 17 Prozent der Projekte, es gebe keine Kooperation zwischen allen drei Disziplinen.

Demgegenüber veränderte sich die Kooperation während der ersten Förderphase **innerhalb der Fachdidaktiken und innerhalb der Bildungswissenschaften** deutlich: Hier wird in Welle 3 nie von „keiner Kooperation“ berichtet, bei gleichzeitig **deutlich mehr systematischer Kooperation**. Auch kooperieren die Disziplinen am Ende der ersten Förderphase mit 63 Prozent deutlich häufiger systematisch als noch zu Beginn (45 Prozent).

Um zu erfassen, inwiefern Kooperation zwischen den Bezugswissenschaften durch die QLB im Rahmen der Antragstellung und Projektarbeit angestoßen wurde, ist daneben die Angabe interessant, inwiefern Professorinnen und Professoren der drei Bezugswissenschaften generell in die Projekte **eingebunden** sind. Im Zwischenbericht ist diesbezüglich bereits herausgearbeitet, dass die **Fachwissenschaften** mit ca. drei Viertel im Vergleich **seltener bei der Konzeptentwicklung und an projektspezifischen Entscheidungen** beteiligt waren und mit 80 Prozent am ehesten bei der Umsetzung konkreter Maßnahmen. **Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften dagegen waren beide stark von Anfang an involviert**: In nahezu allen Projekten waren diese bei der Konzeptentwicklung und Umsetzung konkreter Maßnahmen sowie aktiv an Projektentscheidungen beteiligt. Alle drei Bezugswissenschaften waren dabei in ähnlichem Maße auch als Zielgruppe der Maßnahmen selbst involviert: Bildungswissenschaften/Fachdidaktiken in ca. drei Viertel aller Projekte, Fachwissenschaften in 70 Prozent (Ramboll 2018: 98f.).

4.5.2.2 Umgesetzte Maßnahmen

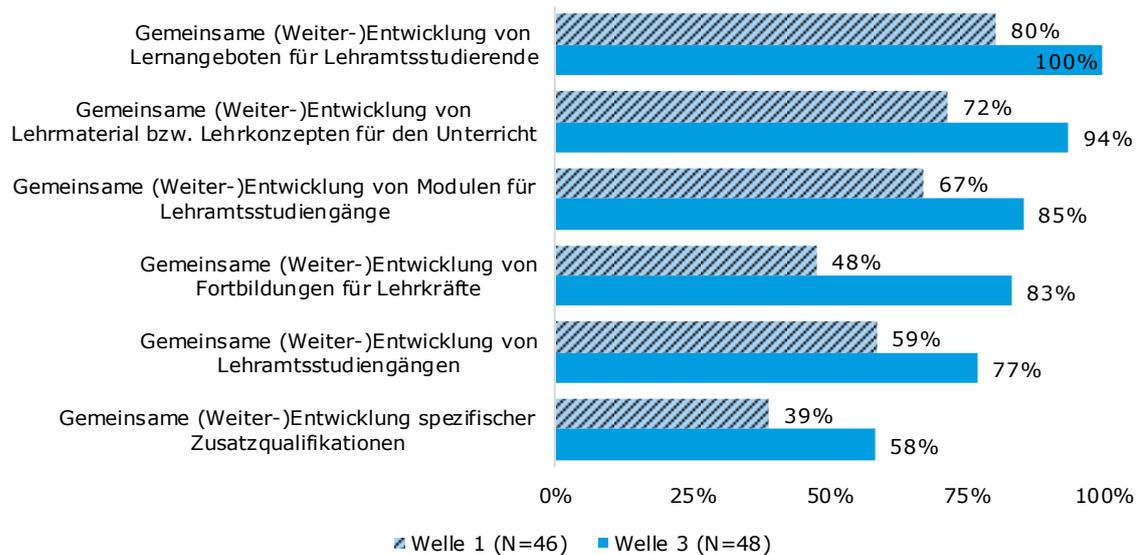
Wie oben beschrieben arbeiteten die Projekte an unterschiedlichen Maßnahmen, um die Kooperation der Bezugswissenschaften bzw. Elemente des Studiengangs an ihrer Hochschule durch stärkere Verzahnung qualitativ zu verbessern.

Curricular ansetzende Maßnahmen

Hinsichtlich **curricular ansetzender** Maßnahmen wird in der ersten Befragung zu Beginn der Förderung sichtbar, dass vor den Projekten an den Hochschulen bereits Kooperation zwischen den Bezugswissenschaften bestand, allerdings auf niedrigem Niveau und dabei insbesondere zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen und von Modulen für diese (jeweils ca. 40 Prozent der Einzelprojekte) sowie zur Entwicklung von Fortbildungen für Lehrkräfte (dies gab noch knapp ein Drittel aller Projekte an). Von Zusammenarbeit im Rahmen anderer curricular ansetzender Maßnahmen (siehe unten) vor dem durch die QLB initiierten Projekt wird im Monitoring nur an jeder fünften Universität berichtet (Programm-Monitoring Welle 1). Bei Verbundprojekten fällt auf, dass vor der QLB und auch unabhängig von der QLB-Förderung sehr wenig gemeinsam an curricularen Maßnahmen gearbeitet wurde.

Relativ global danach gefragt, ob sich die drei Bezugswissenschaften zu Curricula ausgetauscht haben, verweisen zum Ende der ersten Förderphase rund 80 Prozent der Projekte auf solchen Austausch. Genauer nach der Umsetzung von Maßnahmen in der ersten Förderphase gefragt, zeigt Abbildung 27, dass sich viel getan hat: So wurden die angeführten Maßnahmen zum einen **von vielen Projekten am Ende der ersten Förderphase bereits umgesetzt**, zum anderen wurde ein deutlicher Fortschritt im Umsetzungsstand über die Zeit sichtbar.

Abbildung 27: Maßnahmen hinsichtlich der konzeptionellen Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaftler:innen, Fachdidaktiker:innen und Vertreter:innen und Vertreter:innen der Bildungswissenschaften (alle Projekte)



Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) und 3 (2019).

Konkrete Lernangebote für Lehramtsstudierende, wie Seminare oder Vorlesungen sowie die Entwicklung von Lehrmaterial bzw. Lehrkonzepten für den Unterricht sind dabei Maßnahmen, die mit 94–100 Prozent am Ende der ersten Förderphase von fast allen Einzel- und Verbundprojekten umgesetzt wurden. Auch an der Entwicklung von Modulen für Lehramtsstudiengänge und an Fortbildungen für Lehrkräfte sowie generell an der Verzahnung von Lehrveranstaltungen arbeiteten laut Angabe der Projekte mit 85 bzw. 83 Prozent ein Großteil interdisziplinär. Damit kooperierten die Bezugswissenschaften zum einen insbesondere bei für den **Lehrbetrieb unmittelbar notwendigen Maßnahmen**, zum anderen entstanden mit Fortbildungskonzepten und Lehrmaterialien gemeinsam erarbeitete Ergebnisse, die im besten Fall nachhaltig – da über das Projekt hinaus fortlaufend einsetzbar – sind.

Wie schwierig dabei Aushandlungsprozesse zwischen den Professionen über die grundlegende Herangehensweise und Funktion eines Lernangebotes sein können, zeigt ein Vertiefungsinterview, bei dem eindrücklich geschildert wird, wie beim Abgleich hochschuldidaktischer Elemente zwischen einem fachdidaktischen und einem bildungswissenschaftlichen Seminar tatsächlich Fachwelten aufeinander prallen: Während ein Kollege sage, er würde, „[...] bei so einem Seminar [...] schreiend rauslaufen“, fänden es andere „total toll, weil total kohärent, aber in einem anderen Paradigma“, und ein weiterer, „dass über seine Vorlesung eine Klausur stattfinden soll, weil [ich] als Hochschullehrer habe doch die Aufgabe, meine Form der Adaption eines Gegenstandes zu repräsentieren, ich kann die Studierenden doch nicht über mich prüfen [...]“ (Projekt 18, Vertiefungsinterview).

Je grundlegender dabei die zu bearbeitenden Fragestellungen, umso komplexer sind die zu klärenden Aspekte zwischen den Bezugswissenschaften. Dementsprechend fällt die Angabe zur grundlegenden gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung von **Lehramtsstudiengängen** etwas geringer aus (74 Prozent). Auch wenn daran in der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchaus gearbeitet wurde, sehen die Projekte selbst den Fortschritt in der Zusammenarbeit der Bezugswissenschaften über die Zeit hier etwas geringer ausgeprägt.

Mit 58 Prozent arbeiteten die drei Bezugswissenschaften vergleichsweise **selten in Kooperation** an der Entwicklung von spezifischen **Zusatzqualifikationen**. Angesichts der Herausforderungen stellt dies ein Feld dar, das – zumindest in der ersten Förderphase – nicht vordringlich bearbeitet wurde: Mit 58 Prozent ist diese Maßnahme die am seltensten umgesetzte.

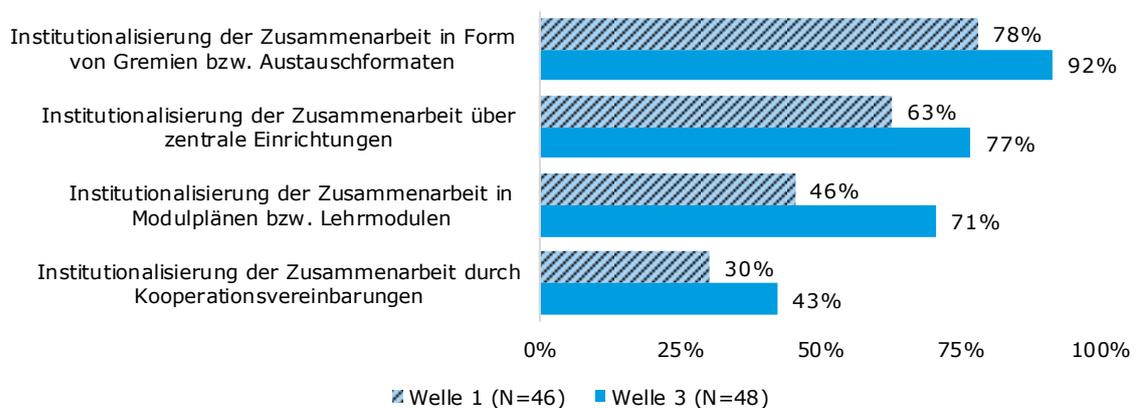
Bei Verbundprojekten fällt bezüglich curricular ansetzender Maßnahmen auf, dass diese scheinbar oftmals zunächst von einer Teilgruppe an einer der beteiligten Hochschulen erarbeitet wurden, und nicht von Akteursgruppen über die beteiligten Hochschulen hinweg: Die Angabe, dass „über

Hochschulen des Verbundes hinweg¹¹ gearbeitet werde, ist immer deutlich niedriger als die Angabe, dass eine Maßnahme umgesetzt werde. Vor dem Hintergrund des enormen Koordinationsaufwands erscheint es plausibel und zielführend, dass Einzelmaßnahmen zunächst in kleinerem Kreis initiiert wurden, während **grundsätzlichere Strukturfragen der Lehrerbildung** mit Auswirkungen auf die Steuerung der gesamten Lehrerbildung im Verbund diskutiert wurden (siehe Kapitel 4.1.2).

Institutionelle Struktur

Neben diesen inhaltlichen Arbeitszusammenhängen wurden die Projektakteure auch gefragt, mit welchen Maßnahmen in der ersten Förderphase an der **institutionellen Struktur**, konkret an der Frage, inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft strukturell verankert werden konnte, gearbeitet wurde. Auch hier zeigt sich, wie in Abbildung 28 dargestellt, übergreifend im Verlauf der ersten Förderphase eine Veränderung.

Abbildung 28: Strukturelle Verankerung der Zusammenarbeit der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (alle Projekte)

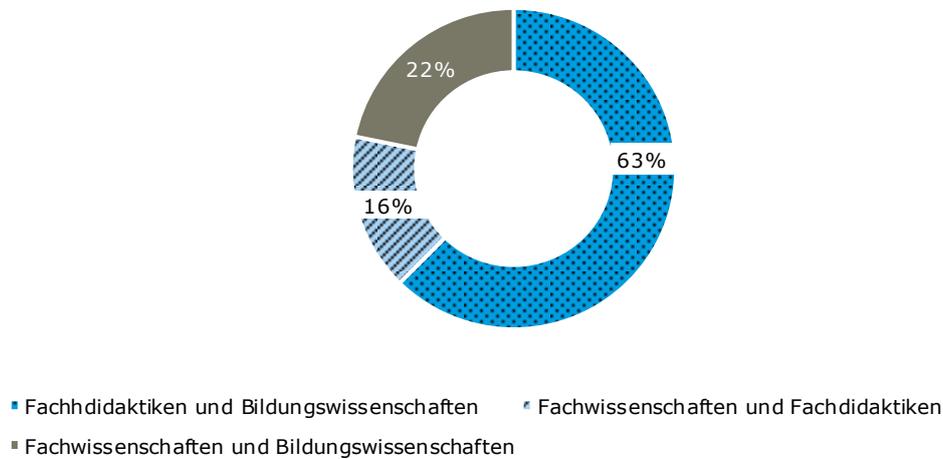


Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) und 3 (2019).

Dabei setzten die Projekte insbesondere auf die Institutionalisierung der interdisziplinären Zusammenarbeit in Form von **Gremien und Austauschformaten** wie Arbeitsgemeinschaften – zum Ende der ersten Förderphase hatte dies mit 92 Prozent ein Großteil der Projekte umgesetzt. Wie in Kapitel 4.1.2.1 beschrieben ist, bestanden die wichtigsten Aufgaben der von den Projekten angegebenen Gremien in der Weiterentwicklung der Studiengänge und dem Austausch zu Lehrinhalten und Lehrorganisation – ein Befund, der die Angaben hier bestätigt: Die oben beschriebenen Gelegenheiten, interdisziplinär an curricular ansetzenden Maßnahmen zu arbeiten, fanden insbesondere in Gremien statt.

Dementsprechend waren in rund der Hälfte aller Gremien, die die Projekte in der ersten Befragungswelle nennen, auch alle drei Bezugswissenschaften vertreten und in weiteren 16 Prozent zwei von drei Bezugswissenschaften – insgesamt also **in zwei Drittel aller Gremien mindestens zwei Disziplinen**. Betrachtet man alle Gremien, in denen mindestens zwei Disziplinen vertreten waren, näher, dann waren vor allem die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften gemeinsam in den genannten Formaten vertreten (vgl. Abbildung 29). Sowohl die Bildungswissenschaften als auch die Fachdidaktiken waren seltener gemeinsam mit den Fachwissenschaften vertreten – womit die oben beschriebene Sonderrolle der Fachwissenschaften zu unterstreichen ist.

Abbildung 29: Einbindung von Vertreterinnen und Vertretern der drei Bezugswissenschaften in von den Projekten genannten Gremien



Quelle: Programm-Monitoring Welle 1 (2016).

Gremien dienten den Projekten damit offensichtlich häufiger als Gelegenheit für die Institutionalisierung der Zusammenarbeit als dies **zentrale Querstrukturen wie Schools oder Zentren** für Lehrerbildung taten – hier geben mit drei Viertel aller Projekte immer noch viele, aber deutlich weniger als bei Gremien an, dass Zusammenarbeit über diese Einrichtungen zum Ende der ersten Förderphase umgesetzt wird.

In einem Vertiefungsinterview wird die **spezifische Funktion und Möglichkeit der Gremienarbeit in Abgrenzung zur allgemeineren Struktur der Zentren** dabei wie folgt beschrieben:

„Die spannende Frage für uns war [...] auch im Rahmen der Satzungsdiskussion, wie schafft man es, einerseits Innovationen ins Lehramt zu bekommen, weil ja eigentlich die Verantwortung für die Studiengänge in den Fächern liegt. Ein Fach allein kann aber nie eine Innovation für das gesamte Lehramtsstudium schaffen, das geht ja nicht. Man braucht also so eine Mischung aus zentraler Gestaltungsmöglichkeit [...] und Initialzündung und muss dann [...] die Fachbereiche mitnehmen. Dafür [ist ein gemeinsames Gremium, das tatsächlich den Studiengang betreut] schon hilfreich, weil wir gemerkt haben, dass [...] diese normalen [Zentrums-] Sitzungen, wo es um organisatorische Geschichten geht, eher schwierig sind. Da ist diese AG-Struktur schon sehr hilfreich, glaube ich, weil dann tatsächlich auch die Akteure dabei sind.“ (Projekt 37, Vertiefungsinterview)

Demgegenüber wird in einer anderen Fallstudie deutlich, dass die Frage der **übergeordneten Struktur relevant sein kann, um Fachwissenschaften besser einbinden zu können** bzw. Anreize für Fachwissenschaften zu setzen, sich aktiv einzubringen:

„Man muss bestimmte Kernsäulen in eine Struktur reingeben, wie die Stärkung des [Zentrums für Lehrerbildung], wir haben ja auch eine Forschungssäule im [Zentrum für Lehrerbildung] neu aufgebaut, wie in diesem Fall aber auch das Präsidium, was sich umstrukturiert. Man muss auch die Fächer mit in die Lage versetzen, dass sie sich bewegen können, das haben wir einmal durch das [anonymisiert, Anm. d. Red.]-Programm gemacht, aber eben auch durch diese Governance-Fragen, wer ist wofür zuständig, wie könnt ihr euch noch anders einbringen, wie könnt ihr Personen finden in euren Fächern, oder jetzt mit den Dekanaten, also dass wir auch da versuchen, so ein festes, verbindliches Austauschformat auf den Weg zu bringen.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview)

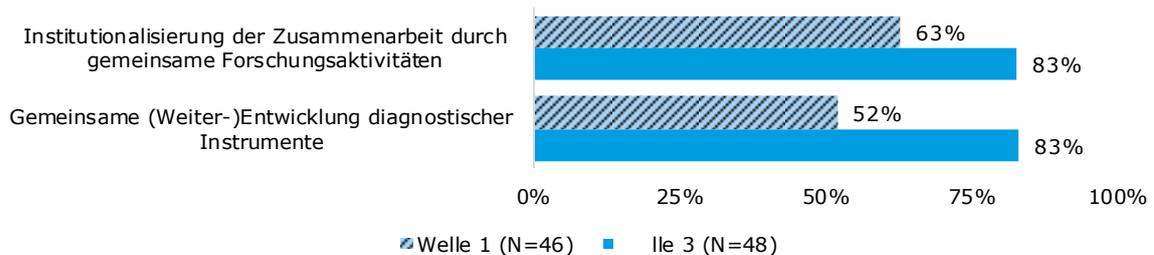
Neben Gremienarbeit und den Zentren als Ort für Vernetzung setzten Projekte auf Verstärkung durch **Zusammenarbeit in Modulplänen** oder Lehrmodulen. Hier hat sich im Zeitverlauf besonders viel bewegt – in der ersten Befragungswelle geben noch weniger als die Hälfte aller Projekte an, dies bereits umzusetzen – zum Ende der ersten Förderphase setzten 71 Prozent der Projekte

gemeinsame Lehrmodule um bzw. arbeiteten nach Modulplänen zusammen. Vergleichsweise selten wurde in den durch die Projekte initiierten Maßnahmen dagegen Verbindlichkeit durch **Kooperationsvereinbarungen** hergestellt: Lediglich 43 Prozent geben hier an, die Zusammenarbeit der Bezugswissenschaften durch Kooperationsvereinbarungen zu flankieren, und vergleichsweise viele, dass sie dies nicht tun. Ein Grund könnte hier sein, dass es zunächst um die disziplinübergreifende Einigung auf Ziele, Standards u. Ä. ging, bevor diese dann durch konkrete Kooperationsvereinbarungen gestützt werden konnten. Betrachtet man dabei die **Angaben der Verbundprojekte** getrennt, fällt auf, dass diese besonders erfolgreich Maßnahmen zur institutionellen Verankerung trafen – und immerhin fünf von sechs Verbänden auch mit Kooperationsvereinbarungen arbeiteten.

Forschungsbezogene Maßnahmen

Auch forschungsbezogene Maßnahmen boten einen wichtigen Kooperationsanlass, da Austausch und gegebenenfalls Unterschiedlichkeiten zwischen den Disziplinen dort aus Themen heraus bearbeitet werden und durch gemeinsame Drittmittelakquise ein wechselseitiger Mehrwert entsteht. Publikationen zu Ansätzen und Forschungsergebnissen trugen darüber hinaus zur Nachhaltigkeit und – entsprechend der Logik des Wissenschaftssystems – zu einer erhöhten Wahrnehmung der Lehrerbildung bei.

Abbildung 30: Institutionalisierung durch gemeinsame Forschungsaktivitäten



Quelle: Programm-Monitoring Wellen 1 (2016) und 3 (2019).

Von gemeinsamer Forschungsaktivität zwischen den Bezugswissenschaften, die vor der Förderung durch QLB an den Hochschulen bestanden, berichten etwas mehr als 60 Prozent der Projekte. Im Verlauf der Förderphase ist hier im Monitoring ein deutlicher Fortschritt zu sehen: Zum Ende der ersten Förderphase steigerte sich die forschungsbezogene Zusammenarbeit auf 83 Prozent der Projekte, die angeben, dabei explizit interdisziplinär z. B. in Forschungs- und Doktorandenkollegien oder durch gemeinsame Konzeption von Forschungsdesigns in Lehrbildungs- und Schul-/Unterrichtsforschung zu arbeiten oder gemeinsam diagnostische Instrumente zu entwickeln. Damit wurde die Intensivierung der Kooperation von Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachwissenschaften häufiger durch Forschung angezielt als durch die diesbezügliche Optimierung der Querstruktur.

4.5.3 Einflussfaktoren auf die Projektumsetzung

Wie im Zwischenbericht der Evaluation herausgearbeitet ist, bot die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **wichtige Legitimationsgrundlage** für Akteure, Kooperationen voranzutreiben und Maßnahmen für eine bessere Verzahnung der Beiträge der drei Bezugsdisziplinen zum Lehramtsstudium voranzubringen (Ramboll 2018: 102). Darüber hinaus betonen Expertinnen und Experten aus ihrer in der Regel universitären Außenperspektive, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ grundsätzlich dazu beitrage, das Verständnis für die Schnittstellenproblematik zwischen den Wissenschaften zu erhöhen (Experteninterviews 2019: 1, 30, 15).

Wie in diesem Kapitel eingangs bereits dargestellt ist, war ein zentraler Ausgangspunkt für die Schnittstellenarbeit, die **Unterschiedlichkeiten in den Fachkulturen** zu rekonstruieren, um sie

produktiv für eine kohärentere Lehrerausbildung nutzen zu können. Aus den Fallstudien, den Experteninterviews und Expertengesprächen mit nicht geförderten Hochschulen lassen sich folgende Einflussfaktoren auf gelingende Kooperationsansätze ableiten:

- **Selbstbild und Verständnis der Bezugswissenschaften** und die **Stellung der Lehrerbildung** am jeweiligen Standort: Die Identifikation mit der Lehrerbildung, und damit auch das Eigeninteresse, sich aktiv für deren Weiterentwicklung einzusetzen, sind in der Regel nicht über alle drei Bezugswissenschaften gleich verteilt. Die Kooperationsoffenheit und Bereitschaft, sich mit den Unterschiedlichkeiten zwischen Fachkulturen auseinanderzusetzen, kann von Standort zu Standort historisch bedingt und abhängig vom unterschiedlichen Stellenwert der Lehrerbildung vor Ort variieren. Dabei sind auch landesweite Vorgaben bezüglich der Gewichtung der Studienanteile zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als externe Einflussfaktoren zu bedenken. Bezüglich des Engagements von Fachwissenschaften wird deren Sonderrolle thematisiert, und kritisiert, dass Lehrerbildung für diese teilweise nicht prioritär sei (Ramboll 2018: 102; Experteninterviews 2019: z. B. 5, 9, 21, 43). Ergebnisse der Fallstudien deuten darauf hin, dass dort, wo Lehrerbildung traditionell eine gute Position innerhalb der Hochschule hat, die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Fachwissenschaften grundsätzlich bessere Ausgangsbedingungen hat (Ramboll 2018: 99; Interview nicht geförderte Hochschule 14).
- In Experteninterviews (2019) wird beschrieben, dass die **Projekte die Fachdidaktikoperation stärken, aber seltener systematisch an der Einbindung der Fachwissenschaften gearbeitet wird** (Experteninterviews 2019: 25, 41, 43). Teilweise fehle es an dem Bewusstsein, dass das Wissen der Fächer für die Lehrerbildung anders kontextualisiert werden müsse (Experteninterviews 2019: 21, 23, 28, 43), wobei z. B. kleine Fächer und die „Klassiker mit Lehramtsbezug“ – als Beispiel werden Sprachen genannt – weniger kritisch gesehen werden als große eigenständige Fächer wie Physik oder Mathematik (Experteninterviews 2019: 23, 28). Mathematik wird auch in einer Fallstudie als Problemfach beschrieben, „[...] weil wie bei wahrscheinlich allen Standorten, die Abbruchquoten zu hoch sind, die Studierenden schimpfen, dass es nichts mit Schulmathe zu tun hat.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview). Inwiefern in der Zusammenarbeit der Bezugswissenschaften ein systematischer Unterschied zwischen einzelnen Fachgruppen existiert, könnte in Zukunft einen genaueren Blick lohnen. Denn in der Literatur findet sich beispielsweise die Unterscheidung zwischen Naturwissenschaften, in denen Studierende „notwendigerweise ein Fachstudium ‚light‘ absolvieren“ müssen, und Geisteswissenschaften, in denen „die klare Unterscheidung von wissenschaftlicher Fachsystematik für die Fachstudierenden und schulartspezifisch relevantem curricularem Wissen für die Lehramtsstudierenden“ nicht vorzunehmen ist (vgl. Brovelli und Kley 2018: 231). Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beschäftigen sich bereits mit derartigen fachspezifischen Fragestellungen im Rahmen von Tagungen und Publikationen (vgl. z. B. Glowinski u. a. 2018).

Die Auseinandersetzung mit anderen Fachkulturen und Perspektiven ist an den Hochschulen mit unterschiedlichen **Anreizstrukturen hinterlegt**, wobei der **Mehrwert der Vernetzungsarbeit schwer beleg- und messbar ist**. Inneruniversitäre Anreize sind oftmals auf Drittmittelvolumina ausgerichtet. Gleichzeitig ist die Möglichkeit für Drittmittelwerbung im Bereich der Lehrerbildung bisher eher begrenzt, wodurch die Expertise im einzelnen Fach unter Umständen wichtiger erscheint als Kooperationsbemühungen. Möglichkeiten der Einflussnahme bieten sich hier beispielsweise durch Lehrdeputatsermäßigungen oder Verpunktung (vgl. Ramboll 2018: 102) sowie durch externe Förderung der professionsbezogenen Forschung. Im Zwischenbericht ist herausgearbeitet, dass dort, wo Vernetzung in den Ausgangslagen der Projekte als vergleichsweise gut funktionierend beschrieben wird, oftmals auch eine breit aufgestellte Forschung zu Lehrerbildung zu finden ist (Ramboll 2018: 30).

- Spezielle **Anreize für Fachwissenschaften**, sich für die Qualität der lehrerbildenden Veranstaltungen zu engagieren, werden in einem Vertiefungsinterview mit erhöhter Akzeptanz der Studierenden sowie Lerneffekten für die eigene Lehre in Zusammenhang gebracht: „Ich habe letztes Jahr selber so ein Modul gemacht mit einem Kollegen aus der

Chemie, wo wir dann auch wechselseitig in unseren Veranstaltungen saßen. Das hat natürlich den Nebeneffekt, dass man voneinander lernt und neue Perspektiven von Lehre aufgezeigt bekommt, die sehr spannend sind, wo man auch vielleicht die ein oder andere Idee verankert, die auch in andere Module mitgenommen wird.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview). Die Leitung einer Querstruktur einer anderen Hochschule gelangt dagegen zu der Einschätzung, dass nur zusätzliche Förderung mit gemeinsamem Förderziel einen verlässlichen Anreiz bietet, dass Fachwissenschaften sich gemeinsam mit den beiden anderen Bezugsdisziplinen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung engagieren (Projekt 47, Vertiefungsinterview 2018).

- Auf dem Netzwerktreffen zu „Vernetzung und Kohärenz in der Lehrerbildung“ im November 2019 wird bekräftigt, dass das Vorgehen zu Beginn eines Veränderungsprozesses einen Einfluss haben kann: So können mit anfänglichen **Bestandsaufnahmen und Bedarfsabfragen** bei allen Beteiligten die Ausgangslage, die wechselseitige Sicht der Akteure sowie Wünsche und Bedarfe sichtbar gemacht und konkrete Handlungsansätze aufgezeigt werden (vgl. auch Ramboll 2018: 101). Gleichzeitig wird Aufmerksamkeit für das Thema Vernetzung erzeugt. In einem Vertiefungsinterview 2018 wird dies bestätigt: *„Ich bin ja auch anfangs durch alle Fächer gegangen und habe mit den Leuten gesprochen. Wir haben das zu Beginn der QLB dann nochmal wiederholt und systematischer mit richtigen Interviewleitfäden durchgeführt. Das hat sich sehr bewährt, dass sie dieses als Wertschätzung erfahren haben.“* (Projekt 21, Vertiefungsinterview).
- Einfluss auf die Projektumsetzung hat auch, ob angemessene **Gesprächsanlässe und Räume für Begegnung** geschaffen werden. Dies trifft sich mit Ergebnissen der Innovationsforschung, in der unter anderem festgestellt wird, dass das Abgrenzen von Räumen sowie das „Kuratieren“ von Umständen der Zusammenarbeit dazu beitragen, dass Neues entstehen kann (vgl. Hutter 2014). Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden Querstrukturen von Expertinnen und Experten diesbezüglich als wichtiger Handlungsort und Impulsgeber für Austausch zwischen den Bezugswissenschaften beschrieben (Experteninterviews 2019: 1, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 23, 26, 29, 39). Dabei hat die inhaltliche Ausrichtung der Querstruktur – mit eher koordinierenden, administrativen Funktionen oder darüber hinaus als Ort für forschungsbezogenen Austausch – einen Einfluss darauf, zu welchen Kooperationsanlässen eingeladen wird. Neben den Querstrukturen bieten insbesondere Gremien und Arbeitsgruppen wie Teilprojekttreffen wichtige Anlässe für inhaltlichen Austausch (vgl. Ramboll 2018: 101f.). Gleichzeitig wird auf dem Netzwerktreffen „Vernetzung und Kohärenz in der Lehrerbildung“ im November 2019 erneut bestätigt, dass Kooperationsbeziehungen nach wie vor allzu oft an **einzelnen Schlüsselpersonen** oder einer kleinen Personengruppe hängen und somit fragil sind.
- In Experteninterviews 2019 wird die Wichtigkeit von **konkreten Themen** zur Stimulierung einer gelingenden Zusammenarbeit betont. Querschnittsthemen wie Inklusion und Heterogenität (vgl. Kapitel 5.4.4) oder Digitalisierung, die in der Bearbeitung sowohl fachspezifische Aspekte als auch fachübergreifende Komponenten erfordern, bieten sich dabei besonders an (Experteninterviews 2019: 3, 5, 9, 29, 33). Über Zielvorgaben – beispielsweise hinsichtlich der Ansiedelung eines Themas in unterschiedlichen Disziplinen – haben Länder Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen (Experteninterviews 2019: 5, 9). Mit der neuen Förderlinie „Digitalisierung“ verbindet sich in der zweiten Förderphase die Chance, neue interdisziplinäre Kooperationsanlässe zu schaffen und zu stärken.
- Aus den Stärken-Schwächen-Analysen der Projekte selbst sowie aus Fallstudien gibt es Hinweise, dass die **strukturelle Aufhängung** bzw. Anbindung zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft einen Einfluss auf Zusammenarbeit haben kann: An den (wenigen) Standorten, in denen in der Antragstellung schon von gelingender Kooperation berichtet wird, sind Fachdidaktiken strukturell in Fachwissenschaften verankert und professoral vertreten, was Verschränkung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vereinfacht (vgl. Ramboll 2018: 30).

4.5.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Mit Entwicklungen im Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaft“ waren hohe Erwartungen verbunden: *„Vom Programm und den Projekten lässt sich ein bedeutsamer Beitrag erwarten, das Lehramtsstudium als ein kohärentes, berufsfeldbezogenes und in diesem Sinne auch identitätsstiftendes Studienangebot fortzuentwickeln, mit dem sich die Hochschulen profilieren können.“* (Frister 2018: 23).

Grundsätzlich wird zum Ende der ersten Förderphase sichtbar, dass sich in dem Handlungsfeld **viel bewegt** hat. So berichten zum einen die Projekte im Programm-Monitoring von deutlichen Veränderungen (vgl. Kapitel 4.5.2), zum anderen beschreiben Expertinnen und Experten die Effekte als spürbar, sehen Bewegung in der Quantität und Qualität der Kooperation und erkennen auch einen gewissen Wandel im Selbstverständnis der Disziplinen (Experteninterviews 2019: 1, 4, 12, 19, 21, 24, 26, 34, 35, 36, 37, 40, 44).

Im Zwischenbericht der Evaluation ist herausgearbeitet, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ konkrete **Gesprächsanlässe** schuf und mit der Zusammenarbeit im Rahmen eines Projektes **Grundbausteine für weitere Zusammenarbeit** und Vernetzung gelegt wurden. In Fallstudien wird darüber hinaus von einer klaren **Verbesserung der Vernetzung zwischen den Bezugswissenschaften** berichtet, wobei ein positiver Trend insbesondere zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gesehen wird (vgl. Ramboll 2018: 104). Diese Einschätzung kann durch neuere Daten prinzipiell bestätigt werden, wobei auch Einschränkungen vorzunehmen sind:

- In der ersten Förderphase wurden die **Kooperationsbeziehungen** innerhalb und zwischen den **Disziplinen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften** nach Angaben der Projekte **deutlich gestärkt**. Wie in Kapitel 4.5.2.1 beschrieben ist, waren Fachwissenschaften nach wie vor weniger stark in Kooperationszusammenhängen involviert als die Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einerseits untereinander, andererseits interdisziplinär. Und während bezüglich der **Kooperation zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften** eine deutliche Zunahme gespiegelt wird, fiel diese über die Welten hinsichtlich der Kooperation zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken vergleichsweise geringer aus (siehe oben).
- Expertinnen und Experten, aber auch Projekte selbst, sehen die QLB als ein Förderprogramm, das insbesondere die **Fachdidaktiken stärkt**. Festgemacht wird dies beispielsweise daran, dass Fachdidaktiken häufig als treibende Kraft für Kooperation wahrgenommen werden, vergleichsweise viele Stellen zur professoralen Verankerung geschaffen und in zwei Ländern begleitende Programme zum Ausbau der Fachdidaktiken initiiert wurden (Experteninterviews 2019: 7, 18, 21, 30, 35, 38) sowie Fachdidaktiken in der zweiten Förderphase oftmals federführend bei der Antragstellung sind (Experteninterview 2019: 23, 36). Wo in den Stärken-Schwächen-Analysen der Antragsunterlagen der zweiten Förderphase von professoraler Verankerung berichtet wird, betrifft dies insbesondere die Fachdidaktiken. Gleichzeitig zeigt sich dort auch, dass fehlendes Personal nach wie vor ein Thema war. Kritische Stimmen sehen nach wie vor Handlungsbedarf, die Fachdidaktik an Hochschulen auszubauen (Experteninterviews 2019: 7, 18, 28, 32). Andere sehen mit dem Ausbau der Fachdidaktik die Gefahr verbunden, dass sich **Fachwissenschaften** aus der Lehrerbildung zurückziehen könnten und die Ausbildung inhaltlich verflache (Experteninterviews 2019: 13, 42, 44; vgl. auch Geiss u. a. 2016: 14). Dies wird in einem Interview mit einer nicht geförderten Hochschule auch so eingeschätzt: *„Inhalte und fachwissenschaftliches Konzept müssen verknüpft und nicht allein die Fachdidaktiken gestärkt werden. Dies verstärkt den Trend, Lehramtsstudierende als Studierende zweiter Klasse anzusehen: weil sie fachwissenschaftlich zu schwach sind. Also nicht einseitig Vermittlungskompetenz zulasten der Fachkompetenz.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 1).

Dennoch zeigt die Analyse der Monitoringdaten eine deutliche Zunahme an Maßnahmen, die in Kooperation durchgeführt oder zur Verbesserung der Kooperation unternommen wurden. Betrachtet man dabei die Angaben der Projekte zur Frage, inwiefern die **QLB als Initiator für die jeweils angegebenen Maßnahmen**³⁹ gesehen werden kann, zeigen sich klar positive Effekte:

- In rund der Hälfte aller angegebenen Maßnahmen zur **gemeinsamen Entwicklung von Lehrangeboten, zu Lehrmaterialien sowie zu diagnostischen Instrumenten** geben die Projekte an, dass diese Zusammenarbeitsformen vor der QLB und unabhängig von dieser nicht existierten. In den Feldern, in denen besonders viele Projekte zum Ende der zweiten Förderphase Maßnahmen in Kooperation der Disziplinen umsetzten (vgl. Kapitel 4.5.2.2), kann davon ausgegangen werden, dass ca. die Hälfte durch die Förderung der QLB ausgelöst wurden. Bei Verbundprojekten war der Effekt dabei in den meisten Fällen deutlich höher – was vor dem Hintergrund, dass diese Themen sonst eher universitätsintern bearbeitet wurden, nicht überrascht.
- Dies gilt auf niedrigerem Niveau auch für ca. 40 Prozent der umgesetzten Maßnahmen zur **gemeinsamen Entwicklung von Modulen für Lehramtsstudierende bzw. von Fortbildungen für Lehrkräfte** sowie für noch rund jede dritte Angabe zur gemeinsamen Entwicklung von Lehramtsstudiengängen und spezifische Zusatzqualifikationen.
- Mit 46 Prozent der Maßnahmen, die der Institutionalisierung der Kooperationsbeziehungen dienen, förderte die QLB insbesondere das Aufsetzen neuer Strukturen bzw. Ansätze für **interdisziplinäre Forschungsaktivitäten** – womit die QLB insgesamt zur Professionalisierung der Lehrerbildung und zur Stärkung der Lehrerbildung in der universitären Landschaft beiträgt.

Gefragt nach der **Nachhaltigkeit** der erreichten Effekte, bleiben die Stimmen, wie sie im Zwischenbericht beschrieben sind, jedoch auch zum Ende der ersten Förderphase verhalten-skeptisch: Interdisziplinäre Vernetzung sei ein aufwändiger Prozess, bei dem viel bewegt worden sei, jedoch aktuell unklar bleibe, inwiefern das Ausgelöste über die Förderzeit bestehen werde (vgl. auch Kapitel 4.5.3).

³⁹ Siehe in Kapitel 7 die nähere Beschreibung der Berechnung des „QLB-Effekts“ auf Grundlage der Monitoringdaten Welle 3.

4.6 Handlungsfeld „Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern.“

Zusammenfassung

Die bundesweite Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen in der Lehrerbildung steht seit nunmehr zwanzig Jahren in der Aufmerksamkeit von Bundesländern und Hochschulen und die Mobilität von Lehramtsstudierenden ist im Jahr 2019 **höher als je zuvor**. Abgesehen von wenigen Einzelfällen wurden die Mobilitätshemmnisse in den letzten Jahren sukzessive abgebaut. Ausschlaggebend dafür seien laut der befragten Expertinnen und Experten vor allem der **Mobilitätsbeschluss der Kultusministerkonferenz**, sowie der akute **Lehrermangel**, aufgrund dessen die Länder Hürden für potenzielle neue Lehrkräfte möglichst umfänglich abbauen. Die Zielsetzung der Mobilitätserhöhung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird als zusätzlicher Anreiz für die Länder und Hochschulen zur Realisierung der KMK-Vereinbarung wahrgenommen, ohne hauptursächlich für den Abbau von Mobilitätshemmnissen zu sein.

Unterschiedliche Auffassungen bestehen darüber, wie auf die verbliebenen Fälle **eingeschränkter Mobilität** infolge unterschiedlicher Studienstrukturen zu reagieren sei. Während seitens der Studierenden für eine bundesweite Angleichung der Studiengänge plädiert wird, äußern sich die Befragten aus Verwaltung und Wissenschaft eher neutral bis ablehnend in Bezug auf eine stärkere Vereinheitlichung. Über die nationale Mobilität hinaus wird für die Zukunft die **internationale Mobilität** von Lehramtsstudierenden größere Bedeutung erlangen. Dafür wiederum müssen institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die beispielsweise Auslandssemester vorsehen und Partnerschaften mit internationalen lehrerbildenden Hochschulen befördern.

„Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ will einen wettbewerblichen, breit wirkenden und kapazitätsneutralen Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll. Zugleich soll die Vergleichbarkeit von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang beziehungsweise die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst und damit die verbesserte Mobilität von Studierenden und Lehrkräften verbindlich und nachhaltig gewährleistet werden.“⁴⁰

Für die Attraktivität des Lehrberufs ist es essentiell, dass es Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums mit ihren Abschlüssen bundesweit möglich ist, in den Vorbereitungsdienst und anschließend in den Beruf einzutreten. Dafür muss die **Vergleichbarkeit der erworbenen Qualifikationen** gewährleistet sein und es müssen die **Abschlüsse in allen Bundesländern anerkannt** werden – unabhängig vom Ort des Studiums. Vor diesem Hintergrund wurde als **sechstes Handlungsfeld** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Verbesserung der „Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen“ sowie „der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern“ festgelegt (GWK 2013).

Mit dem Beschluss über die „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ hat die Kultusministerkonferenz bereits 1999 den Prozess zur Herstellung der Mobilität von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern angestoßen (KMK 1999). Mit dem „Quedlinburger Beschluss“ (KMK 2005), der die Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen als Zugang zum Lehramt vorsieht, und dem „Saarbrücker Beschluss“ (KMK 2008), in dem die Länder gemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der

⁴⁰ Vgl. www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html, Abruf 28.11.2019

Lehrerbildung festlegen, legte die Kultusministerkonferenz **bereits vor dem Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ maßgebliche Weichen** für eine verbesserte Vergleichbarkeit der Studiengänge und der Abschlüsse (vgl. auch GEW 2017a). 2013 verpflichteten sich die Länder in den „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ (KMK 2013b) – auch „**Mobilitätsbeschluss**“ genannt – schlussendlich dazu, Absolventinnen und Absolventen aus anderen Bundesländern uneingeschränkten Zugang zum Vorbereitungsdienst und zum Beruf zu gewähren. Im Rahmen des Beschlusses vereinbarten Bund und Länder in Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz außerdem eine jährliche Selbstauskunft zur Berichterstattung über den Fortschritt der vereinbarten Maßnahmen zur Erhöhung der Mobilität.

Im gleichen Jahr wurde die Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern als sechstes Programmziel in der Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ veröffentlicht. Die **jährlichen Berichte der Kultusministerkonferenz** dokumentierten seitdem einen kontinuierlichen Abbau von Mobilitätshemmnissen und konstatieren, dass die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und die Mobilität der Absolventinnen und Absolventen **mit Ausnahme weniger Einzelfälle bundesweit weitestgehend hergestellt** sei (KMK 2015, 2016, 2017b, 2018 und 2019b).

In den im Rahmen der Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geführten Interviews mit Expertinnen und Experten aus Verwaltung, Wissenschaft und Praxis (2019) bestätigen sich die positive Einschätzung der jährlich erscheinenden Berichte hinsichtlich der Umsetzung des Mobilitätsbeschlusses. Institutionenübergreifend schätzt der Großteil der Befragten die Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen als gut ein und betrachtet ehemalige **Mobilitätshemmnisse als weitgehend ausgeräumt** (Experteninterviews 2019: 1, 7, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 34, 35, 37, 38). Ursächlich für diese Entwicklung seien jedoch eher die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (insbesondere der „Mobilitätsbeschluss“) und die damit einhergehenden Verpflichtungen der Länder gewesen als die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Experteninterviews 2019: 1, 4, 7, 18, 21, 23, 30, 38). Zwei Aussagen verdeutlichen diese Einschätzung:

„Im Blick auf die Anerkennung von Studienleistungen und die Mobilität von Lehramtsstudierenden sehe ich nicht die QLB, sondern eher die Kultusministerkonferenz und den Mobilitätsbeschluss.“ (Experteninterview 2019: 30)

„Die Kultusministerkonferenz schafft es über die Kommission gut, eine Vergleichbarkeit herzustellen.“ (Experteninterview 2019: 21)

Neben den Anstrengungen der Kultusministerkonferenz habe außerdem der bundesweit zunehmende **Lehrermangel** wesentlich zur Erhöhung der Mobilität beigetragen (Experteninterviews 2019: 5, 7, 17, 18, 28, 29). Weil die Nachfrage nach Lehrkräften das momentane Angebot bei Weitem übersteige, seien Länder dazu gezwungen, nahezu jeden Bewerber einzustellen, um die freien Stellen zu besetzen. Dies führe automatisch zu einer flexibleren Anerkennungspraxis von Studienabschlüssen aus anderen Bundesländern, wie zwei Aussagen beispielhaft verdeutlichen:

„Angesichts des Lehrermangels ist Mobilität kein Thema mehr.“ (Experteninterview 2019: 28)

„Jedes Bundesland ist bemüht, die Hürden abzubauen, da der Druck durch den hohen Lehrerberuf enorm ist.“ (Experteninterview 2019: 29)

Vor dem Hintergrund des Lehrermangels wurde auch ein problematischer Aspekt der erhöhten Mobilität angesprochen: Demnach komme es vermehrt zu einem **Wettbewerb der Länder** um die verfügbaren Absolventinnen und Absolventen und zu gezielten Abwerbungsversuchen, die wiederum Unmut im „abgebenden“ Land erzeugten (Experteninterviews 2019: 4, 39). Beispielsweise wird die unmittelbare Verbeamtung von Berufsanfängern zum Teil als „Wettbewerbsvorteil“ im Werben um neue Lehrkräfte betrachtet.

Andere bewerten den **Hebel des Bundes, den Mobilitätsaspekt auch in der Programmatik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu verankern, als zusätzlichen (finanziellen) Anreiz** für die Länder, die getroffenen Vereinbarungen schnell und konsequent umzusetzen, und

weisen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ damit eine Wirksamkeit in diesem Handlungsfeld zu. Denn ohne die nachweisliche Realisierung der vereinbarten Regelungen und Verfahren wären Länder und ihre Hochschulen von der Förderung im Rahmen des Förderwettbewerbs ausgeschlossen worden. Dieser Aspekt wird auch in einigen Experteninterviews erwähnt:

„Wenn man daran denkt, welchen Klimmzug es für die Länder bedeutet hat, in das Programm einzutreten und damit gleichzeitig den Mobilitätsbeschluss umzusetzen, da dieser Bedingung war, um in das Programm aufgenommen zu werden, kann man schon sagen, dass das Programm hier etwas bewirkt hat.“ (Experteninterview 2019: 35; siehe auch Experteninterviews 2019: 2, 9, 11, 32, 41)

4.6.1 Mobilität im Jahr 2019 – Nur noch wenige Hemmnisse

Der erste Bericht der KMK über die Umsetzung des Mobilitätsbeschlusses von 2013 zeigt, dass die Länder bereits zwei Jahre nach Verabschiedung des Beschlusses und der Vereinbarung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Ausnahme weniger Einzelfälle die meisten Mobilitätshemmnisse abgebaut und die Vereinbarungen weitestgehend erfüllt haben (KMK 2015). Diese Einschätzung wird auch in den folgenden Berichtsausgaben bis zum Jahr 2019 getroffen (KMK 2016, 2017b, 2018, 2019b).

Die Einzelfälle, in denen noch Mobilitätshemmnisse vorhanden waren, lassen sich demnach einerseits auf **unterschiedliche Vorgaben zur Ausbildungsdauer im Vorbereitungsdienst** zurückführen. Grundsätzlich hält der Mobilitätsbeschluss diesbezüglich fest, dass die Länder unterschiedlich lange Ausbildungszeiträume anerkennen. Das Bundesland Bayern behält sich allerdings vor, Bewerberinnen und Bewerber, die keine Berufserfahrung vorweisen können und „*einen Vorbereitungsdienst mit einer wesentlich geringeren Dauer als die in Bayern geforderten 24 Monate*“ (KMK 2019b) absolviert haben, zunächst nur in einem Angestelltenverhältnis zu beschäftigen. Die Aufnahme in ein Beamtenverhältnis werde jedoch in Aussicht gestellt.

Andererseits gebe es noch vereinzelte **Mobilitätseinschränkungen bei Absolventinnen und Absolventen auslaufender Studiengänge**, die nicht den von der KMK beschlossenen Rahmenvereinbarungen für den Lehramtstyp 1⁴¹ (Grundschule bzw. Primarstufe) entsprächen. Die KMK hält die aufnehmenden Länder in diesem Fall dazu an, den Zugang zu Vorbereitungs- und Schuldienst trotzdem zu ermöglichen. Grundsätzlich hätten die Länder die Studiengänge jedoch gemäß den Vorgaben angepasst, sodass von einer baldigen vollständigen Beseitigung dieses Mobilitätshemmnisses auszugehen ist.

Des Weiteren wird in den Berichten auf einige wenige Fälle verwiesen, in denen die **Nichteinhaltung der von der KMK vereinbarten Fachprofile** im Verlauf des individuellen Studienverlaufs zu einer Ablehnung von Bewerberinnen und Bewerbern geführt habe. Sowohl in den Berichten als auch in den Experteninterviews wird außerdem angemerkt, dass die Zulassung zum Vorbereitungsdienst von Bewerbern mit bestimmten Fächerkombinationen aufgrund der jeweiligen Bedarfslage im Bundesland manchmal nicht realisiert werden könne. Im aktuellen Bericht wird dies damit begründet, „*dass für die Ausbildung [im jeweiligen Bundesland] spezifische Inhalte, Strukturen und personelle Ressourcen in den Fächern vorgehalten werden müssen*“ (KMK 2019b: 5). In einem der Experteninterviews (2019) wird dies anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht:

„Wenn man in Hamburg Schwedisch und Dänisch studiert hat und dann nach Baden-Württemberg in den Vorbereitungsdienst eintreten möchte, dann geht das nicht, weil diese Fächer dort einfach nicht als Schulfach unterrichtet werden. Deshalb wird der Bewerber dann abgelehnt.“ (Experteninterview 2019: 11; siehe auch Experteninterviews 2019: 23, 24, 34, 35)

⁴¹ „Nach der Rahmenvereinbarung für den Lehramtstyp 12 sind drei Fächer/Lernbereiche zu studieren, davon ein Fach/Lernbereich Deutsch und ein Fach/Lernbereich Mathematik, ein drittes Fach bzw. Lernbereich kann frei gewählt werden.“ (KMK 2019)

4.6.2 Studierende fordern noch mehr Mobilität und Informationsmöglichkeiten

Betrachteten die Expertinnen und Experten in den Interviews 2019 die Mobilität in Bezug auf den Zugang zum Vorbereitungs- und Schuldienst als nahezu vollständig hergestellt, werden doch **Mobilitätseinschränkungen während des Studiums**, also zwischen Bachelor und Master oder innerhalb des Bachelors, konstatiert (Experteninterviews 2019: 15, 38, 40). Dies sei auf die universitätsspezifische Konzeption der Studiengänge zurückzuführen: So könne es vorkommen, dass der Masterstudiengang von Universität A auf Inhalte aufbaue, die im Bachelorstudiengang von Universität B nicht vermittelt wurden, weil dort im Grundstudium andere thematische Schwerpunkte vorherrschen. Für die Studierenden bestünde jedoch die Möglichkeit, Wechselmodule zu belegen, um die notwendigen Inhalte nachzuholen (Experteninterview 2019: 38). Ob eine Erhöhung der Mobilität in diesem Bereich wünschenswert wäre, sei auch im Hinblick darauf zu diskutieren, dass dies nur mit einer bundesweiten Angleichung der Hochschulcurricula realisierbar wäre (Experteninterviews 2019: 5, 7, 18). Dahingehend wurde seitens der Wissenschaft vereinzelt die Befürchtung geäußert, eine Angleichung könne zur Einschränkung der Diversität und der Spezialisierung innerhalb der deutschen Bildungslandschaft führen (Experteninterview 2019: 44).

Aus studentischer Perspektive wird eine solche **Angleichung** indes weniger kritisch gesehen und sogar **begrüßt**. So fordert beispielsweise fzs, der Dachverband von Studierendenvertretungen in Deutschland, „die zügige bundesweite Vereinheitlichung der Struktur von Lehramtsstudiengängen“ (Marth und Wehage 2015: 14). Auch vereinzelte Hürden zwischen den Schnittstellen seien nicht zu tolerieren und Mobilität müsse „zu jedem Zeitpunkt ohne weiteres möglich sein“ (ebd.).

In Bezug auf die bisher bestehenden **Möglichkeiten des Standortwechsels** äußern sich im Rahmen der Evaluation interviewte Studierendenvertreter ebenfalls kritisch hinsichtlich der Informationslage: Die Kenntnis darüber, dass Mobilitätshemmnisse weitestgehend abgebaut sind, sei unter Studierenden nicht immer verbreitet (Experteninterview 2019: 6). Es herrsche bisweilen Unklarheit darüber, ob man studierte Fächer in einem anderen Bundesland in einem Fächerverbund unterrichten dürfe. Hier brauche es mehr Aufklärungsarbeit. Unter den Studierenden werde Mobilität nach wie vor als Problem wahrgenommen. Auch online gebe es dazu wenig Informationsmaterial. Dazu passen auch die Umfrageergebnisse des Online-Portals „Monitor Lehrerbildung“, nach denen es im Jahr 2017 (letzte Vollerhebung) in lediglich zwei Bundesländern (Hamburg und Rheinland-Pfalz) landesweit konzipierte Informationen zu Mobilitätsmöglichkeiten für „wechselwillige“ Lehramtsstudierende gegeben habe (Monitor Lehrerbildung 2019).

Zudem vermuten die Vertretungen der Studierendenschaft ein Eigeninteresse der Universitäten, die **Absolventinnen und Absolventen im eigenen Bundesland zu halten**. Demnach halten sie sich in ihrer Kommunikation über die Möglichkeiten der Mobilität zurück. Auch die Länder hätten aufgrund des Lehrermangels wenig Interesse, den Studierenden die Mobilität nahezulegen. Beratungsangebote für Wechselinteressierte würden sich meist auf die Wechselmöglichkeiten innerhalb des eigenen Bundeslandes beschränken. Informationen zum Wechsel in ein anderes Land seien schwerer zugänglich (Experteninterview 2019: 6).

4.6.3 Internationale Mobilität – Auch Lehrkräfte zu Auslandsaufenthalten ermutigen

Die relevanten KMK-Beschlüsse und das sechste Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fokussieren auf die Herstellung der Mobilität innerhalb Deutschlands. Internationale Mobilität von Lehramtsstudierenden findet dort keine Erwähnung, soll hier aber aufgrund ihrer steigenden Relevanz für Studierende trotzdem beleuchtet werden.

In der Vergangenheit wurde die **Internationalisierung von Lehramtsstudiengängen** im Vergleich zu anderen Studiengängen eher vernachlässigt (HRK 2012) – unter anderem, weil Lehrkräfte primär für den deutschen Arbeitsmarkt ausgebildet wurden und Auslandserfahrungen deswegen eine geringere Bedeutung beigemessen wurde (Bendick und Rosenkranz 2018). Daran änderte auch die Internationalisierung des europäischen Hochschulwesens durch die Bologna-Reform zunächst wenig. Der Erwerb interkultureller Kompetenzen und von Auslandserfahrungen ist aber auch – und aufgrund ihres Lehrauftrags sogar gerade – für Lehrerinnen und Lehrer von großer Bedeutung. Zum einen, um selbst interkulturelle Kompetenzen vermitteln und fördern zu

können (GEW 2017b), zum anderen, um auf die Anforderungen in zunehmend kulturell heterogenen Klassen vorbereitet zu sein. Auslandsaufenthalte sollten deswegen im Rahmen des Studiums gefördert werden und ohne große Hürden möglich sein. Studierende konnten zur Realisierung von Auslandssemestern bereits Programme wie Erasmus+, in dessen Rahmen neben dem Studium an der Hochschule auch die Hospitation an ausländischen Gastschulen möglich ist, oder Angebote des Pädagogischen Austauschdienstes in Anspruch nehmen (KMK 2016). Besonders wichtig sei auch eine strukturelle Integration von Auslandsaufenthalten in den Studienverlauf, beispielsweise durch vorgesehene Auslandspraktika und/oder festgelegte Mobilitätsfenster (HRK 2012; HRK 2015; Bendick und Rosenkranz 2018). Darüber hinaus sollten die Hochschulen die Kooperation mit Partnern im Ausland stärken und umfangreiche und leicht zugängliche Informationsangebote für die Studierenden zur Verfügung stellen.

Obwohl internationale Mobilität in der Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (GWK 2013) nicht als Zieldimension aufgeführt ist, war dieser Aspekt für einzelne Hochschulen so relevant, dass sie ihn in ihre Vorhaben aufgenommen haben. Ein Beispiel ist die Universität Potsdam, die im Rahmen ihrer schulpraktischen Übungen auch auf Internationalisierung zielte: *„Steigerung der Fähigkeit mit heterogenen und kulturell vielfältigen Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen. Förderung Realer Mobilität, Virtueller Mobilität und ‚Internationalization at Home‘ durch geeignete Maßnahmenpakete.“*⁴² Auch weitere Projekte (Projekte 12, 18, 26, 38) rufen in den Fallstudien 2017 eine **stärkere Internationalisierung als Zieldimension** aufgerufen, z. B. mit Blick auf Praktika (Ramboll 2018).

⁴² Vgl. Poster der Universität Potsdam zum Programmkongress 2016: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1516_Poster_Berlin_2016_01JA1516.pdf, Abruf 10.12.2019

5. NACHHALTIGKEIT UND TRANSFER

Wie bereits im Zwischenbericht dargelegt war mit der Förderung die Erwartung verbunden, dass die **Innovationen über den Förderzeitraum** hinaus an den Hochschulen Bestand haben (Nachhaltigkeit) und dass sie **über die geförderten Einrichtungen** hinauswirken (Transfer) (Ramboll 2018).

Dieser Anspruch wurde in der Förderbekanntmachung explizit verankert: *„Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere und beispielhaft [...]*

- die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse [...] auf andere Hochschulstandorte berücksichtigen [...]“ und zudem
- *„eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren“* (BMBF 2014).

In der Folge wurde dieses Bestreben wiederholt untermauert.

- In der 2016 veröffentlichten Broschüre zum Programm ist die Erwartung von Bund und Ländern formuliert, dass von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ *„eine starke Signalwirkung für die Lehrerbildung in Deutschland“ ausgehe und die geförderten Projekte „die Lehramtsausbildung an der Hochschule nachhaltig verändern und auf andere Einrichtungen der Lehreraus- und -weiterbildung ausstrahlen“* (BMBF 2016: 5).
- In einem Kommentar der Vorsitzenden des Auswahlgremiums ist für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Anspruch formuliert, dass *„die Veränderungen [...] nicht versanden“ sollen, und das Ziel genannt, „die Lehrerbildung in allen deutschen Hochschulen zu verbessern“* (BMBF 2019b).

Im folgenden Kapitel ist über die Umsetzung, Einflussfaktoren und Fördereffekte im Bereich Nachhaltigkeit und Transfer zum Ende der ersten Förderphase Bilanz gezogen. Beide Aspekte wurden von Seiten des Programms und der Projekte vielfach eng verknüpft. So wird der von vielen Projekten angestrebte *„Transfer in alle Phasen der Lehrerbildung“* von Seiten des BMBF als *„die solide Basis für die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse“* bezeichnet (BMBF 2018a). In den Projekten wiederum finden sich Verstetigungsansätze, bei denen Transfer – z. B. in die Hochschule hinein – eine zentrale Rolle spielt. Transfer stellte für die Projekte insofern eine Strategie unter anderem dar, Nachhaltigkeit bei den intendierten Wirkungen zu erreichen. Gleichzeitig sind gut funktionierende Strukturen – einer der wichtigsten Ansätze bezüglich Verstetigung – eine wichtige Voraussetzung, um Transfer zwischen zentralen Akteuren der Lehrerbildung an einer Hochschule langfristig und personenunabhängig sicherzustellen.

5.1 Nachhaltigkeit

Zusammenfassung

Die Konstruktion der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als gemeinsamer **Förderwettbewerb** von Bund und Ländern auf der Grundlage der Bund-Länder-Vereinbarung von 2013 stellte einen hilfreichen Rahmen dar, um nachhaltige Ergebnisse an den Hochschulen zu erzielen. Durch die Verankerung des Aspekts der **Nachhaltigkeit als explizites Förderkriterium** sowie die **Auflagen zur Mit- und Weiterfinanzierung** wurden programmseitig wichtige Weichen für eine nachhaltige Wirkung der Förderung geschaffen.

In diesem Rahmen setzten die geförderten Projekte eine Vielzahl von Maßnahmen um, die einen Beitrag zur Steigerung der Nachhaltigkeit bzw. Verstetigung der Projektergebnisse leisten. Diese fanden auf Ebene der **Projekte**, der **Hochschulen** sowie im Umgang mit **externen Akteuren** statt. Die unmittelbarste Form der Nutzung und Verankerung der Projektergebnisse erfolgte in Form von Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus wird zum jetzigen Zeitpunkt von Seiten der Hochschulen dem innerhochschulischen Wissenstransfer als Instrument der Verstetigung eine hohe Bedeutung eingeräumt.

Als wichtige projekt- bzw. hochschulinterne **Einflussfaktoren** für die erfolgreiche Verankerung von Projektergebnissen lassen sich auf der Basis der Angaben der Projekte und der Einschätzung von Expertinnen und Experten eine gute interne und externe Kommunikation, die Unterstützung der Hochschulleitung, eine gesicherte und stabile Personalsituation sowie eine zielgerichtete Strukturentwicklung ableiten. Wesentliche projekt- und hochschulexterne Gelingensbedingungen stellen hochschulübergreifende Netzwerke und die Unterstützung der Länder dar.

Die Nachhaltigkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht bewerten. Die feststellbaren Entwicklungen an den Hochschulen im Bereich der **Strukturentwicklung** sowie die Einrichtung von **längerfristigen Personalstellen** in den von Seiten des Programms aufgerufenen Handlungsfeldern weisen jedoch darauf hin, dass das Förderprogramm mindestens in diesen Bereichen nachhaltig Wirkung an den jeweiligen Hochschulen entwickeln wird. Die Nachhaltigkeit des Programms über das Ende der Förderung im Jahr 2023 hinaus ist primär abhängig von den entsprechenden Weichenstellungen an den Hochschulen und in den Ländern.

Wie im Zwischenbericht (Ramboll 2018) herausgearbeitet ist, wird Nachhaltigkeit hier als Institutionalisierung oder **Stabilisierung** von Innovationen in Systemen verstanden, die unabhängig vom Change-Agent weiter existieren und bei Bedarf adaptiert werden (Gräsel 2005: 34; Altrichter 2005). Ramboll unterscheidet bei der Untersuchung von Nachhaltigkeitsaspekten in Förderprogrammen zwischen Nachhaltigkeit auf **Programm- und auf Projektebene** (BAMF 2014; Niedlich und Fließ 2016).

5.1.1 Zielsetzungen

Ziel und Anspruch der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ war und ist es, nachhaltige qualitative Verbesserung nicht nur an einzelnen lehrerbildenden Hochschulen zu erreichen, sondern **„für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung“** (GWK 2013: 1). Als gemeinsam angelegter Förderwettbewerb von Bund und Ländern, der durch eine Bund-Länder-Vereinbarung fundiert und durch entsprechend besetzte Gremien flankiert wurde, sind notwendige Rahmenbedingungen für Nachhaltigkeit angelegt worden. Der Anspruch auf **nachhaltige Wirkung auf Systemebene** mit Blick auf die Optimierung aller Phasen der Lehrerbildung kann jedoch nur eingelöst werden, wenn die Länder den Umsetzungsprozess mit notwendigen strukturellen und finanziellen Interventionen begleiten:

„Es braucht eine Trias aus Hochschulen, Wissenschafts- und Schulministerien, die sich fragen: ‚Was tun wir denn jetzt? Es müssen alle an einen Tisch, am besten am Ende der ersten Förderphase oder zu einem anderen geeigneten Zeitpunkt.“ (Experteninterview 2019: 32)

Eine weitere Zieldimension, nachhaltige Veränderungen in der Lehrerbildung zu erreichen, war und ist mit dem **Anspruch an eine sich etablierende Evidenzorientierung** verbunden. Evidenz sollte aus der wissenschaftlichen Projektpraxis an den Hochschulen hervorgehen und Merkmal von Diskursen und Reformpraxis in der Lehrerbildung werden:

„Wir müssen nachhaltig darauf hinwirken, dass sich Forschungsbasierung weiter ausweitet und dass wir immer wieder sagen: Woher ziehen Sie jetzt eigentlich Ihr Urteil darüber, wie Dinge geschehen oder wie sie nicht geschehen? Was haben Sie für Gründe? Und dass wir auch selbstbewusster werden und sagen: Man kann über Fragen der Lehrerbildung besser sprechen, wenn man etwas darüber weiß und nicht nur persönliche Überzeugungen hat.“ (Gräsel in BMBF 2018a: 10)

Für die **Ebene der Einzelprojekte** in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den Hochschulen war rahmensetzend relevant, dass der Nachhaltigkeitsaspekt in der Förderentscheidung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gewichtet wurde: So ist die „Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ explizit als eines von fünf Förderkriterien in der Förderbekanntmachung in Abs. 4.4 verankert (BMBF 2014) und wird auf der Programmwebseite beispielhaft unterlegt mit der Bewertungsfrage, ob die Hochschule die erreichten Strukturen/Ergebnisse/Fortschritte nach einer Förderung beibehalten kann (BMBF 2019a). Im Zuge des Auswahlverfahrens wurden schließlich über beide Bewilligungsrunden hinweg insgesamt 60 Projektanträge abgelehnt, in denen neben anderen Förderkriterien auch die Nachhaltigkeit der geplanten Maßnahmen als zu schwach bzw. nicht nachvollziehbar bewertet wurde. Bei vielen Projektanträgen wurden zudem **durch Auflagen Verbesserungen mit Bezug zur Nachhaltigkeit** erwirkt – insbesondere durch die Verpflichtung von Hochschulen bzw. Ländern, Personalstellen zu verstetigen bzw. längerfristig sicherzustellen:

„Wir sind ja im zweiten Durchgang erst reingekommen in die Förderung. Und das war wohl das Monitum, was ausschlaggebend war, uns in der ersten Förderrunde nicht zu fördern, wofür ich im Nachhinein ausgesprochen dankbar bin, weil wir sonst diese Tenure-Stellen nicht bekommen hätten da bin ich ganz sicher. Daher war das schon sehr hilfreich, dass wir da einmal ausgebremst worden sind.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview)

Mit Blick auf die Verantwortlichkeit für die Sicherung struktureller Nachhaltigkeit an den Hochschulen werden vonseiten der im Jahr 2019 befragten Expertinnen und Experten klare Erwartungen formuliert: So wird festgehalten, dass stets deutlich darauf hingewiesen wurde, dass nach Ende des Förderprogramms eine **Verstetigung der Innovationen durch die Hochschulen** erfolgen müsse – und programmseitig nichts genehmigt werde, was nicht nachher realistische Chancen auf eine Verstetigung habe (Experteninterviews 2019: 9, 11, 22, 31, 38).

Nicht zuletzt zielt die **Anlage der zweiten Förderphase** des Programms darauf ab, die Nachhaltigkeit der angestoßenen Innovationen in der Lehrerbildung zu stärken. So konnten die in der ersten Förderphase bereits für bis zu dreieinhalb Jahre geförderten Projekte nach positiver Zwischenbegutachtung einen Fortsetzungsantrag für eine weitere bis zu fünfjährige zweite Förderphase stellen. Die Gestaltung einer zweiten Förderphase mit überwiegend konstanten Rahmenbedingungen war eine wichtige Voraussetzung dafür, dass an den Hochschulen die Arbeit über einen längeren Zeitraum um- und fortgesetzt und Innovationen verankert werden konnten. Die positive Zwischenbegutachtung und damit verbunden die Weiterförderung von 48 der 49 ursprünglich gestarteten Projekte zeigt die hohe Kontinuität im Programm. Sie ermöglichte es den geförderten Hochschulen, über einen längerfristigen Zeitraum hinweg Innovationen zu entwickeln, umzusetzen und zu transferieren. Diese schätzen auch befragte Expertinnen und Experten als wichtige Rahmenbedingung für Nachhaltigkeit ein (Experteninterviews 2019: 4, 9, 21, 43). Durch die zweite Förderphase sei eine verbesserte Nachhaltigkeit ermöglicht worden, die in einigen Projekten zuvor weniger klar angestrebt worden sei und sich nun in den Förderanträgen für die zweite Förderphase niederschläge (Experteninterview 2019: 43).

5.1.2 Projektaktivitäten

Auf Ebene der Projekte können zum Ende der ersten Förderphase Ansätze für die Sicherung von Nachhaltigkeit beschrieben werden, die sich auf eine mittlere zeitliche Dimension der Projektumsetzung von bis zu fünf Jahren beziehen. Im Zuge der **letzten Programm-Monitoring-Welle** im September 2019 wurden die Projekte darum gebeten, in einem Freifeld diejenigen Maßnahmen zu nennen, die aus ihrer Sicht erfolgreich dazu beitragen, die durch das jeweilige geförderte Projekt angestoßenen Veränderungen und erarbeiteten Inhalte an ihrer Hochschule nachhaltig zu verankern. Dabei lässt sich beobachten, dass die bereits im Zwischenbericht (Ramboll 2018) herausgearbeiteten Maßnahmen weiterhin diejenigen sind, die an den Hochschulen bevorzugt zum Einsatz kamen:

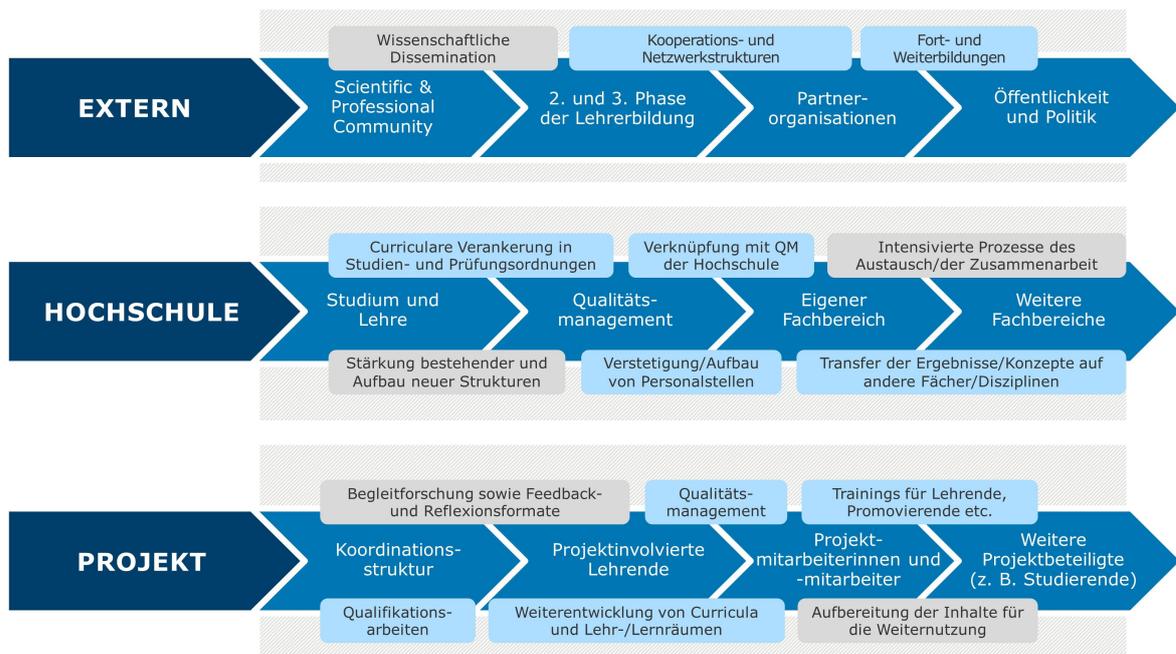
- Am häufigsten – und zwar von mehr als jeder zweiten Hochschule – wird angeführt, dass im Rahmen der **Lehre** Maßnahmen für Verstetigungen getroffen werden. Diese unmittelbare Form der Verankerung von Projektergebnissen erfolgte primär in Form einer inhaltlichen und systemisch fundierten Weiterentwicklung der Curricula. So geben die Hochschulen an, dass ihre Projektergebnisse in die Neuentwicklung sowie eine Optimierung bestehender Lehrveranstaltungen und Studienmodule eingehen und so neuartige Studieninhalte direkt in den Lehrbetrieb implementiert werden (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 03, 05, 09, 10, 13, 21, 22, 23, 28, 34, 36, 44, 45, 46, 48, 49). Zu den weiteren ergriffenen Nachhaltigkeitsansätzen im Bereich Lehre zählen der Einsatz von Online-Portalen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 02, 15, 23, 44, 48) und die Einführung eines Zusatzstudiums bzw. Zertifikatprogramms (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 04, 48).
- Als dauerhaft verfügbare Unterstützung von Lehrenden und Studierenden für die Anwendung innovativer Lehrformen und -inhalte wurden zudem **verschiedene Materialien** entwickelt – diese umfassten so unterschiedliche Maßnahmen wie den Aufbau von Datenbanken und Portalen für die systematische Bereitstellung von Projektergebnissen und Fallvignetten-Videos, Lehr-Lern-Bausteinen, die Gründung einer Zeitschrift oder Methodentrainings (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 01, 04, 15, 18, 40, 42, 44, 48).
- Als weiteres wichtiges Instrument der Verstetigung der Projektergebnisse nutzten die geförderten Projekte den **systematischen Wissenstransfer** gegenüber anderen Lehrenden der eigenen Hochschule. Zur **hochschulinternen** Dissemination wurden zu diesem Zweck Arbeitsgruppen und Netzwerke, inhaltliche Werkstätten, Materialwerkstätten, hochschulinterne Tagungen sowie gemeinsame Informationsveranstaltungen, Lehr tandems, Workshops und Veranstaltungen zur Vernetzung von Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eingerichtet und genutzt (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 01, 04, 06, 07, 14, 16, 18, 26, 39, 43, 45, 49). Gegenüber **hochschulexternen** Partnern erfolgte der inhaltliche Austausch mit dem Ziel der nachhaltigen Verankerung z. B. über die Projekteinbindung von assoziierten Personen, Kooperationen mit Schulen und anderen Akteuren der Lehrerbildung, wie lokalen Aufsichtsbehörden, Netzwerken, Lehrerfortbildungen, und über Öffentlichkeitsarbeit (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 01, 02, 03, 04, 10, 21, 32, 39, 40, 42).
- Neben dem Wissenstransfer thematisieren die Hochschulen konkrete Entwicklungen zur Verbesserung der **hochschulinternen Rahmenbedingungen** an den Hochschulen als wichtige Maßnahmen für die Verstetigung der im geförderten Projekt angestoßenen Veränderungen und Inhalte. Hier wird einerseits die Bedeutung der **personellen Verankerung** hervorgehoben. Dabei wird die enge Zusammenarbeit bzw. das Bekenntnis der Hochschulleitung und anderer leitender Personen zur Lehrerbildung als wichtige Maßnahme gewertet (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 02, 26, 32, 37, 38, 40, 42). Gleiches gilt aus Hochschulsicht für die Einrichtung bzw. Entfristung von dauerhaft finanzierten Stellen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 02, 06, 40, 42, 44, 49) sowie die Einwerbung von Professuren (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 05, 32, 40, 43). Andererseits wird auf die Relevanz der **institutionellen Verankerung** der angestoßenen Veränderungen hingewiesen. Dazu

zählen die Hochschulen die Etablierung von Aushandlungs- und Transferorten wie Netzwerke, Arbeitsgruppen oder Gremien (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 02, 10, 15, 18, 21, 22, 24, 26, 29, 30, 39, 40, 44, 47, 48) sowie die Gründung wissenschaftlicher Einrichtungen wie Forschungszentren und Labore (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 01, 06, 07, 18, 43, 49) und Werkstätten (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 14,39).

- Im Fall von **Verbundprojekten** wurden Maßnahmen unternommen, um die Hochschulkooperation für den Zeitpunkt nach Auslaufen der Förderung zu festigen. Dabei ging es beispielsweise um die Verankerung von Lehrkonzeptionen in der Studienordnung (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 08, 20, 35), um einen regelmäßigen Austausch durch gemeinsame Gremienarbeit, Workshops oder Fachgruppenarbeit (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 20, 31, 33, 35) und um eine gute hochschulübergreifende Ergebnissicherung (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 08, 31).

Die Angaben der geförderten Projekte in der dritten Monitoringwelle stützen die Erkenntnisse früherer Erhebungen, z. B. aus den **Workshops der Programmevaluation zur Qualitätssicherung in den Projekten** im Sommer 2017. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Nachhaltigkeitsbestrebungen der Projekte. Die am häufigsten verfolgten Ansätze sind grau hinterlegt.

Abbildung 31: Übersicht über Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze in den Projekten



Quelle: Ramboll 2018: 109; Datengrundlage: Projektplakate aus den Workshops zur Qualitätssicherung im Sommer 2017, in Ableitung des Qualitätsmanagementansatzes des geförderten Projekts „ZZL-Netzwerk“ der Leuphana Universität Lüneburg.

Demnach zählen zu den 2017 am häufigsten beschriebenen Verstetigungsansätzen auf der **Ebene der Projekte** die Begleitforschung und Feedback- bzw. Reflexionsformate sowie die Aufbereitung der Inhalte für deren Weiternutzung. Auf der **Ebene der Hochschule** finden sich insbesondere eine Stärkung bestehender und der Aufbau neuer Strukturen sowie eine Intensivierung von Austauschprozessen und Prozessen der Zusammenarbeit (vgl. Ramboll 2018: 108ff.). Materialentwicklung, curriculare Verankerung sowie die Etablierung von Diskurs- und Austauschformaten hatten eine konstant hohe Bedeutung. Die strategische Verankerung an der Hochschule und die Nähe zur Hochschulleitung rückten stärker ins Blickfeld.

5.1.3 Einflussfaktoren

Im Verlauf der ersten Förderperiode wurden auf Seiten der Hochschulen und der Länder erste Erfahrungen zur Frage gesammelt, welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen mit der nachhaltigen Verankerung der geschaffenen Innovationen verknüpft sind. Die Auswertung der offenen Antworten der dritten Monitoringwelle von September 2019 und der Experteninterviews aus dem Jahr 2019 zeigen, dass diese Einflussfaktoren sowohl **projektintern als auch -extern** zu suchen sind. Diese neueren Erkenntnisse ergänzen die Erkenntnisse aus dem Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018), in dem auf Basis von 16 Fallstudien bei geförderten Projekten die vier Ebenen von Einflussfaktoren für den Bereich Nachhaltigkeit identifiziert sind:

- die Rahmenbedingungen der Hochschule,
- die institutionelle Verankerung,
- die Projektanlage und -steuerung sowie
- die strategische Ausrichtung.

Die weiteren Erhebungen weisen auf die folgenden Gelingensbedingungen und Herausforderungen in den Projekten bei der nachhaltigen Verankerung der Innovationen hin.

Projekt- und hochschulinterne Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit

- Als wichtigen Einflussfaktor nennen die geförderten Hochschulen erfolgreiche **Kommunikation** in vielfältige Richtungen, z. B. gegenüber externen Partnern (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 18, 28), anderen Hochschulen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 09, 34) oder mit der Bezirksregierung (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekt 42). Erforderlich seien dazu eine Offenheit und ein hohes Engagement der beteiligten Akteure, die Entwicklung persönlicher Beziehungen sowie die Etablierung geeigneter Kommunikationsformate inklusive einer dafür intern erforderlichen digitalen Infrastruktur (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 18, 23, 42).
- Als vorteilhaft stellte sich aus Sicht der Hochschulen die **Unterstützung** des Projekts durch das **Rektorat bzw. Präsidium** heraus (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 03, 07, 24, 29, 34 u. a.). Diese förderte die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse in Form von klaren Bekenntnissen zur Lehrerbildung, z. B. in hochschulinternen Verhandlungsprozessen. In der Wahrnehmung einiger Projekte konnte sich der Bereich Lehrerbildung so in Ressourcenkonflikten hochschulintern gegenüber anderen Bereichen durchsetzen und z. B. zusätzliche Stellen zur Profilierung der Lehrerbildung erreichen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 06, 26, 43, 45).
- Eine große Herausforderung für Nachhaltigkeit und Verstetigung stellte die **Personalsituation** an den Hochschulen dar (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 03, 30, 45). So erschwerten die personelle Fluktuation, Verzögerungen bei der Besetzung von Professuren aufgrund eines komplizierten Arbeitsmarkts und zeitliche Einschränkungen aufgrund des engen Zuschnitts von Lehrdeputaten die dauerhafte Etablierung von Veränderungen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, z. B. Projekte 06, 11, 21, 40, 49). Personalstabilität galt deshalb auch insgesamt als eine zentrale Gelingensbedingung für Projekterfolg (siehe auch Kapitel 4.1.3). Die Kehrseite der Personalfrage mit Blick auf Nachhaltigkeit war, dass Projektergebnisse personenunabhängig verstetigt werden müssen: „[Zur Nachhaltigkeit des Programms ist heute noch] keine Einschätzung möglich, dies muss die Zeit zeigen. Zentral wird sein: Inwiefern gelingt es, die entwickelten Konzepte der ersten Phase von einzelnen Mitarbeitern zu lösen?“ (Experteninterview 2019: 42). Um dies auch angesichts einer als schwierig beschriebenen Personalsituation zu erreichen, könne – so eine Hypothese – das Zusammenspiel von Ownership für Ergebnisse, die gut dokumentiert sind, und von verlässlichen, transparenten Prozessen und Strukturen relevant sein.

- Deshalb sei es „so wichtig, dass Gelder in **Strukturentwicklung** gehen, sodass stabile Strukturen nach Förderung bleiben“ (Experteninterview 2019: 41). Von Seiten der geförderten Projekte werden etablierte Strukturen und Gremien, auf denen aufgebaut werden kann und welche weiterentwickelt werden kann, als wesentliche Gelingensbedingungen für Nachhaltigkeit bewertet (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 03, 15, 18, 26, 35, 37, 40, 42, 43, 44 u. a.). Einige Projekte weisen darauf hin, dass die Projektlaufzeit bisher zu kurz gewesen sei, um strukturbildende Maßnahmen umzusetzen (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 32, 49).

Projekt- und hochschulexterne Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit

- Aus Sicht der geförderten Projekte ist die **Unterstützung der Länder** zentral für Nachhaltigkeit (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 02, 06, 09, 13, 21, 35, 43, 44, 49). Sie verweisen dabei insbesondere auf die Zuständigkeit der jeweiligen Landesministerien für die Bereitstellung finanzieller Mittel. Denn mitentscheidend für Nachhaltigkeit ist aus Sicht der Hochschulen stets die Ressourcenfrage, bei der die Länder in der Pflicht gesehen werden: „Es geht letztendlich immer um Ressourcen. [...] Es gibt häufig Aufgabenveränderungen in Projekten in Hochschulen, man kann dann Stellen verschieben. Wenn man aber will, dass Hochschulen mehr Aufgaben übernehmen, dann muss man mehr Ressourcen zur Verfügung stellen. Gerade im Bereich der Lehre. Das verpufft leider häufiger. Man muss die Länder überhaupt in die Pflicht nehmen. Wenn es schon eine solche Ausschreibung gibt, die sich bundesweit äußert: Dann muss man Länder in die Pflicht nehmen, dass sie auch finanziell die Nachhaltigkeit gewährleisten.“ (Projekt 12, Vertiefungsinterview).
- **Hochschulübergreifenden Netzwerken** wird ein positiver Einfluss auf Nachhaltigkeit zugeschrieben – denn abhängig von der Qualität der Zusammenarbeit sowie der Erfahrungsaustausch dafür, dass die Hochschulen effektiv voneinander lernen können und so leistungsfähiger beim Lösen von Problemen werden (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 19, 23, 26, 28, 31, 39, 40 u. a.).

5.1.4 Fördereffekte

Inwiefern die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ihrem Anspruch gerecht werden wird, nachhaltige Veränderungen an den Hochschulen über den Förderzeitraum hinaus zu erreichen, lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt nicht seriös beantworten. Eine abschließende Bewertung der Nachhaltigkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ kann erst erfolgen, wenn die Maßnahmen der Hochschulen und Länder nach Auslaufen der Förderung im Jahr 2023 erfolgt sind.

Bereits erkennbare erste Effekte, von denen eine nachhaltige Wirkung erwartet werden kann, sind einerseits **strukturelle Weiterentwicklungen** an den Hochschulen (siehe dazu Kapitel 4.1). Hervorzuheben sind hierbei vor allem die (Weiter-)Entwicklung der **Querstrukturen** (Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung) sowie **Strukturen für die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase**. Die Querstrukturen werden auch mit einer stärker **forschungsorientierten Lehrerbildung** verbunden:

„Das bedeutet, dass [die Querstruktur] einen Forschungsauftrag hat, oder sich auch mit Forschungsfragen befassen soll. Und es ist schon klar, dass das nicht im Zentrum der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ steht, aber das ist nochmal so ein flankierender Prozess, wo man sagen würde, parallel zur Qualitätsoffensive stärkt das die Bedeutung der Lehrerbildung, wenn sie auch einen Forschungsauftrag hat.“ (Projekt 02, Vertiefungsinterview)

Die im Jahr 2019 interviewten Expertinnen und Experten aus den Ländern, der Wissenschaftscommunity und von Stiftungen und Verbänden sind sich **uneins in ihrer Einschätzung der Nachhaltigkeit** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Während ein Teil der Experten (Experteninterviews 2019: 1, 16, 21, 23, 24, 34) eine hinreichende Nachhaltigkeit in der Anlage der geförderten Projekte ausmachen, befürchten andere, dass die Effekte nach Ende des Förderprogramms verpuffen (Experteninterviews 2019: 6, 15, 36, 41, 44).

Die unterschiedliche Beurteilung der Nachhaltigkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durch die Expertinnen und Experten lässt sich insbesondere auf der vorherrschenden Unklarheit bezüglich der weiteren Finanzierung festmachen: Entscheidend ist hierbei die Frage, inwieweit **Personalstellen für die Sicherstellung der Nachhaltigkeit** bereitgestellt werden. Hier ist bei den Einschätzungen der Expertinnen und Experten – wie auch an den Hochschulen – ein Spannungsfeld festzustellen zwischen einerseits der Hoffnung auf eine durch entsprechende Zusagen angelegte größtmögliche Verstetigung der Fördereffekte:

„Das Auswahlgremium hat sehr streng darauf geschaut, dass die Hochschulleitung die Verstetigung von Stellen zusagt, dies ist ein sehr starkes Instrument, um Nachhaltigkeit zu fördern.“ (Experteninterview 2019: 31)

Andererseits gab es einen auf bisherigen Fördererfahrungen fußenden Realismus: „Alle Drittmittel-Projekte haben das gleiche Problem, dass wegfallende Mittel schwer kompensierbar sind.“ (Experteninterview 2019: 26). Vor diesem Hintergrund geben einige Länder in den Experteninterviews auch an, **nach Ende des Förderprogramms keine zusätzliche finanzielle Unterstützung** der Hochschulen vorzusehen:

„Die Nachhaltigkeit kann nicht sichergestellt werden durch zusätzliche Mittel bei Wegfall der QLB-Mittel, denn diese gibt es nicht. Programme sind immer noch Anschubfinanzierungen.“ (Experteninterview 2019: 11)

„Die Hochschulen haben sich dazu verpflichtet, aus ihrem Hochschulbudget zu verstetigen, aber es gibt grundsätzlich nicht mehr Geld vom Land. [...] Die Juniorprofessuren aus der ersten Phase sind bereits als Dauerstellen verstetigt und in ordentliche Professuren gewandelt worden. Die Hochschule übernimmt nach Auslaufen der Förderung die Kosten. Die Strukturentwicklungspläne der Hochschulen müssen dies für das Wissenschaftsministerium auch ausweisen.“ (Experteninterview 2019: 5)

Andere Länder wiederum sehen eine Notwendigkeit, **mit zusätzlichen Landesmitteln zur finanziellen Nachhaltigkeit der Förderung** beizutragen, weisen jedoch gleichzeitig darauf hin, dass die landesseitige Finanzierung die bisherigen Programmfördergelder nicht gleichwertig ersetzen können:

„Die Nachhaltigkeit wird flankiert, es gibt landesseitige Finanzierungsversprechen. Das, was beforscht wurde, soll erhalten bleiben. Es gibt derzeit noch Verhandlungen mit den Hochschulen. Es sind bereits drei Stellen fix zugesagt.“ (Experteninterview 2019: 24)

„Wahrscheinlich nicht einhundert Prozent, aber auch nicht null Prozent der Maßnahmen werden finanziert werden. Aber es gibt die Zielvereinbarungen mit den Hochschulen, deswegen gehen wir davon aus, dass die Etablierung und Umsetzung der Innovationen nicht mit der Förderung endet, sondern man kann aus verschiedenen Quellen die Dinge, die wirklich gut gewesen sind, weiterführen. Das Lehrerbildungsbudget in der Zielvereinbarung ist ein absoluter Ausweis für Nachhaltigkeit.“ (Experteninterview 2019: 35)

Damit kann am Ende der ersten Förderphase zusammengefasst werden, dass die Hochschulen durch Forschungsbasierung, Materialentwicklung sowie Dokumentation, die Sicherung von Personalstellen und vor allem durch die strategische Weiterentwicklung ihrer Strukturen einen **großen Beitrag zur Nachhaltigkeit der Förderung** leisten können und bereits leisteten. Realistisch betrachtet werden einige Innovationen bestehen bleiben, andere nicht:

„Also bestimmte Elemente, die finanziert wurden, sind, muss man sagen, nicht nachhaltig. Manche sind nachhaltig, es gibt Strukturveränderungen, die sind nachhaltig, es gibt einige, die haben ein Verfallsdatum.“ (Experteninterview 2019: 43)

Mit Blick auf die Zusagen der Länder, erfolgreiche Entwicklungen und Strukturen zu verstetigen, stellen sich die **Umfeldbedingungen der Hochschulen** unterschiedlich dar, was wiederum Einfluss auf die Nachhaltigkeit der Förderung einzelner Hochschulprojekte und Verbünde haben wird. Die unterschiedliche Positionierung der Länder wird sich auch auf den Anspruch des Bund-Länder-

Programms auswirken, **das gesamte Lehrbildungssystem in der Fläche und in allen Phasen nachhaltig** zu verbessern. Hier wird es nötig sein, sich auf Ebene der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz und der Kultusministerkonferenz weiterhin darüber zu verständigen, welchen Anspruch man gemeinsam teilen und deshalb mit welchen zukunftsweisenden Maßnahmen untersetzen will (siehe auch Kapitel 6.2.6).

5.2 Transfer

Zusammenfassung

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist mit dem Anspruch angetreten, über die geförderten Hochschulen hinaus im Sinne einer **Breitenwirkung** Verbesserungen in der Lehrerbildung zu erzielen. Die drei wesentlichen Transferrichtungen sind bereits in der Förderbekanntmachung angelegt: in die eigene Hochschule, hin zu anderen Hochschulen sowie hin zu Akteuren der zweiten oder dritten Phase der Lehrerbildung. Der Transfer wurde programmseitig unterstützt durch Programmveranstaltungen und Programmkommunikation. Darüber hinaus unterstützten die Länder in unterschiedlicher Intensität den Transfer durch Vernetzungs- und Transferangebote.

Die dritte Welle des Programm-Monitorings zum Ende der ersten Förderphase ermöglicht einen differenzierten Blick in die **Transferaktivitäten** der Projekte. Diese waren **bereits zum Ende der ersten Förderphase umfangreich und vielfältig**. Für 98 Prozent der geförderten Projekte spielte der Transfer in die eigene Hochschule hinein die zentrale Rolle im Projekt; auch der Transfer in Schulen nahm häufig (60 Prozent) eine zentrale Bedeutung in den Projekten ein. Je nach Adressaten und Transferinhalt setzten die geförderten Projekte unterschiedliche Transferinstrumente ein. So überwogen beim Transfer in die internationale Forschungslandschaft und an andere Hochschulen die für den Wissenschaftsbetrieb klassischen Instrumente wie Publikationen und Beiträge auf Konferenzen und Tagungen, beim Transfer in Schulen und in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung wiederum Formate zum Erfahrungsaustausch. Von nicht geförderten Hochschulen wird der Eindruck berichtet, vom Informationsfluss der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ abgeschnitten zu sein.

Transfer im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist ein **hochschwelliger und systematisch zu stützender Prozess**. Mitentscheidend für den Transfererfolg sind die Übertragbarkeit der Inhalte, der Umgang mit Transferbarrieren, die erfolgreiche Kommunikation des Mehrwerts der Innovationen an Transferadressaten, geeignete Strukturen sowie ausreichende Kapazitäten.

Zum jetzigen Zeitpunkt lassen sich bereits **erste Hinweise zu Fördereffekten** berichten. So wurden durch die geförderten Projekte bereits zahlreiche Lehrveranstaltungen umgesetzt sowie eine Optimierung von Strukturen, eine verstärkte Kooperation zwischen den Disziplinen und eine Erweiterung des Forschungsstands erreicht. Aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten aus den Wissenschafts- und Kultusministerien der Länder, der Wissenschaft sowie der Praxis funktionierte der Transfer im Förderprogramm insgesamt gut – jedoch wird der Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung und zu nicht geförderten Hochschulen als ausbaufähig und vereinzelt als nicht geteiltes Ziel beschrieben. Zu berücksichtigen ist, dass viele Projekte ihre Innovationen zunächst hochschulintern testeten und validierten, bevor zu einem späteren Zeitpunkt stärkere Transferaktivitäten vorgesehen waren.

Die Ausgestaltung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – als Wettbewerb mit zwei Förderphasen und zusätzlicher Förderrichtlinie mit den Schwerpunkten Digitalisierung und berufliches Lehramt – schafft aus Sicht der Evaluation gute **Voraussetzungen für einen erfolgreichen Breitentransfer von Innovationen** in die Praxis der Lehrerbildung in Deutschland.

5.2.1 Zielsetzungen

Wie bereits zu Beginn des Kapitels hergeleitet, nimmt der Transfer von Innovationen eine besondere Bedeutung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein. Die angestrebte Breitenwirkung des Programms soll dabei durch den Transfer in drei Richtungen erreicht werden:

- **in die Breite der einzelnen Hochschule**, z. B. wenn es darum geht, effiziente Strukturen der Lehrerbildung so zu verankern, „*dass die Lehrerbildung als profildbildendes Element der gesamten Hochschule wirkt*“ (BMBF 2014: § 2, Abs. 7),
- **an andere Hochschulen** (BMBF 2014 § 2, Abs. 13),
- **in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung** (BMBF 2014 § 2, Abs. 13).

Wie im Zwischenbericht dargelegt lässt sich Transfer in der Bildungswissenschaft als hochschwelliger, langwieriger, mit Ex-ante-Analysen und passenden Strategien verbundener, systemisch zu stützender Prozess verstehen (Ramboll 2018).

Von Seiten des Programms wurde Transfer insbesondere durch Maßnahmen auf Ebene von **Programmveranstaltungen** sowie **Programmkommunikation** unterstützt. Dazu gehörten sowohl große bundesweite Kongresse und Netzwerktagungen sowie fach- und themenspezifische Workshops. Zudem wurden programmseitig diverse Publikationen, ein Online-Auftritt sowie ein Newsletter bereitgestellt. Darüber hinaus unterstützte der Projektträger die geförderten Hochschulen bei der Umsetzung eigener Transferinstrumente, beispielsweise durch Publikations- und Veranstaltungsbekanntmachungen sowie die Bereitstellung von Unterseiten der Projekte auf der Programhomepage⁴³. Die Begleitmaßnahmen werden von Seiten der Hochschulen und den interviewten Expertinnen und Experten (2019) weitestgehend positiv beurteilt; dabei werden insbesondere die Kongresse und die Netzwerktagung hervorgehoben, u. a. da sie den länderübergreifenden Transfer fördern (Experteninterviews 2019: 2, 21, 23, 26).

Verantwortung für den **Erfahrungs- und Ergebnistransfer** tragen aus Sicht der Expertinnen und Experten an erster Stelle die geförderten Projekte bzw. Hochschulen selbst (Experteninterviews 2019: 22, 23, 29, 32, 36, 39):

„Die geförderte Hochschule ist als Hauptakteur verantwortlich, ihre positiv evaluierten Ergebnisse in andere Hochschulen zu tragen – das ist unser Idealbild. Ob das so eintreten wird, ist offen.“ (Experteninterview 2019: 20)

Eine wichtige unterstützende Rolle kommt dabei aus Expertensicht den Ländern zu, insbesondere mit Blick auf den Transfer innerhalb eines Landes sowie für den phasenübergreifenden Transfer (Experteninterviews 2019: 7, 18, 25, 30, 31), aber auch beim Lernen über Landesgrenzen hinweg:

„Es fehlt an einem systematischen Wissensmanagement. Damit dieses jedoch in den Ländern Wirkung hat, muss dies über die zuständigen Wissenschaftsministerien gehen. Es muss Verabredungen etc. geben, dass man auf kontinuierlicher Basis voneinander lernen will.“ (Experteninterview 2019: 3; ähnliche Aussage in Experteninterview 2019: 25)

In diesem Zusammenhang werden auch explizit „*Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern*“ erwartet, um durch „**gemeinsame Beschlüsse zum Transfer**“ abgestimmt vorgehen zu können, denn „*die Hochschulen werden sich aufgrund ihrer Hochschulautonomie heraushalten wollen aus zu vielen Transferaktivitäten*“ (Experteninterview 2019: 15). Eine Voraussetzung, um sich zwischen den Ländern sinnvoll über eigene Entwicklungen und vergleichbare Vorhaben und Erfahrungen andernorts austauschen zu können, sei eine höhere Transparenz:

⁴³ Vgl. beispielsweise www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php?C=4&D=25, Abruf 23.12.2019

Projekte werden mit ihren Schwerpunkten, Ansprechpersonen und Kontaktdaten vorgestellt und können ihre Basisdokumente, Ergebnisse, Statistiken sowie aktuelle Nachrichten wie Veranstaltungsankündigungen oder Publikationen veröffentlichen.

„Länder müssten mehr berichten, es ist gar nicht klar, was innerhalb der Länder passiert. Früher gab es dazu Berichterstattung: Welche Ausbildungsphasen werden wie stark gefördert, was passiert inhaltlich wo? [...] Auch über Baustellen: Woran arbeiten wir gerade? Nicht immer nur: ‚Was läuft besonders gut?‘“ (Experteninterview 2019: 20)

Kleine Länder oder Länder mit wenigen lehrerbildenden Hochschulen sehen sich im Vorteil, da der Austausch zwischen den beteiligten Institutionen leichter zu organisieren sei (Experteninterviews 2019: 21, 24, 34, 35). Viele Länder unterstützten den Transfer, indem sie Transferanlässe schufen und Vernetzungsarbeit leisteten, beispielsweise im Rahmen von Landesnetzwerken (Experteninterviews 2019: 1, 5, 9, 21, 23, 24, 26, 38). Einige **Länder sehen die Verantwortung** für den Transfer, vor allem hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung, **sehr klar bei sich** (Experteninterviews 2019: 7, 18, 23, 30, 34), räumen aber zum Teil kritisch ein, dieser Verantwortung – hier hin zur dritten Phase – nicht nachzukommen (Experteninterview 2019: 30).

5.2.2 Projektaktivitäten

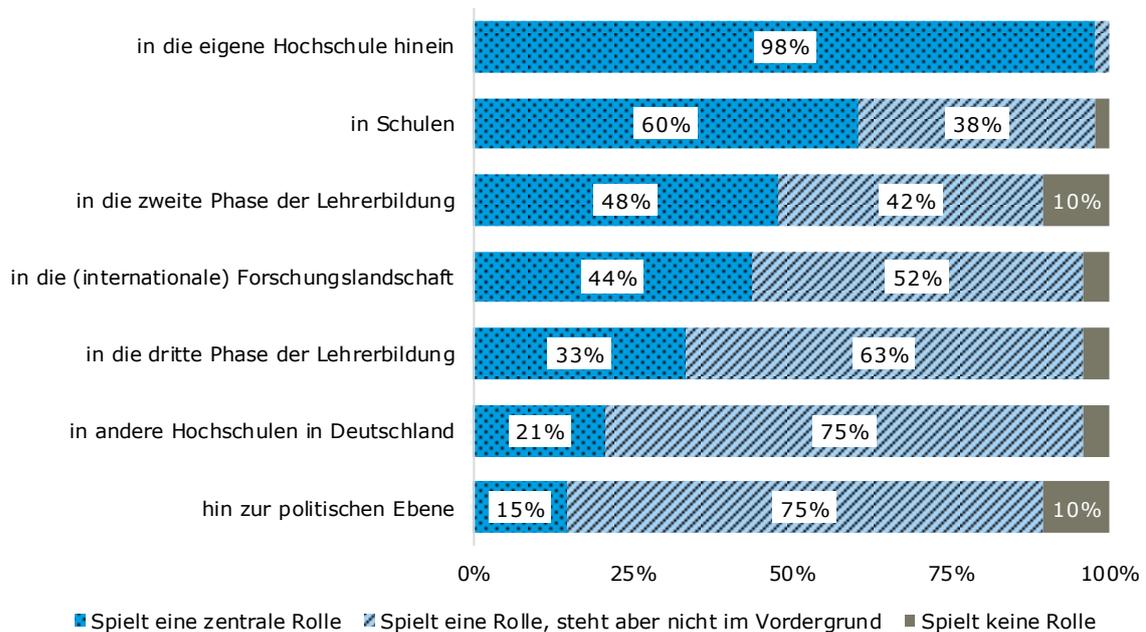
Wie bereits im Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018: 117ff.) dargelegt wurde, arbeiteten die geförderten Projekte mit dem **breiten Transferverständnis**, das bereits in der Förderbekanntmachung angelegt ist. Dieses lässt sich in drei zentrale Transfurmuster subsumieren, die in der folgenden Abbildung verdeutlicht werden.

Abbildung 32: Transfurmuster in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Bearbeitete Fassung von Ramboll 2018: 118.

Die Bedeutung der jeweiligen Transfurmuster für die Projekte in der ersten Förderphase lässt sich auf Basis der dritten Welle des Programm-Monitorings (2019) nachvollziehen. Die Projekte wurden im Monitoring gefragt, inwiefern verschiedene Transferrichtungen in ihrem Projekt eine Rolle spielen. Die Antworten auf diese Frage sind in Abbildung 33 dargestellt.

Abbildung 33: Rolle verschiedener Transferrichtungen in den Projekten

Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=48.

Die Angaben zeigen die **große Bedeutung des Transfers insgesamt und zudem aller hier aufgeführten Transferrichtungen** in den geförderten Projekten. Die Antwortmöglichkeit, dass eine Transferrichtung keine Rolle im Projekt spielt, wurde nur selten ausgewählt. Gleichzeitig zeigen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beim Transfer. Konkret lassen sich folgende Aussagen aus den Angaben der Projekte zum Ende der ersten Förderperiode ableiten, die die Erkenntnisse aus dem Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018) weitestgehend bestätigen:

- Für die Projekte stand zunächst der **Transfer in die eigene Hochschule** im Vordergrund. In 48 von 49 geförderten Projekten spielte diese Form des Transfers eine zentrale Rolle. Aussagen aus Experteninterviews verweisen zudem darauf, dass der Transfer innerhalb der eigenen Hochschule zunächst auch eine Priorität hatte, bevor andere Transferrichtungen relevant wurden. Danach „steht aktuell die Umsetzung des eigenen Projekts im Vordergrund. Die Nutzung der Erkenntnisse anderer Standorte für die Lehrerbildung und die Schulen wird derzeit noch vernachlässigt, bei der Übertragung der Innovationen in die dritte Phase sind wir noch nicht so weit. Jetzt wird erstmal der Blick auf die zweite Phase gerichtet“ (Experteninterview 2019: 34).
- Ebenfalls sehr häufig nahm der **Transfer in Schulen** eine zentrale Rolle ein (60 Prozent der Projekte). Nur für zwei Projekte spielte diese Transferrichtung keine Rolle. Beim Transfer in die **nicht universitären Phasen der Lehrerbildung** stand die zweite Phase etwas häufiger im Fokus der Transfertätigkeiten als die dritte Phase.
- Der Transfer **in die nationale und internationale Forschungslandschaft** nahm für 44 Prozent der Projekte eine zentrale Rolle ein. Daneben bestätigt sich auch der Befund des Zwischenberichts, dass der **Transfer in andere Hochschulen** weniger häufig im Fokus stand, jedoch für die Projekte grundsätzlich durchaus eine Rolle spielte. In Experteninterviews gibt es Hinweise darauf, dass die Transferrichtung hin zu anderen Hochschulen im Land mitunter keine Relevanz hat, weil die Konkurrenz untereinander zu groß sei, es keine weiteren lehrerbildenden Hochschulen im Land gebe oder sie in den Ausbildungsgängen oder ihrer Verfasstheit so unterschiedlich seien, dass Transferüberlegungen ausscheiden würden (Experteninterviews 2019: 22, 29, 37, 39).

- Die **politische Ebene** wird von den meisten Projekten als eine Richtung für Transfer verstanden, sie stand aber nur in 15 Prozent der Projekte im Fokus. Ein Grund könnte sein, dass dies keine im Programm explizit intendierte Transferrichtung darstellte. Gleichzeitig zeigen die 75 Prozent der Einzel- und Verbundprojekte, die angeben, dass der Transfer hin zur politischen Ebene eine Rolle spielt, dass diese strategische Relevanz der Auseinandersetzung mit der Steuerungsebene von den Projekten gesehen wird. Auf die Bedeutung des Ausbalancierens von Top-down- und Bottom-up-Impulsen für strukturelle Reformvorhaben im Anschluss an Oelkers und Reusser (2008) ist bereits im Zwischenbericht (Ramboll 2018: 126) verwiesen. Für den Transfer zur politischen Ebene wurden vor allem Beiträge auf Konferenzen und wissenschaftlichen Tagungen, Publikationen (wissenschaftlich und nicht wissenschaftlich orientiert), Formate zum Erfahrungsaustausch sowie Studiendokumente wie Prüfungs- oder Studienordnungen eingesetzt.

Darüber hinaus geben einige wenige Projekte in offenen Antworten an, dass sie die interessierte Öffentlichkeit sowie Lehrkräfte in ihren Transferaktivitäten adressieren.

Die Auswertung der dritten Welle des Monitorings lässt zudem Rückschlüsse darauf zu, welche **Zielgruppen** die Projekte mit ihren jeweils wichtigsten Transferinstrumenten erreichen wollten und welche Schwerpunkte sie dabei setzten. So wurde nach den primären Adressaten der fünf wichtigsten Veranstaltungen zum Thema Lehrerbildung gefragt, die im Rahmen des Projekts seit Beginn der Förderung durchgeführt oder von Projektseite aus initiiert wurden. Die Angaben der Hochschulen zeigen, dass die Projekte mit den aus ihrer Sicht wichtigsten Veranstaltungen mit jeweils ca. 30 Prozent zu etwa gleichen Teilen an erster Stelle die Transfermuster

- innerhochschulischer Transfer (30 Prozent),
- Transfer gegenüber der gesamten Wissenschaftscommunity (21 Prozent) bzw. Angehörigen ausgewählter anderer Hochschulen (9 Prozent) sowie
- Transfer hin zu anderen Akteuren im lehrerbildenden System (28 Prozent, davon Schulen (16 Prozent) und zweite und dritte Phase der Lehrerbildung (12 Prozent))

verfolgten. Rund jede neunte der als besonders wichtig angegebenen Veranstaltungen richtete sich primär an **Studierende** (11 Prozent).

Ebenfalls befragt wurden die Projekte nach den **Zielgruppen** der aus ihrer Sicht jeweils bis zu fünf wichtigsten **eigenen Publikationen**. Zielgruppen der Publikationen sind in 80 Prozent aller angegebenen Publikationen andere Wissenschaftler. Sieben Prozent der Publikationen richten sich an Akteure an Schulen, sechs Prozent an Akteure aus der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung und weniger als fünf Prozent adressieren Akteure der politischen Ebene oder Studierende. Die Ergebnisse zeigen damit deutlich, dass sich die Projekte mit den aus ihrer Sicht wichtigsten **Publikationen schwerpunktmäßig an andere Akteure im Wissenschaftssystem** richteten. Dies belegt, dass Publikationen für den Transfer gegenüber der Wissenschaftscommunity und anderen Hochschulen ein breit akzeptiertes Mittel waren. Andererseits verdeutlichen die Angaben auch, dass es bisher erst vergleichsweise wenige Publikationen von aus Wissenschaftsperspektive hervorgehobener Bedeutung gibt, die den Transfer an Akteure jenseits der Wissenschaft hin zur pädagogischen Praxis im Fokus haben. Dies wird in Experteninterviews zum Teil kritisch eingeschätzt:

„Heute sind die Ergebnisse verstreut, in Herausgeberbänden und Zeitschriften. Es bräuchte einen Ort, in den man hineinschauen kann, das würde schon helfen. Es gibt nicht die eine Instanz, die sich verantwortlich fühlt. Auch die Hochschulen müssen verstärkt eine Transfermotivation aufbauen.“ (Experteninterview 2019: 6)

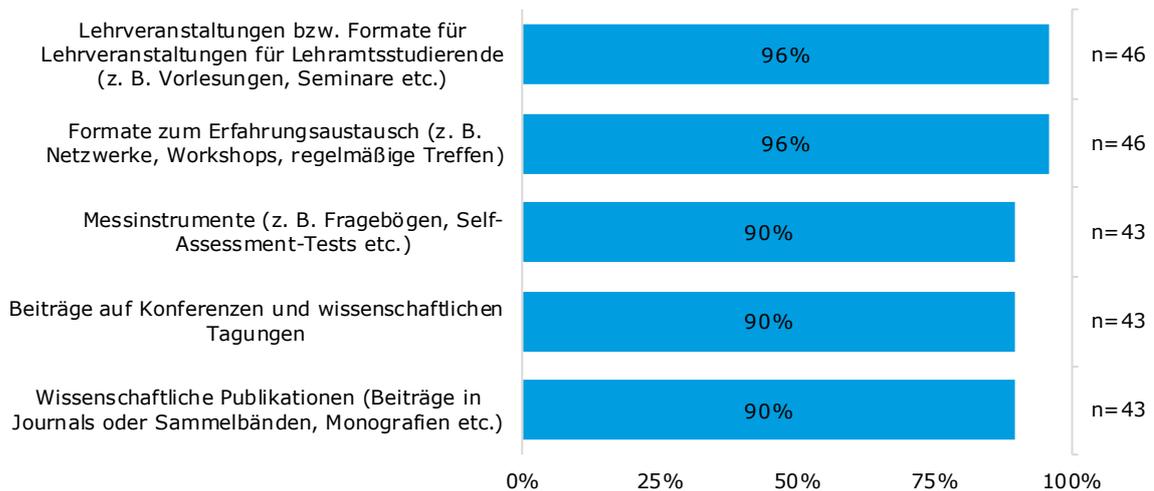
„Bisher läuft gefühlt viel in Insider-Zirkeln und häufig sind es sehr spezielle Themen, die kommuniziert werden. Am Ende des Programms sollten in den Abschlussberichten der Projekte oder des Programms, leicht auffindbar für Schulen, Schulbehörden und Ministerien, die Erkenntnisse des Förderprogramms zugänglich gemacht werden.“ (Experteninterview 2019: 34)

Im Folgenden werden die Aktivitäten der geförderten Projekte in den drei Transfermustern genauer ausgeführt.

5.2.2.1 Innerhochschulischer Transfer

Die Angaben in der dritten Welle des Monitorings zum Ende der ersten Förderphase zeigen, dass die geförderten Projekte – bis auf eine Ausnahme – alle dem Transfer in die eigene Hochschule eine zentrale Rolle beimaßen. Die fünf häufigsten genutzten Instrumente werden in der folgenden Abbildung aufgezeigt:

Abbildung 34: Die häufigsten Transferinstrumente für den innerhochschulischen Transfer



Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=48.

Über die in der Abbildung aufgeführten Instrumente hinaus nutzten für den Transfer jeweils mehr als zwei Drittel der Projekte auch Studiendokumente (z. B. Prüfungs- und Studienordnungen, Modulhandbücher), (Online-)Materialsammlungen für das Lehramtsstudium, Publikationen ohne explizit wissenschaftliche Orientierung, Fortbildungen bzw. Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte sowie digitale Instrumente zum Austausch (z. B. Plattformen). Die Ergebnisse zeigen, dass fast alle Projekte in der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sehr intensiv auf den innerhochschulischen Transfer setzten und dabei auf ein **breites Aktivitätenportfolio** zurückgriffen. Die offenen Antworten der Projekte in der dritten Monitoringwelle (2019) geben darüber hinaus Aufschluss über die Ziele innerhochschulischen Transfers. Am häufigsten werden die folgenden drei Ziele genannt:

- Inhaltliche Wissensweitergabe und Erfahrungsaustausch
- Verbesserung von Kooperationsstrukturen und -prozessen, beispielsweise zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften (siehe dazu Kapitel 4.5)
- Information und Präsentation der Lehrerbildung an der Hochschule

Wie bereits im Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018: 122f.) dargelegt ist, war es für die Projekte primär relevant, **zuerst ihre eigenen Vorhaben zu einem Ergebnis zu führen** und die Evidenz ihrer Angebote herauszuarbeiten, bevor sie in die Breite der eigenen Hochschule oder hin zu anderen Phasen wirken können. Einige der Hochschulen geben mit der dritten Monitoringwelle an, dass bislang noch die Umsetzung und Validierung im Vordergrund stehe und der Transfer anschließend in der zweiten Förderphase verstärkt würde (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 09, 14, 21, 22, 31, 34). So soll einerseits ein intensiverer Transfer in die Breite der eigenen Hochschule erfolgen und z. B. weitere Fächer bzw. Fachbereiche eingebunden werden, die bisher nicht explizit in das QLB-Projekt eingebunden waren (z. B. Projekte 10, 12, Fallstudieninterview). Andererseits ist an vielen Hochschulen ein stärkerer Transfer an außerhochschulische Akteure vorgesehen.

Auch **nicht geförderte Hochschulen** berichten darüber, dass es im Rahmen der Erstellung ihrer Förderanträge zu einer intensiven Phase der starken Vernetzung, hoher Austauschdichte und

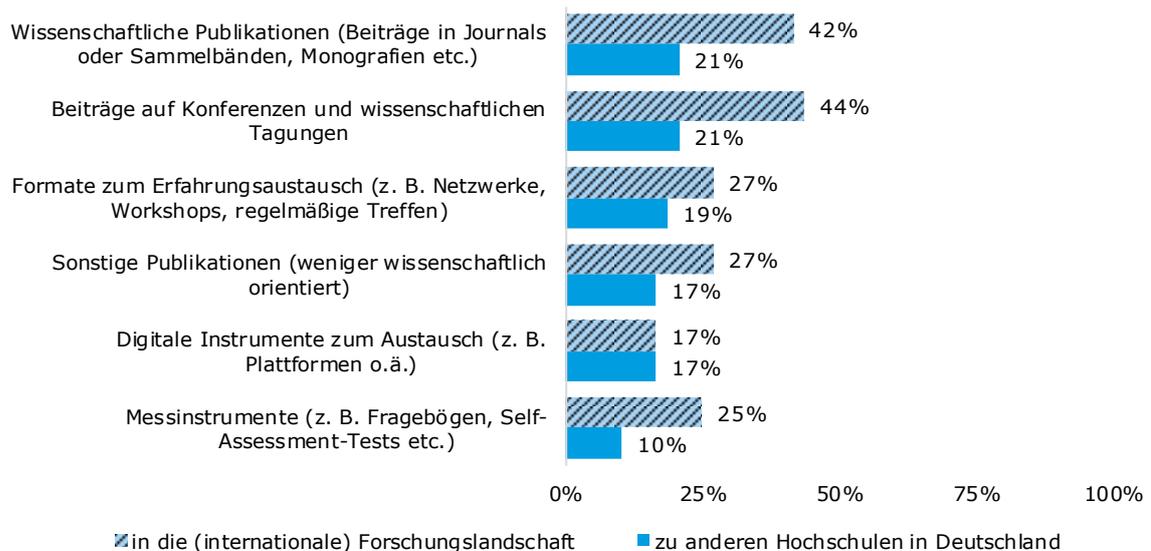
qualitativer Zusammenarbeit der Disziplinen bzw. Fachbereiche, Querstrukturen und der Hochschulleitungen und damit zu einem starken hochschulinternen Wissenstransfer kam (siehe zu den Effekten an nicht geförderten Hochschulen Kapitel 4.1.5).

5.2.2.2 Transfer zu anderen Hochschulen bzw. in die (internationale) Forschungslandschaft

Neben dem Transfer innerhalb der eigenen Hochschule spielte in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gerade auch der Transfer aus der Hochschule heraus eine wichtige Rolle. Dieser erfolgte innerhalb des Hochschulsystems einerseits eher abstrakt in Richtung der **nationalen und internationalen Forschungslandschaft** und damit der Scientific and Professional Community (dies spielte bei 21 der 48 Projekte der dritten Monitoringwelle eine zentrale Rolle), andererseits in Form von **Transfer zu anderen Hochschulen** (dies spielte bei zehn Projekten eine zentrale Rolle).

Die Angaben der Projekte im Monitoring zum Ende der ersten Förderphase stützen die Ergebnisse des Zwischenberichts, dass die Hochschulen den Transfer zu anderen Hochschulen und in die (internationale) Forschungslandschaft vor allem über die im Wissenschaftssystem üblichen Wege gestalten.

Abbildung 35: Die häufigsten Transferinstrumente für den Transfer zu anderen Hochschulen in Deutschland und in die (internationale) Forschungslandschaft



Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=48.

Fast alle der Projekte, die den Transfer in die **ationale und internationale Forschungslandschaft sowie zu anderen Hochschulen** als zentral für ihr Projekt bewerten, nutzten als Transferinstrumente wissenschaftliche Publikationen sowie Beiträge auf Konferenzen und wissenschaftlichen Tagungen. Zudem kamen häufig Formate zum Erfahrungsaustausch und Publikationen ohne explizit wissenschaftliche Orientierung, zum Beispiel für Lehrkräfte, zum Einsatz. Transferaktivitäten in Richtung der (internationalen) Forschungslandschaft wurden zudem bei mehr als der Hälfte der in dieser Transferrichtung aktiven Projekte durch Messinstrumente wie z. B. Fragebögen oder Self-Assessment-Tests realisiert. Digitale Instrumente werden in einem Interview insbesondere als agile Transfermedien hervorgehoben:

„In bestimmten Ecken finde ich bemerkenswert viel Austausch, z. B. auf der digitalen Ebene. Auch beim Austausch von Unterrichtsvideos und Materialien ist schon einiges unterwegs.“ (Experteninterview 2019: 43)

Im Fall von **Verbundprojekten** erfolgte der Transfer zwischen den Hochschulen natürlich systematischer und unmittelbarer als zwischen weniger stark kooperierenden Hochschulen. Hier haben sich neben den oben genannten Instrumenten z. B. auch gemeinsame Veranstaltungs- und Diskussionsreihen etabliert (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 08, 33). In Fallstudien wird deutlich, dass es jedoch auch in Verbänden Kraftaufwand bedurfte, um geeignete Strukturen und Beziehungen aufzubauen: Zwar liefere das Kooperationsprojekt Anlass und Inhalt für Zusammenarbeit, die einen „*un glaublichen Zuwachs an den Standorten*“ bringe; nötig und aufwändig sei es aber, die Prozesse aufeinander abzustimmen (Projekt 35, vgl. auch Projekt 12, Fallstudieninterview).

Transfer zu nicht geförderten Hochschulen

Die offenen Angaben im Programm-Monitoring (2019) zeigen, dass die geförderten Hochschulen beim Transfer in andere Hochschulen vorrangig andere geförderte Hochschulen innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Blick hatten und mit ihnen beispielsweise in relativ stabilen Netzwerken verbunden waren (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, z. B. Projekte 02, 09, 10, 13, 17, 18, 32, 39, 42, 43, 44, 49).

Die nicht geförderten Hochschulen berichten ihrerseits differenziert über die Transferaktivitäten, die sie erreichen. Positiv hervorgehoben werden die folgenden Aspekte:

- Die bisher von den durch die QLB geförderten Forschungsvorhaben **publizierten Ergebnisse** würden auch von den nicht geförderten Hochschulen wahrgenommen und rezipiert. Dies wird als nützlich für die eigene (Forschungs-)Arbeit eingestuft – hier wird der QLB zugesprochen, wichtige Impulse für Fragen der Lehrerbildung zu geben (Interviews nicht geförderte Hochschule 5, 7). Ein weiterer Effekt sei ein größeres Angebot an fachlich relevanten Konferenzen und Tagungen, die häufig allen interessierten Hochschulen offenstehen. Dadurch sei der Austausch – auch über Best-Practice-Beispiele – generell belebt worden: *„Es gab verschiedene Konferenzen, an denen Vertreter der Professional School of Education teilgenommen haben. Dort erhält man Input und neue Ideen. Auch Publikationen [...] werden zur Kenntnis genommen. Das hilft, da [in den QLB-Projekten] die Möglichkeit besteht, mit bestimmten Dingen zu experimentieren und so bestimmte Wege in der Lehrerbildung zu bestreiten oder eben erst gar nicht auszuprobieren.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 8, vgl. auch Interviews 7, 9, 11, 12).
- Daneben erfolge der Transfer von Erkenntnissen aus den QLB-Projekten innerhalb der jeweiligen thematischen Community im Arbeitskontext **durch bereits bestehende persönliche Kontakte**: *„Es gibt [...] ganz niederschwellige Berührungspunkte. Man kennt Kolleginnen und Kollegen an geförderten Standorten, mit denen man ohnehin im Austausch ist.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 14).
- Die **Informationsmöglichkeiten über das Internet** werden insgesamt positiv bewertet, wenngleich es große Unterschiede in der Qualität der Ergebnispräsentation der geförderten Projekte gebe (Interviews nicht geförderte Hochschule 7, 8, 13).

Überwiegend herrscht bei den nicht geförderten Hochschulen jedoch der Eindruck vor, **vom Informationsfluss der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ abgeschnitten** zu sein und insgesamt über zu **wenige Schnittstellen von der laufenden Projektarbeit des Programms zu profitieren**: Die Einschätzungen gehen hier so weit, dass von einem „Zwei-Klassen-System“ und dem Gefühl des „Ausgeschlossen-Seins“ gesprochen wird. Die Rückmeldungen der nicht geförderten Hochschulen lassen sich zu zwei Aspekten zusammenfassen:

- Einige der befragten Hochschulen geben an, dass sie als nicht geförderte Hochschule **keine Einladungen zu Kongressen, Foren oder Ähnlichem** bekommen. Die Entwicklungen bekäme man daher nur am Rande und zufällig von (QLB-unabhängigen) Fachtagungen mit: *„[...] aber auch da erfährt man eben ‚Ja, das haben wir ja schon letzte Woche diskutiert bei dem Workshop der QLB‘, dann weiß man nichts davon, weil man da eben*

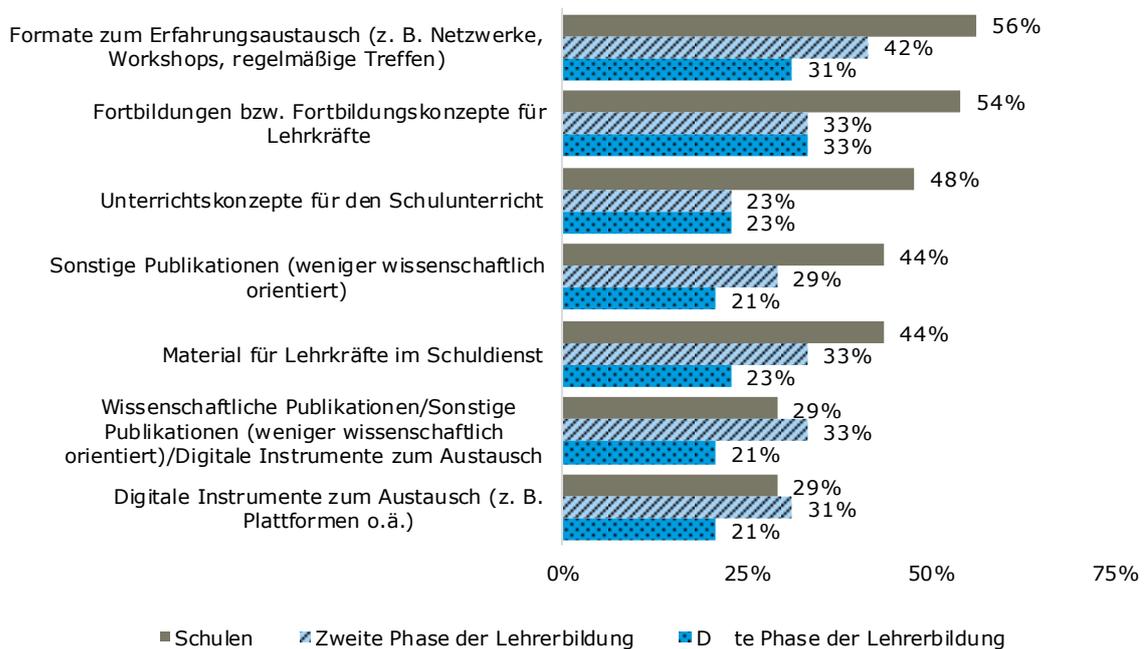
nicht teilnimmt. [...] Bei diesem Programmworkshop, da gibt es einfach diese Vielfalt von Foren, also gemeinsame Themenfelder, die bearbeitet werden von Universitäten, von denen wir ausgeschlossen sind. Die tollen Entwicklungen in der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ bekommen wir hier nur am Rande mit, weil wir halt nicht eingeladen sind zu diesen Workshops.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 4, vgl. auch Interviews 2, 11). Eine Hochschule berichtet von einer expliziten und unbegründeten Ausladung von einer Netzwerktagung durch ihr Ministerium. Angesichts des fehlenden systematischen Austauschs fühlte sich die Hochschule nachhaltig vom Wissenstransfer abgekoppelt (Interview nicht geförderte Hochschule 11). Von einer nicht geförderten Hochschule wird positiv angemerkt, dass sie zum Jahreskongress 2019 eingeladen wurde (Interview nicht geförderte Hochschule 4).

- Es fehle an einem **systematischen Austausch**: „Wir haben keinen Ergebnisaustausch mit geförderten Hochschulen. Den gibt es nicht.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 13, vgl. auch Interviews 1, 4, 5). Dieser sei aber erforderlich, auch über die Teilnahme an Veranstaltungen hinaus: „Dieser eigentliche Transfer, der findet ja nicht in diesen Workshops statt, sondern in dem Verbund von Akteuren, die zusammenarbeiten, und da sind wir ja komplett ausgeschlossen. Wir können nichts dazu beitragen, und nicht davon profitieren.“ (Interview nicht geförderte Hochschule 4).

5.2.2.3 Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung

Der Transfer in die nicht hochschulischen Phasen der Lehrerbildung bzw. in Schulen trug zur unmittelbaren Dissemination der Innovationen in die berufliche Praxis sowie zu einem guten Ineinandergreifen der beteiligten Institutionen in der Lehrkräfteraus- und -weiterbildung bei. Der Transfer in Schulen war laut Programm-Monitoring zum Abschluss der ersten Förderphase die zweitwichtigste Transferrichtung für die Projekte: In 29 von 48 Projekten spielte er eine zentrale Rolle, während dies im Fall des Transfers in die zweite Phase der Lehrerbildung für 23 Projekte und im Fall des Transfers in die dritte Phase der Lehrerbildung für 16 Projekte der Fall war (Programm-Monitoring Welle 3).

Diejenigen Projekte, für die der Transfer jeweils eine zentrale Rolle spielte, geben im Monitoring an, dass sie dazu insbesondere folgende **Transferinstrumente** nutzen:

Abbildung 36: Die häufigsten Transferinstrumente für den Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung sowie in Schulen

Quelle: Programm-Monitoring Welle 3 (2019), N=48.

Zu den am häufigsten genannten Transferinstrumenten zählen Formate zum Erfahrungsaustausch. Dieses Ergebnis des Programm-Monitorings zeigt, dass beim Transfer zwischen den verschiedenen Institutionen und Phasen der Lehrerbildung insbesondere der Dialog im Fokus stand (vgl. auch 4.1.2). Wie im Zwischenbericht bereits dargelegt ist, ging es also zunächst darum, einander zu verstehen und auszuloten, wie man im Sinne einer Lehrerbildung aus einem Guss zusammenarbeiten kann (Ramboll 2018: 122f.). Daneben nahmen beim auf Schulen gerichteten Transfer auch Fortbildungen und Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte eine hohe Bedeutung ein, gefolgt von konkreten Produkten, wie z. B. Unterrichtskonzepten (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 02, 03, 04, 06, 11, 18, 21, 32, 34, 49).

Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstanden dabei auch **konkrete Anlässe**, um sich über die verschiedenen Ansätze zur **Zusammenarbeit** mit den anderen Phasen bzw. zum Transfer in die anderen Phasen auszutauschen. Im Monitoring werden konkrete Veranstaltungen benannt, bei denen sich bundeslandübergreifend Akteure der dritten Phase der Lehrerbildung wie Vertreterinnen und Vertreter aus Landesinstitutionen und anderen staatlichen Einrichtungen der Lehrerfort- und Weiterbildung gemeinsam mit Akteuren aus QLB-Hochschulen über innovative Formate zur Professionalisierung von Lehrpersonen austauschten (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekt 29). Diese Form des Austausches zwischen verschiedenen Hochschulen und anderen Akteuren zu diversen spezifischen Themen ist ein Beispiel dafür, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als ein auf die erste Phase der Lehrerbildung fokussierendes Förderprogramm auch substantielle Beiträge zum Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung leistete.

5.2.3 Einflussfaktoren

Die Erfahrungen in der ersten Förderphase verdeutlichen, dass effektiver Transfer kein Selbstläufer ist – sondern vielmehr eine solide konzeptionelle Basis erforderlich ist, um erfolgreich Projektergebnisse in andere Kontexte zu übertragen. Aus Sicht der Hochschulen und der Experten sind die folgenden Aspekte mitentscheidend für den Erfolg bzw. Misserfolg von Transfer:

- **Übertragbarkeit:** Eine Herausforderung für den Transfer im Programm stellte dar, dass die Projekte der Hochschulen aufgrund der spezifischen Anforderungen bei der Antragstellung stark auf **individuelle Situationen vor Ort** zugeschnitten waren. Vor diesem Hintergrund war jeweils genau zu überlegen, zu welchen Themen und Aspekten es überhaupt

Transfermöglichkeiten gab. In einem Experteninterview (2019: 29) wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass die lehrerbildenden Hochschulstandorte so verschieden seien, dass es einen Austausch eher zu inhaltlichen Themen als zu Strukturfragen geben könne und dies den Transfer erschwere. Andere problematisieren die Transferierbarkeit auf andere Phasen der Lehrerbildung und auf Schulen aufgrund der komplementären Aufgaben (Experteninterviews 2019: 12, 26, 35). Transfer könne dann erfolgreich sein, wenn von Seiten sowohl der Transfergeber als auch der Transfernehmer untersucht werde, ob, wie und unter welchen Voraussetzungen sich die Innovationen am besten auf andere Kontexte (andere Hochschule, Fach, Phase der Lehrerbildung etc.) übertragen ließen, und die Transferaktivitäten anschließend auf Basis dieser fortgeschrittenen Erkenntnisse entwickelt und umgesetzt würden. Ein Gesprächspartner einer nicht geförderten Hochschule erläutert diesen Kontext wie folgt: *„Die Ausschreibung der Qualitätsoffensive war ja eine, die explizit [...] Wert darauf gelegt [hat] zu sagen – das, was dort am Projekt entwickelt wird, muss lokal spezifisch für die einzelne Hochschule an deren Voraussetzungen, Bedürfnissen und dergleichen anknüpfen – was ja Sinn macht, weil die Hochschulen ganz unterschiedliche Entwicklungsbedarfe haben. Der Unterschied hier [ist], dass alles das, was ich entwickle, erstmal etwas ist, was spezifisch ich will, nicht als erstes Effekt für die [anonymisiert, Anm. der Red.] Hochschule, die gar nicht beteiligt ist.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 9).

- Die Übertragbarkeit konnte auch für den **Transfer innerhalb einer Hochschule** und zwischen Disziplinen eine größere Herausforderung darstellen: *„Ein Kollege aus der Fachwissenschaft äußerte bei einem gemeinsamen Treffen, dass er sofort verstehen könne, dass ein Fachdidaktiker immer einen Fachwissenschaftler brauche, er aber überhaupt gar nicht wüsste, was ein Fachwissenschaftler von einem Fachdidaktiker lernen sollte. Wie sozusagen der Transfer in diese Richtung funktionieren kann. Ich glaube, da haben wir auch einen Auftrag, dass wir das auch noch deutlicher vermitteln. Es ist mir auch nicht zufriedenstellend gelungen, diese Frage zu beantworten.“* (Projekt 2, Vertiefungsinterview).
- **Wettbewerb:** Eine weitere Herausforderung für den Transfer stellte aus Sicht der Expertinnen und Experten die Wettbewerbssituation zwischen den Hochschulen und zwischen den Ländern dar (Experteninterviews 2019: 4, 14, 17, 22, 37). So spielte das Konkurrenzdenken immer eine Rolle: *„Der Wettbewerb um die beste Idee setzt dem Transfer gewisse Schranken.“* (Experteninterview 2019: 4). Der Wettbewerb erschwerte aus Sicht einer Hochschule den tiefergehenden Austausch zwischen Hochschulen, insbesondere zum Zeitpunkt der Fördermittelbewerbungen: *„Das heißt, man spricht natürlich schon im Rahmen von fachlichen Tagungen über die jeweiligen Vorhaben, die neuen Entwicklungen, aber wenn es dann um die harte Antragsstellung geht, hat man nicht immer alle Informationen, die man dann gerne hätte. Es liegt einfach am System, an solchen wettbewerblichen Situationen.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 4).
- **Strukturen:** Hochschulen sowie Expertinnen und Experten heben die Bedeutung geeigneter Strukturen und Prozesse für erfolgreichen Transfer hervor, da auf diese Weise klare Verantwortlichkeiten, Übertragungspunkte und Abläufe definiert würden. Von Experten-seite wird dabei die Bedeutung von institutionalisierten Austauschformaten seitens der Länder bzw. Ministerien zur Förderung von Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und anderen Akteuren hervorgehoben (Experteninterviews 2019: 3, 4, 17, 21, 26, 35). Als bewährte Instrumente für den hochschulinternen Transfer nennen die Hochschulen z. B. die Etablierung von Querstrukturen, Gremien und Foren oder Arbeitsgruppen. Eine Hochschule berichtet, dass sie unter Federführung der Querstruktur auf Dauer gestellte Transferstrukturen ausgegründet habe, durch die Maßnahmen für eine akteurs- und phasenübergreifende, theoretisch fundierte, praktisch ausgerichtete Lehrerbildung gebündelt werden: *„Nun können wir bei Praxisphasen der Studierenden die Informationen besser über die Schulen bereitstellen und eine bessere Passung erzielen. Es gibt nun angesiedelt an den jeweiligen neuen Strukturen Vernetzungstreffen, Tagungen, einen organisierten Austausch von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern etc. Die Struktur trägt zur Bündelung und Profilierung bei.“* (Projekt 18, Vertiefungsinterview).

- **Kapazitäten:** Aus Sicht der Hochschulen wurden die erforderlichen finanziellen und personellen Ressourcen für erfolgreichen Transfer zu häufig unterschätzt. Auch ein Landesministerium weist darauf hin, dass insbesondere Erkenntnisse zur Weiterentwicklung von Strukturen an Ressourcen gekoppelt sind: *„Das Handlungsfeld Strukturbildung ist schwierig für Transfer: Haben Transfernehmer überhaupt das Geld, um ähnliche Stellen zu schaffen?“* (Experteninterviews 2019: 14). Ressourcen für Transfer betrafen laut Projekten den Aufwand für die Aufbereitung von Projektergebnissen. Eine geförderte Hochschule zeigt sich entsprechend nachdenklich bezüglich des Bestrebens nach einer breiten Transferwirkung des Programms: *„Die nicht geförderten Hochschulen nehmen schon teil an den Austauschformaten im Land – bei denen ist es halt von der Aufstellung her eine andere Geschichte. Diese haben teilweise nur anderthalb oder eine Person, die sich mit dem Thema Lehrerbildung beschäftigt. Da kann man sich nur abgehängt fühlen. Wenn weder Stellen noch Geld da sind, bestehen eben deutlich weniger Gestaltungsmöglichkeiten. An diesen Hochschulen werden im Bereich der Lehrerbildung eben die Kernaufgaben der alten ZFL fortgeführt. Das heißt, es wird ein wenig beraten und mal eine Praxisphase begleitet. Viel mehr kann ja mit den Ressourcen nicht passieren. Wenn man das dann vergleicht mit den großen Standorten, dann hat das natürlich Frustration zur Folge. Vielleicht wäre ein zweites Förderprogramm eine Idee, für bisher nicht geförderte Hochschulen?“* (Projekt 12, Vertiefungsinterview).
- **Datenschutz:** Eine Hürde stellten laut Angaben einiger Projekte die geltenden **Datenschutzverordnungen** dar (offene Antworten Programm-Monitoring Welle 3, Projekte 23, 34, 44). Diese beeinträchtigten das Teilen von Projektergebnissen, insbesondere über die eigene Hochschule hinaus und mit Blick auf die Arbeit mit Videosequenzen.

5.2.4 Fördereffekte

Die Transferwirkung der ersten Phase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ kann aus zwei Gründen als ein **Teilerfolg** verbucht werden: Zum einen ist Transfer – wie Nachhaltigkeit auch – stark abhängig vom **zeitlichen Verlauf** und dem erst nötigen Nachweis von Evidenz. Insofern wird die Wirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erst nach der zweiten Phase vollumfänglich abgeschätzt werden können:

„Wir sind noch mittendrin im Programm, die zweite Förderphase startet jetzt erst. Wir haben noch etwas Zeit, uns Instrumente zu überlegen.“ (Experteninterview 2019: 31)

Zum zweiten ist neben der im Folgenden auszuführenden Vielfalt der erfolgten Transferaktivitäten der Projekte festzustellen, dass auf der **Steuerungsebene vor allem der Länder mit Rahmenseetzungen für erfolgreichen Transfer zurückhaltend umgegangen** wurde. Es herrsche „immer noch der Eindruck, dass die ganz großen Herausforderungen bisher nur in einzelnen Projekten und nicht flächendeckend angepackt werden. Es steht immer noch die Frage im Raum, wie die Projekte und ihre Erkenntnisse ausgerollt werden können in die Fläche und in die Praxisphasen? Wie werden gute Beispiele eingespielt in die Ausbildung?“ (Experteninterview 2019: 15; ähnliche Aussage in Experteninterviews 2019: 20, 22, 25).

Positive Transferwirkungen werden der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ jedoch von einer großen Anzahl von Expertinnen und Experten zugeschrieben (z. B. Experteninterviews 2019: 1, 2, 16, 23, 24, 26). Dabei ist die Wahrnehmung zum derzeitigen Zeitpunkt die, dass der Transfer innerhalb der Hochschulen (z. B. Experteninterviews 2019: 6, 9, 24, 29, 35) sowie gegenüber geförderten Hochschulen (z. B. Experteninterviews 2019: 1, 2, 41, 44) sehr gut funktioniere.

Mit Blick auf alle Befunde lassen sich positive Fördereffekte zusammenfassend zum jetzigen Zeitpunkt bereits mit Blick auf konkrete Transferaktivitäten in folgenden Dimensionen beschreiben:

- Wie im Kapitel aufgezeigt haben die Projekte in der ersten Förderphase umfangreiche und sehr unterschiedliche **Transferaktivitäten** durchgeführt. Es ist davon auszugehen, dass durch diese Transferaktivitäten im Zuge der ersten Förderphase bereits eine große Anzahl von Personen erreicht wurde.

- Dies gilt einerseits insbesondere für die Gruppe der **Lehrenden und Studierenden**, die bei der Konzeption und Umsetzung neuer Lehrveranstaltungen mit den neuesten Projekterkenntnissen gearbeitet und so von innovativen Lehrinhalten bzw. Lehr-Lern-Formaten profitiert haben. In etwa der Hälfte aller Projekte wird in den für die Antragstellung vorgenommenen Stärke-Schwächen-Analysen explizit angeführt, dass die Studienqualität im Lehramt qualitätsgesichert wird (Ramboll 2018: 26), sodass von den hochschulinternen Untersuchungen Aussagen zur Wirksamkeit der Lehrinnovationen zu erwarten sind.
- Zum anderen werden – wie oben dargelegt – starke Aktivitäten im Bereich des innerhochschulischen Transfers berichtet. Durch die **Optimierung bestehender Strukturen**, wie beispielsweise die Einrichtung von ggf. in den Mandaten erweiterten Querstrukturen (siehe Kapitel 4.1), sowie durch systematische Maßnahmen zur **verstärkten Kooperation von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften** (siehe Kapitel 4.5) wurden – ausgelöst durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – wichtige strukturelle Voraussetzungen und Prozesse für einen verbesserten Wissenstransfer an den Hochschulen geschaffen. Auf Basis der aus den Projekten geschilderten Erfahrungen kann daraus geschlossen werden, dass das Programm wichtige Beiträge zur Verbesserung des innerhochschulischen Transfers geleistet hat. Auch in Experteninterviews finden sich auf einige Länder bezogen explizit positive Einschätzungen: *„Der Transfer ist bei uns aufgrund der Struktur der Zentren und durch institutionalisierte Treffen sehr hoch. Zwischen den Hochschulen besteht ein reger Austausch durch [die Querstrukturen], diese organisieren den Austausch zwischen den Hochschulen.“* (Experteninterview 2019: 1).
- Die Erkenntnisse der geförderten Projekte bereicherten den **Wissensstand** in den von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufgerufenen Handlungsfeldern. Dies gilt insbesondere für die zuvor noch weniger stark erforschten Themen Heterogenität und Inklusion, in denen aus dem Feld ein enormer Zuwachs an Forschungserkenntnissen berichtet wird (siehe Kapitel 4.4). Damit hat das Programm wesentliche Voraussetzungen geschaffen für die Implementierung diesbezüglicher neuer Ansätze in der Lehreraus- und Fortbildung sowie in der schulischen Praxis. Auch nicht geförderte Projekte nehmen den Forschungoutput für ihre eigene Weiterentwicklung wahr: *„Ich nehme insbesondere wahr in Form von Tagungen, Sammelbänden usw., dass sich bei bestimmten Themen – wie Reflexivität, forschendes Lernen, Multiprofessionalität, Inklusion, ein deutlicher Anstieg an Angeboten und Publikationen zu sehen ist – in denen auch Ergebnisse, die aus der Qualitätsoffensive resultieren, publiziert und diskutiert werden.“* (Interview nicht geförderte Hochschule 7).

Die **hohe Kontinuität bei der Gestaltung und Projektförderung der zweiten Förderphase** ist aus Sicht der Evaluation eine wichtige Gelingensbedingung für einen noch effektiveren Transfer. Auf diese Weise wird den geförderten Projekten ein längerer Zeitraum ermöglicht, um die Projektergebnisse wissenschaftlich zu validieren, für den Transfer aufzubereiten und über geeignete Kanäle zu verbreiten. Mit der Umsetzung der zusätzlichen Förderrichtlinie mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung in den beruflichen Schulen“ sind darüber hinaus künftige zusätzliche Effekte für den Transfer zu erwarten. Durch die Förderung von 43 zusätzlichen Projekten und 14 zusätzlichen Hochschulen erweitern sich die von Seiten des Programms unterstützten Forschungs- und Transfervorhaben und der unmittelbare Adressatenkreis der programmbegleitenden Transfermaßnahmen (siehe Kapitel 6.2.4).

6. BILANZ UND AUSBLICK

Die Untersuchungen im Rahmen dieser Evaluation zeigen, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf eine **breite Akzeptanz** an Hochschulen und in den Bundesländern trifft und die **relevanten Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung zur richtigen Zeit** aufgreift. Sie verstärkt Aktivitäten der Hochschulen und Länder, wobei ihr große Relevanz zugeschrieben wird:

„Die Qualitätsoffensive hat sehr große Auswirkungen auf die Lehreraus- und Fortbildung. Das liegt am ausgeschütteten Geld und am damit verbundenen Impuls des BMBF: Ohne diesen wären die Hochschulen niemals Willens gewesen, sich in die im Programm anvisierten Richtungen zu bewegen. Es werden nun eindeutige Schwerpunkte gesetzt. Und die Vergabe der Mittel war an Anforderungen zur Verstetigung geknüpft. Neue Ideen sollen also auch verstetigt werden, das ist ein großer Einfluss.“ (Experteninterview 2019: 38)

„Das Programm kam zur richtigen Zeit, sodass wichtige Themen gründlich angefasst und verstärkt werden konnten, z. B. das Thema Inklusion in der ersten Förderphase und nun Digitalisierung in der zusätzlichen Förderrichtlinie. Dabei ist es wertvoll, dass Landesmittel durch zusätzliche BMBF-Mittel ergänzt werden.“ (Experteninterview 2019: 17)

Als Voraussetzung für die breite Akzeptanz und Wirksamkeit in Synergie mit Landesentwicklungen gilt die **Bund-Länder-Vereinbarung von 2013**, die eine Zielkohärenz zwischen Bund und Ländern signalisierte („wie ein Ehevertrag“; Experteninterview 2019: 2). Die Länder „haben Anteil an Zielen der Qualitätsoffensive, insofern sind diese gewissermaßen deckungsgleich“ (Experteninterview 2019: 1). Kritische Stimmen beziehen sich vor allem darauf, dass sich angesichts des **wettbewerblichen Charakters des Förderprogramms** nicht alle Länder mit ihren Hochschulen angemessen in der Förderung der ersten Phase berücksichtigt sehen (Experteninterviews 2019: 14, 22).

Zur Bilanz der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gehört, dass sich die auf der Bund-Länder-Vereinbarung fußende **Förderrichtlinie als „lernfähig“** erwiesen hat. So sind im Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2018: 127f.) Transfer und Breitenwirkung angesichts nicht geförderter Hochschulen sowie nicht mit Zielen hinterlegte „Querschnittsthemen“ (Digitalisierung, berufliches Lehramt, Internationalisierung) kritisch hinterfragt. Mit der **zusätzlichen Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** mit den Schwerpunkten **„Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“** des BMBF im Jahr 2018 wurde eine Möglichkeit geschaffen, sowohl bisher nicht geförderte Hochschulen in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufzunehmen als auch zwei der drei genannten Querschnittsthemen mit expliziten Förderzielen zu hinterlegen.

Das Thema **„Internationalisierung der Lehrerbildung“** könnte im Rahmen der Programmkommunikation und -begleitung zukünftig im Kontext von exzellenter Lehrerbildungsforschung und Mobilität stärker akzentuiert werden, denn an den Hochschulen werden zum Teil entsprechende Maßnahmen umgesetzt.

Im Folgenden sind die Evaluationsergebnisse **gebündelt und damit bilanziert**, welchen Beitrag das Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Verbesserung der strukturellen und institutionellen Bedingungen der Lehrerbildung an den beteiligten Hochschulen in der ersten Förderphase geleistet hat (vgl. DLR-PT 2015). Außerdem sind im Sinne einer formativen Evaluation mit Blick auf die operative Ausgestaltung der zweiten Förderphase **Hinweise** formuliert, wie das Erreichen der Programmziele noch stärker als bisher unterstützt werden kann. Schließlich sind in diesem Kapitel abschließend **drei weiterführende Untersuchungsaspekte** vorgestellt, die für die Evaluation und insgesamt für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ relevant erscheinen.

6.1 Zusammenfassende Bilanz der Fördereffekte

Die Bilanz mit Blick auf den Programmerfolg kann auf zwei Ebenen bewertet werden: Eine Ebene des Programmerfolgs umfasst die Gesamtheit der **direkten Ergebnisse der Projekte**, die durch

die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit ihren Handlungsfeldern überhaupt erst ermöglicht wurden. Auf einer zweiten Ebene kann die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ über die konkrete Förderung einzelner Vorhaben hinaus auch als Programm zur **Optimierung der Lehrerbildung auf einer** den Projekten übergeordneten **systemischen Ebene** verstanden werden: Sowohl für die Bewältigung aktueller Herausforderungen der Lehrerbildung als auch insbesondere für erfolgreiche Anpassung an zukünftige Herausforderungen. In beiden Dimensionen fällt die **Bilanz nach der ersten Förderphase sehr positiv** aus:

„Die QLB ist eines der ganz, ganz wenigen Bund-Länder-Programme, das ohne Wenn und Aber seine Ziele erreicht hat. Ein Programm, bei dem sich der Mitteleinsatz gelohnt und das tolle Wirkungen erreicht hat, mit vergleichsweise wenig Geld.“ (Experteninterview 2019: 24)

Mit der Weiterbewilligung fast aller Projekte in der **zweiten Förderphase** wird darüber hinaus die Möglichkeit gegeben, ihre Vorhaben weiter zu vertiefen und insbesondere nachhaltig zu verankern.

6.1.1 Bilanz mit Blick auf Handlungsfelder

Die geförderten Projekte bedienen die einzelnen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ insgesamt in einem ausgeglichenen und hohen Maße: So wurde jedes Handlungsfeld von mindestens 40 der 49 Projekte adressiert (Programm-Monitoring, Welle 3). Allerdings wurden manche Handlungsfelder und dazugehörige Maßnahmen auch unabhängig bzw. schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von den Hochschulen priorisiert und bearbeitet. In **zwei Handlungsfeldern ist eine besonders starke Wirkung** zu konstatieren: Bei der „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ und bei der „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ diente der Förderwettbewerb insofern als Initialzündung, als in beiden Handlungsfeldern die jeweiligen Maßnahmen⁴⁴ im Durchschnitt von über einem Drittel der Projekte umgesetzt wurden – und zwar unter der Voraussetzung, dass vergleichbare Maßnahmen weder schon zuvor existierten noch parallel unabhängig von der Förderung durchgeführt wurden (Programm-Monitoring, Welle 3). In diesen Fällen wurden folglich mittels der Förderung gänzlich neue Herausforderungen angegangen.

Dem Handlungsfeld **„Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“** kam in der öffentlichen Diskussion eine hohe Aufmerksamkeit zu, in den Ländern lag ein entsprechender Handlungsdruck vor. So hat die Kultusministerkonferenz im Dezember 2012 vorgegeben, dass in der Ausbildung für alle Lehrämter *„den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik“*⁴⁵ eine besondere Beachtung eingeräumt werden soll. Erst durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde – so die Aussage in einem Experteninterview, die Möglichkeit eingeräumt, an diesem Ziel systematisch zu arbeiten (Experteninterview 2019: 2). Die starke Zunahme an neuen Maßnahmen im (an sich für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung nicht neuen) Handlungsfeld **„Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“** kann insbesondere mit dem großen Handlungsbedarf an den einzelnen Hochschulen erklärt werden, wobei die bessere Kooperation der Bezugswissenschaften eine Voraussetzung für die erfolgreiche Bearbeitung anderer Handlungsfelder darstellte (siehe Kapitel 4.5).

Gleichzeitig zeigen sich auch in den weiteren Handlungsfeldern in einzelnen Maßnahmen hohe Effekte. Für das Handlungsfeld **„Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“** ist im Vergleich zu den anderen Handlungsfeldern der geringste Effekt zu identifizieren. Dies lässt sich unter anderem auf die Verschränkung mit den anderen Handlungsfeldern und die vielfach schon zuvor vorhandenen, aber noch verbesserungsfähigen Angebote zurückführen.

⁴⁴ Anzahl und Auswahl der Maßnahmen wurden 2016 in einem Workshop mit den Projekten festgelegt.

⁴⁵ Vgl. www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/inklusion-kmk-aktualisiert-standards-fuer-die-lehrerbildung.html, Abruf 19.12.2019

6.1.2 Bilanz mit Blick auf systemische Wirkungen

Durch die Konstruktion der Bund-Länder-Vereinbarung, die Einbindung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) in die Ausgestaltung des Programms, der Hochschulleitung und Wissenschaftsbehörden in die Antragstellung und zum Teil in die Programmveranstaltungen ist es der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gelungen, auch **auf der projektübergereordneten Systemebene Impulse für eine Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung** zu setzen.

„Das Programm hilft insgesamt sehr: Der Bund hat Themen gesetzt. Damit wurde der Lehrerbildung und den Handlungsfeldern eine überregionale Bedeutung gegeben. Dadurch ist es viel leichter, auf Landesebene entsprechende Akzente setzen zu können.“ (Experteninterview 2019: 11)

Die **Förderlogik**, wie sie in Kapitel 2.2 dargestellt ist, schaffte also insgesamt für die Projekte ein Umfeld, in dem sie an nachhaltigen Lösungen arbeiteten und dabei weitere Akteure wie die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung involvieren konnten. Außerdem gab sie Anlass, auf Steuerungsebene der Länder zu ordnende Themen zu bearbeiten, Qualitätsentwicklung in der Fläche zu steuern und das Zusammenwirken der Akteure zu koordinieren: *„Das, was in QLB ausprobiert wird, soll eingehen in die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung im Land.“* (Experteninterview 2019: 4; ähnliche Aussage in Experteninterviews 2019: 11, 26, 39, 40).

Der **Einbezug der Wissenschaftsministerien** führte zu starkem Commitment von Landes- und Hochschulseite und machte die gemeinsame Verantwortung für die Lehrerbildung sichtbar (Experteninterviews 2016: 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 26). In einigen Ländern führte das laut Aussagen von Expertinnen und Experten dazu, dass ergänzende landesspezifische Maßnahmen entwickelt wurden (Experteninterviews 2016: 1, 2, 4, 14, 20, 21), durch die sich die Chance für nachhaltige Wirkungen erhöht. Auch am Ende nicht geförderte Hochschulen waren während ihrer Bestandsaufnahmen mit ihren obersten Behörden in intensivem Austausch.

Auch auf der **projektübergreifenden Ebene der Hochschulen** kann der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Blick auf Profilierung und Sichtbarkeit der Lehrerbildung eine große Wirkung zugesprochen werden. Die hochschulinterne Bedeutung der Lehrerbildung spiegelt sich insbesondere in dem **Engagement der Hochschulleitung** wider (vgl. Kapitel 4.1.2.3). So war die Präsidentin oder Rektorin bzw. der Präsident oder Rektor in knapp 80 Prozent der Projekte involviert; die erweiterte Hochschulleitung zu knapp zwei Drittel sogar in die Umsetzung von konkreten Maßnahmen (Programm-Monitoring Welle 3). Darüber hinaus konnte der interne **Austausch über die Projekte im Spezifischen und über die Lehrerbildung im Allgemeinen an den Hochschulen** maßgeblich ausgebaut werden. So wurden 120 **Gremien** im Rahmen der Projekte neu geschaffen und in drei Viertel der Projekte die aktive Nutzung von internen und/oder externen Kommunikationskanälen durch die Förderung initiiert (vgl. 4.1.2.1). Die Sichtbarkeit wurde zudem mit den über 2.600 hochschulinternen oder externen Veranstaltungen, die entweder seitens der Projekte selbst durchgeführt oder mitgestaltet wurden, maßgeblich gefördert.

Zusammenfassend kann der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine positive Wirkung auch auf der systemischen Ebene zugesprochen werden. Sie trägt zum **Capacity-Building**⁴⁶ in der Lehrerbildung bei, indem sie auf die Weiterentwicklung der Handlungsfähigkeit der beteiligten Personen, die Optimierung der Prozesse sowie die Stärkung der beteiligten Organisationen zielt (European Commission 2014: 3f.) und durch geeignete Rahmenbedingungen und Handlungskoordination zur erfolgreichen Umsetzung auf Projekt- und Programmebene beiträgt.

6.2 Hinweise zur Ausgestaltung der zweiten Förderphase und zur Förderkonstruktion

Die wesentlichen Rückmeldungen zur Ausgestaltung und Begleitung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sind bereits im Zwischenbericht der Evaluation aufgegriffen (Ramboll 2018). Dabei wird vor allem auf die folgenden Aspekte hingewiesen:

⁴⁶ Der Begriff des Capacity-Buildings wird insbesondere in der Verwaltungswissenschaft und in der Entwicklungszusammenarbeit genutzt, wird aber auch in weiteren öffentlichen Verantwortungsbereichen wie z. B. dem Bereich der Gesundheitsförderung verwendet.

- Notwendige Flankierung der Qualitätsentwicklung und **strategischen Ausrichtung der Projekte**, weil ein Fokus auf Forschung an Hochschulen meist besser eingeübt ist als der Fokus einer funktionalen Governance.
- Notwendige Flankierung der Projektarbeit der Hochschulen bei der **Kooperation mit der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung**, indem entgegenkommende Rahmenbedingungen vor allem auf Länderebene geschaffen werden.
- **Querschnittsthemen stützen**: Explizite Formulierung von Förderzielen mit Blick auf strategisch relevante Themen, wie digitale Medien beim Lehren und Lernen, Internationalisierung und berufliches Lehramt, die bisher noch nicht explizit in Handlungsfeldern genannt waren.
- **Unterstützung des Transfers** auf Bundes- und Landesebene und Priorisierung der Transferperspektiven.
- **Unterstützung der Nachhaltigkeit** durch verbindliche Einbindung der Bundesländer.

Im Folgenden sind nun die Hinweise vorgestellt, die sich ergänzend und darüber hinausweisend aus neuem Datenmaterial ergeben. Dieses besteht vor allem aus den Vertiefungsinterviews 2018, den Experteninterviews 2019 sowie den Hinweisen im Rahmen offener Fragen aus dem Programm-Monitoring.

6.2.1 Mitwirkungserfahrungen während des Lehramtsstudiums – Studierende einbinden

In den Jahren 2018/2019 weisen verschiedene Akteure auf die Notwendigkeit hin, dass angesichts demokratiegefährdender Tendenzen in der deutschen Gesellschaft angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung **vielfältige theoretische und praktische Bezüge zur Demokratiebildung** erfahren sollten (siehe eine Zusammenfassung des aktuellen Diskurses bei Piontek und Rademacher 2019). Nach einer Studie von Schneider und Gerold (2018) geben nur 10,9 Prozent der dort befragten Lehrkräfte weiterführender Schulen an, dass Demokratiebildung in ihrer Aus- und Fortbildung eine große Rolle spielt. Auch in den Experteninterviews im Rahmen dieser Evaluation wird vorgeschlagen, Demokratiebildung in dieser oder einer nächsten Förderung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stärker zu berücksichtigen, weil sie an Relevanz gewinne (Experteninterviews 2019: 2, 16).

Praktisch sollte Demokratie im Bildungssystem durch vielfältige Gelegenheiten für Beteiligung und Verantwortungsübernahmen erfahren werden – so beispielsweise ein wiederholt vorgetragenes Plädoyer von Edelstein (2014): Es gelte, „*das Bildungssystem als Gelegenheitsstruktur zum Erwerb von Kompetenzen für die Demokratie*“ zu verstehen und zu nutzen. Ein beeindruckendes Beispiel, wie **angehende Lehrkräfte sich an der Ausgestaltung ihrer Ausbildung selbst beteiligen**, ist das bei der Podiumsdiskussion mit Studierenden während des Zweiten Programmkongresses der QLB im November 2018 vorgestellte Projekt Lernreisen. In diesem, von Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin „*ursprünglich aus Enttäuschung über das Lehramtsstudium*“⁴⁷ begründeten, in der Zwischenzeit bundesweiten Projekt suchen sich Studierende eigeninitiativ vorbildliche Schulen und begeben sich auf eine zweiwöchige Exkursion zu mehreren solcher Schulen in Deutschland. Die Mittel dafür werden zu großen Teilen selbst akquiriert.

Hinweise darauf, wie intensiv Studierende in die Ausgestaltung der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ direkt eingebunden waren, gibt das Programm-Monitoring. Hier geben 98 Prozent der Projekte an, dass Studierende als Zielgruppe einzelner Maßnahmen am Projekt beteiligt sind, gleichzeitig aber nur zu 26 Prozent bei projektbezogenen Entscheidungen involviert werden. An der Umsetzung konkreter Maßnahmen (57 Prozent) sowie als Beraterinnen und Berater für die Konzeption bzw. Umsetzung (52 Prozent) sind Studierende in gut die Hälfte der Projekte eingebunden. **29 Prozent der Projekte wiederum geben an, Studierende an der Konzeptentwicklung zu beteiligen** (alle Zahlen Programm-Monitoring Welle 3). In 129 der 226 hochschulinternen Gremien waren Studierende vertreten, insbesondere in den Gremien, die sich mit dem Austausch über Lehrinhalte befassen (Programm-Monitoring Welle 1). Insgesamt wird deutlich,

⁴⁷ Vgl. www.prinzip-lernreise.de/über-uns/unsere-vision, Abruf 18.12.2019

dass Studierende zwar grundsätzlich in die Projekte eingebunden werden, aber in eher weniger Fällen auch bei der Ausgestaltung der Projekte mitentscheiden.

Einer der Fokusse in der zweiten Programmphase könnte demnach darin liegen, dass sich Hochschulen auch zu **erfolgreichen Ansätzen der Beteiligung Studierender** an der Ausgestaltung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unter Einbindung Studierender selbst austauschen und gute Praxis teilen, die mit hohem Engagement, Wertschätzung von Vielfalt und Wirkungsorientierung verbunden ist. Denn gerade in QLB-Projekten, in denen das Ausbalancieren verschiedener Anforderungen und das Ringen um gute Lösungen zwischen Akteuren mit verschiedenen Prioritäten einer der Kernbereiche ist (vgl. 4.1.1), verspricht vielfältige Beteiligung nicht nur wichtige Impulse für die Qualität der Projekte zu setzen, sondern auch eine für alle Involvierten wertvolle Demokratisierungserfahrung zu schaffen.

6.2.2 Schub für Professionsreflexion in der Lehrerbildung, innovative Lehre und Lehrforschung

Vor allem in den Vertiefungsinterviews 2018 und den Experteninterviews 2019 wird betont, welcher positiver Schub von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Professionsreflexion der Lehrerbildung und die Weiterentwicklung der Lehre ausgehe. Expertinnen und Experten thematisieren unter anderem die **fortbestehende Notwendigkeit, in evidenzbasierte Lehrerbildung mit einem engen Forschungs-Praxis-Bezug** zu investieren. Relevant sei beispielsweise die Arbeit an der Frage, durch welche Ausgestaltung des Studiums sich die schulpraktische Arbeit von Lehrkräften positiv hinsichtlich der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern entwickle (Experteninterviews 2019: 7, 18). Vor allem die in Vertiefungsinterviews der Fallstudien interviewte Hochschulvertretungen werfen Fragen auf, wie **entsprechende Potenziale weiter und umfangreicher genutzt werden können**, auch über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hinaus:

„Was wir uns über diese große Förderrichtlinie hinaus wünschen: Dass es weiterhin Töpfe geben sollte zum Thema innovative Lehre, und auch für Forschung für die Lehre. Das ist das, was man über DFG normalerweise überhaupt nicht hinbekommt [...]. Grundständige oder ganz neue Konzepte nochmal für die Lehre auszurichten oder ein Curriculum mal völlig neu zu entwickeln. Wir haben an den Universitäten solche Töpfe nicht dafür. Wenn es da ein Programm geben könnte für besonders innovative Projekte oder Modellgeschichten.“ (Projekt 37, Vertiefungsinterview)

„Man sollte nicht nur für die Lehrerbildung, sondern insgesamt neben der Grundlagenforschung der DFG einen Bereich der Lehrforschung aufbauen. Dies würde die Lehrerbildung an der Uni stärken und auch die Fortbildung. Die QLB könnte dabei Vorbild sein: Hier haben wir gute Erfahrungen gemacht mit Lehrforschungsprojekten, diese Ansätze sollte man verstetigen, indem man als Einzelforscher oder Hochschule oder im Verbund Anträge schreiben kann. Das wäre für die Lehrerbildung gut und für die anderen auch. Die Verzahnung einer Nebenfachveranstaltung mit einer Hauptfachveranstaltung hat die gleichen Mechanismen wie die Kooperation von Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften und Fachdidaktik. Da kann man über die Lehrerbildung hinaus voneinander lernen.“ (Projekt 47, Vertiefungsinterviews)

Im Dezember 2019 hat die GWK beschlossen, in der Nachfolge des „Qualitätspakts Lehre“ die Alfred Toepfer Stiftung als Träger mit dem Aufbau der **Organisationseinheit „Innovation in der Hochschullehre“** zu beauftragen. Ihre Aufgabe wird sein, „den Austausch und die Vernetzung relevanter Akteure sowie den Wissenstransfer zu gelingender Lehre und zu neuen Ergebnissen und Erkenntnissen“ voranzutreiben. Geplant sind „kontinuierlich Anreize“ dafür, „Lehr-Innovationen“ zu gestalten. Dafür werden jährlich und auf Dauer 150 Millionen Euro bereitgestellt⁴⁸.

Diese Maßnahme entspricht dem Interesse der durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen, den Weg der Professionalisierung guter Lehre auch über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hinaus fortsetzen zu können. Bereits während der laufenden zweiten Förderphase erscheint es empfehlenswert, die **Reflexionen, Analysen und praktischen Erfahrungen der QLB-geförderten Hochschulen** etwa mit Blick auf leistungsfähige Governance und koordinierte Lehre für die Maßnahmen rund um eine „Innovation in der Hochschullehre“ nutzbar zu machen.

⁴⁸ Vgl. Informationen des BMBF unter www.bmbf.de/de/innovation-in-der-hochschullehre-9166.html, Abruf 18.12.2019

6.2.3 Flankierende Maßnahmen für eine qualitative Weiterentwicklung der phasenübergreifenden Abstimmung

Bereits im Zwischenbericht der Evaluation wurde herausgearbeitet, dass die bessere Verzahnung und Abstimmung der ersten mit der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung **nicht nur von den Hochschulen allein verantwortet werden kann, sondern zusätzliche Maßnahmen auf Ebene der Länder vonnöten** sind (Ramboll 2018: 126f.). In den Experteninterviews 2019 wird erneut deutlich, dass entsprechende Maßnahmen durch die in der Regel geteilte Verantwortung jeweils gemeinsam durch die Bildungs- und die Wissenschaftsbehörden der Länder gestaltet werden müssen. Dabei wird **gute Praxis** berichtet (Experteninterviews 2019: 4, 5, 7, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 35, 40) wie auch von **suboptimalen Kooperationsstrukturen und -beziehungen** zwischen den beiden zuständigen Landesministerien mit Blick auf die abgestimmte Steuerung der drei Phasen der Lehrerbildung (Experteninterviews 2019: 3, 26, 28, 30, 34, 36, 37, 39).

Gerade in den Ländern, in denen die Kooperation zwischen den Ministerien als ausbaufähig beschrieben wird, gibt es Wünsche nach **systematischer Bearbeitung der beiden anderen Phasen**. So wird beispielsweise „eine QLB auch für den Vorbereitungsdienst“ vorgeschlagen (Experteninterview 2019: 3) wie auch das Anzielen „verbindlicher Vereinbarungen mit der zweiten und dritten Phase in der Restlaufzeit“ der Qualitätsoffensive (Experteninterview 2019: 34). Auch aus der Arbeit der Hochschulen vor allem im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ wird deutlich, dass die reibungslose Kooperation aller am Ausbildungsprozess beteiligten Institutionen und Akteure untereinander notwendig ist, um nachhaltige Wirkungen zu erreichen (siehe Kapitel 4.2).

Hieraus kann **weiterer Handlungsbedarf für die Länder** abgeleitet werden, wie er bei den Handlungsempfehlungen im Zwischenbericht vorgetragen ist (Ramboll 2018: 127). Er bezieht sich auf

- **ermöglichende und unterstützende Verhältnisse** in den Ländern, beispielsweise durch Orte der Handlungskoordination auf Landesebene wie beispielsweise interministerielle Arbeitsgruppen oder Kooperationsräte,
- **themen- und/oder produktspezifische Programmformate** auf regionaler oder Landesebene, die die zweite und dritte Phase auch oberhalb der konkreten Projektarbeit einbinden und in ihrer **Struktur- und Qualitätsentwicklung stärken** sowie
- Unterstützung beim **Aufstellen von Datenschutzkonzepten**.

Darüber hinausgehend sollte in den länderübergreifenden Gremien die Frage weiter erörtert werden, wie eine **Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung auch bezogen auf die zweite und dritte Phase länderübergreifend** so unterstützt werden kann, dass ein gemeinsames Qualitätsverständnis zugrunde gelegt und die Mobilität von Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern optimal befördert wird (vgl. auch Kapitel 6.2.6). Möglicherweise bieten sich derzeit gute Gelegenheiten für eine Verbesserung der phasenübergreifenden Abstimmung an, ist doch jüngst Bewegung in die Diskussion über Lehrkräftefortbildung gekommen – stimuliert durch Fortschritte in der Fortbildungsforschung (Timperley u. a. 2007; Lipowsky und Rzejak 2019) und durch Evaluationen des Ist-Standes der Lehrkräftefortbildung in einigen Bundesländern (Cramer u. a. 2019; Gnahs u. a. 2019).

6.2.4 Gezielter und differenzierter Transfer

Im Zwischenbericht der Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist darauf hingewiesen, dass sich der Anspruch, die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ solle in der Fläche aller lehrerbildenden Hochschulen und für alle Phasen der Lehrkräftebildung Wirkung erzielen, und die Tatsache, dass dabei weitestgehend auf Bottom-up-Initiativen gesetzt wird, widersprechen. Notwendig seien **transferfördernde Maßnahmen bei der Steuerung des Informationstransfers im Bundesprogramm durch die Programmbegleitung sowie auf der Ebene der Länder** (Ramboll 2018: 129f.).

In diesem Bericht ist gezeigt, dass die geförderten Projekte verschiedene Transferansätze erproben, wobei insbesondere Transfer in die eigene Hochschule und die Scientific Community, aber auch hin zu Schulen eine wichtige Rolle einnahm. Je nach Adressaten und Transferinhalt setzten die geförderten Projekte unterschiedliche Transferinstrumente ein. So überwogen beim Transfer in die internationale Forschungslandschaft und an andere Hochschulen die für den Wissenschaftsbetrieb klassischen Instrumente wie Publikationen, beim Transfer in Schulen und in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung wiederum Formate zum Erfahrungsaustausch. Veranstaltungsformate des Projektträgers trugen zum Transfer bei. Gleichmaßen wird aber nach wie vor von Transferhemmnissen berichtet (siehe Kapitel 5.2.3). So wird beispielsweise wiederholt der Wunsch an den Projektträger nach einer **Clustering bisheriger Ansätze und Ergebnisse** vorgetragen, beispielsweise in Form einer Datenbank (Experteninterviews 2019: 5, 9, 29, 39). Außerdem wird ein gemeinsamer Beschluss zwischen Bund und Ländern hinsichtlich eines abgestimmten Vorgehens zum Transfer angeregt (Experteninterview 2019: 38).

Neben diesen weiter zu entwickelnden Informations- und Unterstützungsangeboten durch den Projektträger und die Länder sind **besondere Transfererfordernisse** zu bedenken, die die **zweite Förderphase** bereithält. Denn abhängig von **Einzel- oder Verbundvorhaben**, der **Länge der Förderung** und der **thematischen Fokussierung in der neuen Förderrichtlinie** ergeben sich innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verschiedene sinnvolle Transferrichtungen. Folgende Projekttypen nach Förderkonstruktion sind ab 2020 identifizierbar⁴⁹:

Abbildung 37: Projekttypen in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

	Förderung erste Förderrichtlinie				Förderung zusätzliche Förderrichtlinie	
	Förderung erste Förderphase		Förderung zweite Förderphase			
	Einzelprojekt	Verbundprojekt	Einzelprojekt	Verbundprojekt	Einzelprojekt	Verbundprojekt
Typ A1	X		X			
Typ A2		X		X		
Typ B1_1	X		X		X	
Typ B1_2	X		X			X
Typ B2_1		X		X	X	
Typ B2_2		X		X		X
Typ C1					X	
Typ C2						X
Typ C3					X	X

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

- **Typ A1:** Hochschulen, an denen ein **Einzelprojekt** in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase **weitergefördert** wird.
- **Typ A2:** Hochschulen, die an einem **Verbundprojekt** in der ersten Förderphase mitarbeiteten, das in der zweiten Förderphase **weitergefördert** wird.
- **Typ B1_1:** Hochschulen, an denen ein **Einzelprojekt** in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase **weitergefördert** wird, **und die zusätzlich** in der zweiten Förderphase mit einem **Einzelprojekt** nach der **neuen Richtlinie** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ gefördert werden.
- **Typ B1_2:** Hochschulen, an denen ein **Einzelprojekt** in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase **weitergefördert** wird, **und die zusätzlich** in der zweiten

⁴⁹ Neben der dargestellten Differenzierung sind weitere Differenzierungen möglich. So gibt es beispielsweise Projekte, die nur in der ersten Förderphase nach der ersten Förderrichtlinie und in der zweiten Phase ausschließlich nach der zweiten Förderrichtlinie gefördert wurden bzw. werden oder die auch in der ersten Förderphase sowohl Einzel- als auch Verbundförderung erhielten.

Förderphase mit als Teil eines **Verbundprojekts** nach der **neuen Richtlinie** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ gefördert werden.

- **Typ B2_1:** Hochschulen, die an einem **Verbundprojekt** in der ersten Förderphase mitarbeiteten, das in der zweiten Förderphase **weitergefördert** wird, **und die zusätzlich** in der zweiten Förderphase mit einem **Einzelprojekt** nach der **neuen Richtlinie** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ gefördert werden.
- **Typ B2_2:** Hochschulen, die an einem **Verbundprojekt** in der ersten Förderphase mitarbeiteten, das in der zweiten Förderphase **weitergefördert** wird, **und die zusätzlich** in der zweiten Förderphase als Teil eines **Verbundprojekts** nach der **neuen Richtlinie** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ gefördert werden.
- **Typ C1:** Hochschulen, die in der ersten Förderphase **keine Förderung** erhielten und in der zweiten Förderphase nach der **neuen Richtlinie** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ mit einem **Einzelprojekt** gefördert werden.
- **Typ C2:** Hochschulen, die in der ersten Förderphase **keine Förderung** erhielten und in der zweiten Förderphase nach der **neuen Richtlinie** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ als Teil eines **Verbundprojekts** gefördert werden.
- **Typ C3:** Hochschulen, die in der ersten Förderphase **keine Förderung** erhielten und in der zweiten Förderphase nach der **neuen „Richtlinie“** zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ sowohl mit einem **Einzelprojekt** als auch als Teil eines **Verbundprojekts** gefördert werden.

Um angesichts dieser Vielfalt ein sinnvolles Voneinanderlernen zu organisieren, empfehlen sich **differenzierte Informations- und Vernetzungsangebote**⁵⁰, die zielgerichtet bestimmte Projekttypen ansprechen. Dabei kann besonders eine themen- und verbundstrukturbezogene Vernetzung zwischen den B- und C-Projekten anregend sein, wobei die B-Projekte verschiedene Erfahrungen in der Gestaltung ihrer Governance zur Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung einbringen. Verbindend zwischen den C- und B-Projekten sind dann jeweils die thematischen Schwerpunkte im Rahmen der neuen Förderrichtlinie sowie ihr Verbundstatus, der strukturbezogene Transferfragen aufwerfen kann.

6.2.5 Fördermechanik von Bundesprogrammen angesichts von Personalfragen überdenken

Als zentrale Einflussgröße auf die erfolgreiche Umsetzung der QLB-Projekte wird von den geförderten Projekten genannt, ob überhaupt und zur richtigen Zeit geeignetes Personal für Lehre, Forschung und Projektsteuerung gefunden werden konnte und ob es gelang, dieses stabil zu halten (vgl. Kapitel 4.1.3). Während die relativ hohe, zu einem Zeitpunkt zur Verfügung gestellte Fördersumme mit ihrer kompetitiven Vergabe wohl ein wichtiges und effektives Signal für die Aufmerksamkeit der Universität und ihrer Leitungen war, ergaben sich dadurch gleichzeitig einige Schwierigkeiten für die Umsetzung der Einzelprojekte, insbesondere in Hinblick auf Personalfragen. Zunächst fanden sich die zeitgleich geförderten QLB-Projekte in einer **Konkurrenzsituation um Personal**. Dazu kam die Konkurrenzsituation mit Blick auf die Arbeit in Schulen, wo angesichts des Lehrermangels Anstellungsoptionen weiter verbessert und gegenüber projektbefristeten Hoch-

⁵⁰ Vgl. Ramboll 2018: 114ff. zu den Anforderungen an einen Transfer, der über punktuelle Vernetzung und ein „bloßes Scaling-up“ hinausgeht.

schulanstellungen lukrativer wurden. Angesichts dieser (oft und besonders von Hochschulen außerhalb der Ballungszentren als gravierend geschilderten) Projekterschwerisse, die durch Probleme mit Personalrekrutierung in der ersten Phase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu konstatieren sind, lohnt sich ein **Hinterfragen der zugrunde liegenden Fördermechanismen** – gerade bei Förderprogrammen, die eine nahezu flächendeckende Wirkung avisieren und eine hohe Personalintensität haben:

„Was ich schwierig finde [...] sind diese unglaublich vielen Stellen, die gleichzeitig geschaffen werden, für unglaublich viele junge Menschen, die danach keine Perspektive mehr haben.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview)

Angesichts des Faktes, dass impulssetzende Förderprogramme zeitlich befristete Personalkonstellationen bedeuten, lohnt sich ein Nachdenken darüber, wie angesichts zunehmender Personalengpässe **entgegenkommende Förderszenarien** aussehen könnten. Ausreichender Vorlauf bei Förderzusagen, sodass Zeit für Personalrekrutierung bleibt, könnte eine entsprechende Maßnahme sein. Stärker versetzte Förderzeiträume, die einen besseren Überblick über den Stellenmarkt ermöglichen, könnten eine andere Maßnahme sein. Auch in den Bundesländern zu schaffende Anreizsysteme, zwischen einem Arbeitsplatz an der Schule und Hochschule zu rotieren, könnten Entlastung ins System bringen.

Entgegenkommende Förderszenarien betreffen auch die finanzielle Unterstützung durch Hochschulen und Länder. Denn neben der Rekrutierung stellt die **Bezahlung des Personals in einem Förderprogramm mit vergleichsweise langer Laufzeit und degressiver Förderung** eine Herausforderung dar. Projektförderung kann mit verlässlicher Personalpolitik einhergehen, wenn auch **auf Seiten der Hochschule bzw. des Landes investiert** wird. Dazu bietet die Förderkonstruktion der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im wettbewerblichen Verfahren, bei dem unter anderem die nachhaltige Finanzierung begutachtet wurde, einen notwendigen Rahmen.

6.2.6 Gemeinsames Ringen der Länder um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im föderalen System

Zum Abschluss jedes Experteninterviews (2019) wurde als offener Impuls nach weiteren wichtigen Hinweisen und noch nicht besprochenen Themen gefragt, die für den Erfolg der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ relevant sind. Gesprächspartnerinnen und -partner aus sieben Landesministerien weisen dabei darauf hin, dass im Zuge der Herausforderung der Lehrkräftegewinnung und -bindung und der Ansprüche an Qualität eine **kritisch-konstruktive Auseinandersetzung der Länder zur föderal organisierten Lehrkräfteausbildung** nötig sei:

„Gewinne, Verluste, Stand der Dinge. Weniger brauchen wir Berichte zum Status quo in den Ländern, sondern mehr ein gemeinsames Nach-vorn-Denken, um die Probleme der Lehrerbildung in Deutschland zu lösen. Dabei reden wir zum Beispiel über Themen wie Lehrkräftequalifikation und Seiteneinstieg.“ (Experteninterview 2019: 17; ähnliche Aussage in Experteninterviews 2019: 26, 7, 18, 34, 29, 40; vgl. auch Kapitel 3.7.2)

Eine veränderte Diskurs- und Lösungskultur sei unter anderem nötig, weil die Bundesländer untereinander in eine Konkurrenz um Lehramtsstudierende und Lehrkräfte eintreten, wobei ein Spannungsgefüge zwischen Qualität und Quantität entstünde:

„Es muss weiter ein hohes Anliegen bleiben, dass man aus Gründen des Lehrermangels nicht versucht, die Lehrerbildung einfacher zu machen.“ (Experteninterview 2019: 7; ähnliche Aussage in Experteninterview 2019: 29)

Gleichzeitig wird ein Strukturkonservatismus in der Lehrerbildung beklagt, der große Reformen verhindere und zu einem ausdifferenzierten System führe, bei dem beispielsweise auch „*nicht sinnvolle Fächerkombinationen*“ studiert werden können (Experteninterview 2019: 40).

6.2.7 Rückmeldungen und weitere Hinweise zur Programmbegleitung und -steuerung

Aufgabe der Evaluation war es auch, die Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms durch die programmbegleitenden Institutionen sowie die eingesetzten Instrumente danach zu beurteilen, inwiefern sie den Erfolg der Projekte fördern und zur Erreichung der Programmziele beitragen. Dafür wurden insbesondere zu Beginn der Evaluation durch Experteninterviews und Fallstudien Informationen eingeholt, die in weiten Teilen in den Umfeldbericht (Ramboll 2017) und insbesondere in den Zwischenbericht (Ramboll 2018) eingegangen sind. Im Folgenden werden **ergänzend neue Befunde** dargestellt.

Grundsätzlich wird die **Ausgestaltung des Förderprogrammes** sehr positiv bewertet. Ein Großteil der zum Ende der ersten Förderphase befragten Expertinnen und Experten empfindet die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als **gelungene, gut durchdachte und wirksame Konstruktion** (Experteninterviews 2019: 4, 11, 12, 15, 19, 23, 37, 40). Hervorgehoben wird, dass trotz vorgegebener Themen **ausreichend Freiheitsgrade** vorhanden seien, sodass sich Hochschulen entsprechend ihrer Ausgangslage entwickeln können (Experteninterviews 2019: 12, 19, 34). Grundlegend kritische Stimmen finden sich kaum – lediglich zwei Befragte äußerten sich insgesamt kritisch, da sie mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Gefahr einer Deprofessionalisierung der Lehrerbildung verbinden (Experteninterviews 2019: 13, 44).

Nicht geförderte Hochschulen äußern die Kritik, dass es ihnen entgegen ihrer festen Annahme nicht möglich war, **Anträge für die zweite Förderphase** einzureichen. Mit der **neuen Förderlinie** zur Digitalisierung und beruflichem Lehramt wurde in der zusätzlichen Förderrunde diese erhoffte Möglichkeit eröffnet, dass sich auch bisher nicht geförderte Hochschulen beteiligen können.

In den Experteninterviews wird über die bereits realisierten persönlichen Beratungsgespräche für abgelehnte Hochschulen hinausgehende **Unterstützungsformate** nachgedacht, um **nicht berücksichtigte Antragstellende** dabei zu begleiten, sich weiterzuentwickeln:

„Man müsste überlegen, wie man im Vorfeld einzelne Hochschulen intensiver begleitet. Auch vom Programm her, damit die vielleicht noch eine bessere Chance haben. Das Problem ist, dass wenn Anträge abgelehnt werden, es keine schriftliche, aussagekräftige Begründung gibt, mit der man weiterarbeiten kann und Stellen erkennen kann, an denen gearbeitet werden kann. Im Ministerium hat man auch nicht den fachlichen Hintergrund, um zu sagen, wo es fachlich hapert, was am Antrag anders sein muss. Es wäre gut, wenn man da eine fachliche Begleitung hätte.“ (Experteninterview 2019: 28; ähnliche Aussagen zur mangelnden Begründung von Nichtförderung auch Experteninterviews 2019: 12, 14, 19, 22; 33; zur Unterstützung nicht geförderter Hochschulen auch Experteninterview 2019: 42).

Die **fortlaufende Projektbetreuung** durch den Projektträger wird von Projekten als sehr gelungen beschrieben und von befragten Expertinnen und Experten explizit positiv hervorgehoben (Experteninterviews 2019: 1, 4, 7, 14, 18, 22, 23). Dabei werden sowohl die Art und Qualität der Zusammenarbeit als sehr konstruktiv, fachlich kompetent und professionell beschrieben als auch die Kommunikation und Erreichbarkeit durch feste Ansprechpartner als hilfreich bewertet:

„Ich habe eine wirklich so hervorragende Betreuung bislang noch nicht erlebt, dass immer, wenn man eine Frage hat, sich sofort jemand kümmert, dass die Probleme angegangen werden. Die Betreuung finde ich wirklich ganz ausgezeichnet, dass auch Informationen geteilt werden, dass man Sachen selbst weiterteilen kann.“ (Projekt 21, Vertiefungsinterview)

In den offenen Antwortmöglichkeiten des Programm-Monitorings (Welle 3) geben lediglich zwei Projekte an, dass sie die **Kontrollen bei der Mittelverausgabung** als kleinteilig und mit starren Vorgaben versehen wahrnehmen (Projekte 8, 32), was den Projekterfolg erschwere.

Auch die **begleitenden Maßnahmen wie Workshops und Programmkongress** werden grundsätzlich positiv bewertet. So werden die Jahreskongresse als Austauschforum – auch für die Vertreterinnen und Vertreter der Ministerien – **positiv gewürdigt** und als identitätsstiftend beschrieben (Experteninterview 2019: 42). Aus Sicht der Projekte ermöglichten sie einen bundesweiten Austausch unter Lehrerbildnerinnen und -bildnern, den es zuvor nicht im ausreichenden Maße

gab. Kleinere thematische Tagungen der Projekte werden ebenfalls als gut organisiert und als großer Zugewinn wahrgenommen. Die Rolle des Projektträgers wird bei der Bekanntmachung und Kommunikation von Veranstaltungen als wichtig eingeschätzt. Einzelmeinungen weisen – wie schon in den Fallstudien 2017 – darauf hin, dass die **Dichte der Veranstaltungen** durch die verschiedenen Angebote der Projekte zu groß sei, und es einer besseren Moderation durch den Projektträger bedürfe, welche Veranstaltungen genau für welche Zielgruppe zu empfehlen sind (Projekt 47, Vertiefungsinterview). Neben inhaltlichem Austausch zu Themenfeldern wird es darüber hinaus als wertvoll und wichtig erachtet, Austauschformate zu haben, in denen sich explizit mit **Fragen nachhaltiger Strukturen** für eine leistungsfähige Lehrerbildung auseinandergesetzt werden kann. Zuletzt wurde ein großer Bedarf dahingehend auf der Netzwerktagung in Bonn zum Thema „Vernetzung und Kohärenz in der Lehrerbildung“ (November 2019) deutlich.

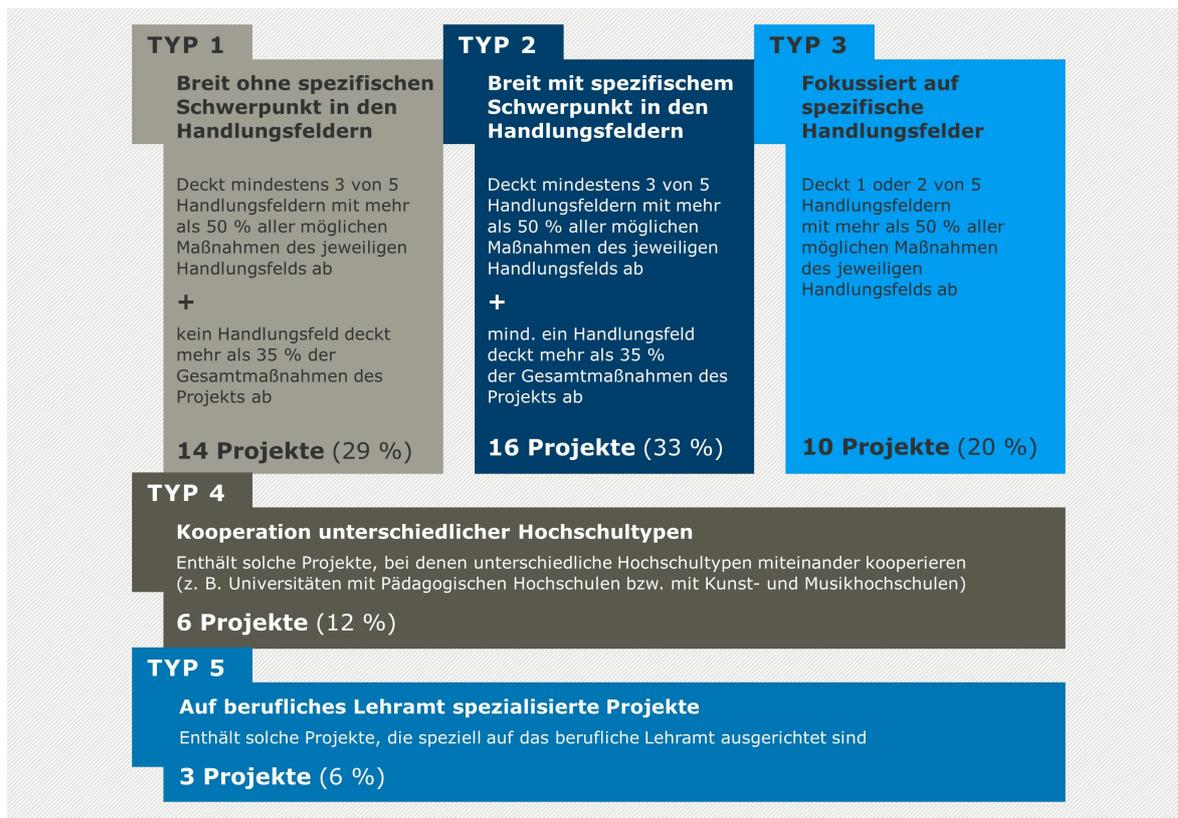
Die **kritischste Rückmeldung** in der Programmbegleitung bezieht sich auf die **strategische Steuerung und damit das Wissensmanagement** mit Blick darauf, **besondere Modelle und Lösungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung** herauszustellen. Die Qualitätsoffensive sei ein „*schwerfälliger Tanker*“, bei dem kaum jemand den Überblick habe, was geschieht (Experteninterview 2019: 23); niemand habe „*den Hut auf*“, dabei zu unterstützen, dass gute Modelle in die Praxis und die Breite kämen, die „*Ergebnisse sind verstreut*“ (Experteninterview 2019: 6). Deshalb wird gefragt, ob bei einem Programm dieser Größenordnung nicht nur eine administrative Projektbegleitung notwendig gewesen wäre, sondern ob man „*Zusatzstrukturen noch mit einbauen*“ sollte, um mit einem „*guten fachlichen Gefühl sagen zu können ‚Hey, das müssen wir irgendwo in die Breite bringen‘*“ (Experteninterview 2019: 43; vergleichbar auch Experteninterviews 2019: 17, 42).

6.3 Weiterführende Untersuchungsaspekte zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und zur Governance in der Lehrerbildung

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zielt als gemeinsames Vorhaben von Bund und Ländern darauf, die Akteurs- und Strategiefähigkeit an lehrerbildenden Hochschulen und in ihrem Kooperationsumfeld zu befördern, indem bisher suboptimale Koordination verringert wird (Ramboll 2018: 18). Die damit verbundene Perspektive ist die der Educational Governance, mit der das Handeln von Akteuren in ihren Rollen und Wertesystemen sowie die Gestaltung entsprechender Strukturen in den Blick kommen. Die Evaluation nimmt diese Perspektive auf und stellt auch die folgenden weiterführenden Untersuchungsaspekte in diesen Kontext. Deshalb geht es um **Strukturen, Akteure und Prozesse und nicht um fachliche Aspekte** etwa innerhalb einzelner Handlungsfelder. Vorgestellt sind drei Fragefelder, die sich direkt aus den bisherigen Untersuchungen ergeben, zu deren Bearbeitung aber entweder zu wenige Befunde vorliegen oder die sich am Rande der beauftragten Evaluationsleistung bewegen.

Typologisierung von geförderten Projekten

Zu den von der Evaluation zu bearbeitenden Aufgaben gehört es, Projekte nach Schwerpunkten zu typologisieren und nach Strukturmustern beispielsweise hinsichtlich Zielsetzungen und Standortbedingungen zu suchen. Diesbezügliche erste Arbeiten haben sich als wenig erkenntnisreich erwiesen: So wurde im Zuge der Diskussion mit allen geförderten Projekten angesichts der Erstellung des Grunddatensatzes für das Programm-Monitoring (Workshop Juli 2016) deutlich, dass die **prägnanteste Unterscheidung der Projekte die nach Einzel- und Verbundprojekten** ist. Im Ergebnis führte die Evaluation im Rahmen des Monitorings zwei getrennte Datensätze. Aus förderpolitischen Gründen galt es darüber hinaus, den Anteil der Projekte auszuweisen, die sich auf das berufliche Lehramt fokussieren. Nicht zuletzt zeigte die Unterscheidung nach Förderschwerpunkten, dass ein Großteil der Projekte mit Blick auf die gewählten Handlungsfelder breit aufgestellt ist:

Abbildung 38: Typologisierung der geförderten Projekte

Quelle: QLB-Monitoring 2016; eigene Berechnungen und Darstellung Ramboll Management Consulting; unveröffentlichter Jahresbericht der Programmevaluation, Januar 2017.

Die Untersuchung von Mustern ergab **keine dominanten Strukturmuster**. So zeigt sich beispielsweise bei der Betrachtung der Typen, dass finanziell gut ausgestattete Projekte sowohl sehr breit als auch sehr fokussiert aufgestellt sein können. Erwähnenswert ist jedoch, dass in den Bundesländern, in denen nur ein Einzelprojekt gefördert wurde, dieses Einzelprojekt in drei Fällen dem breiten Projekttyp 1 und in zwei Fällen dem breiten Projekttyp 2 schwerpunktmäßig zuzuordnen ist. Fokussierte Projekttypen und Projekte mit Schwerpunkt berufliches Lehramt finden sich lediglich in Regionen, in denen es zahlreiche Möglichkeiten des Lehramtsstudiums gibt.

Angesichts der gewachsenen Erkenntnislage und von Arbeiten in Netzwerken geförderter Hochschulen erscheint es vielversprechend, die **Fragen nach Typologisierung von geförderten Projekten in der zweiten Förderphase** wieder aufzurufen. Neben Typen, die sich nach Zeitpunkt, thematischem Schwerpunkt und Einzel- oder Verbundtypen richten und die für das Monitoring und den Transfer relevant sein werden (siehe Kapitel 6.2.4), sollte dabei vor allem auf interessante strukturelle Typen abgehoben werden. So könnten beispielsweise **Typen von Querstrukturen** mit ihrer Ausstattung an Einfluss und ihrer Anbindung an die in der Hochschule existierenden Netzwerke und Strukturen interessant sein. Vorarbeiten dazu liegen unter anderem aus dem Bundesnetzwerk der Zentren für Lehrerbildung vor (vgl. z. B. Retzlaff-Fürst u. a. 2016) sowie – bisher unveröffentlicht – aus Panelergebnissen vom Programmworkshop „Profilbildung Lehramt – Konturen für Studium, Fächer, Universität“ vom Mai 2019 in Kiel. Derartige Vorarbeiten könnten in einem nächsten Schritt mit den bisherigen Ergebnissen der Evaluation in einem konstruktiven Prozess zu Strukturtypen verdichtet werden.

Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung

An den Fördermitteln der Qualitätsoffensive dürfen Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung nicht direkt partizipieren. Gleichwohl zielen viele Maßnahmen der geförderten Hochschulen und Projektverbünde etwa darauf, die drei Phasen besser aufeinander abzustimmen und voneinander zu lernen. Hochschulprojekte binden Studienseminare oder Fortbildungsinstitute beispielsweise in Forschungs- und Entwicklungsprojekte ein, entwickeln oder erproben gemeinsam Materialien, arbeiten in Gremien oder gestalten Workshops. Es ist davon auszugehen, dass auch

bei den beteiligten Akteuren und Institutionen der zweiten und dritten Phase Fördereffekte eintreten, über deren Intensität, Breite und Richtung jedoch keine Aussagen gemacht werden können. Insofern können auch – was die Wirksamkeit der eingesetzten Fördermittel angeht – **Hebelwirkungen** nur vermutet werden, die über die geförderten Hochschulen zu den anderen Akteuren der Lehrerbildung gelangen. Ihnen nachzugehen könnte weiteren Aufschluss über die Leistungsfähigkeit des gewählten Förderkonstruktes geben und Diskussionen dazu befördern, wie Innovationen von nationaler und systemischer Tragweite unterstützt werden können (vgl. Oelkers und Reusser 2008).

Entgegenkommende Strukturen in Bundesländern sichtbar machen

Bereits im Zwischenbericht der Evaluation wird auf entgegenkommende Strukturen in den Bundesländern hingewiesen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie die kohärente Steuerung der drei Phasen der Lehrerbildung in besonderem Maße unterstützen (vgl. Ramboll 2018: 55). So wird beispielsweise in Fallstudien und Experteninterviews aus Berlin und Hessen von „Kooperationsräten“ berichtet, in denen die Phasen der Lehrerbildung systematisch aufeinander bezogen werden. In Berlin ging der Senat in die Verantwortung für den Rat, in Hessen waren es Schulämter unter Beteiligung der lehrerbildenden Hochschulen, die regelmäßig alle Akteure in den drei Phasen zusammenholen (vgl. Durdel 2019: 74).

Zum heutigen Zeitpunkt ist davon auszugehen, dass es neben den genannten Kooperationsräten weitere Strukturen gibt, die auf die **Steuerungsanforderungen der fragmentierten Lehrerbildung mit innovativen bzw. besonders adäquaten Strukturen** reagieren. Im Fokus der Evaluation stand jedoch nicht, all diese Strukturen zu beschreiben. Da der Erfolg der Weiterentwicklung der Lehrerbildung jedoch nicht nur an die Qualitätsentwicklung an Hochschulen sowie die Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung gekoppelt ist, sondern auch an die rahmensetzenden Strukturen in den Bundesländern, wäre es anregend, entgegenkommende Strukturen in den Ländern sichtbar zu machen. Dafür müssten die Länder ein entsprechendes Interesse bekunden.

7. AUFTRAG UND METHODISCHES VORGEHEN DER EVALUATION

Bereits bei der Konstitution des Förderprogrammes in der Bund-Länder-Vereinbarung wurde festgehalten, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ „durch eine programmbegleitende, unabhängige Evaluation“ zu bewerten ist (GWK 2013, § 9). Im Folgenden ist der Evaluationsauftrag und der Untersuchungsansatz erläutert sowie die Methoden, die zur Anwendung kamen, dargestellt.

Evaluationsauftrag und Untersuchungsansatz

Der Auftrag der Evaluation der ersten Förderphase lag darin, das Förderprogramm hinsichtlich seiner **Auswirkungen auf Strukturen, Prozesse, Inhalte und Qualität der Lehrerbildung** sowohl **summativ** als auch in Form von Zwischenergebnissen **formativ zu bewerten**. Ein wichtiger Baustein dafür war der Zwischenbericht der Evaluation im Jahr 2018, auf dessen Grundlage (neben anderen) das Programm überprüft und Nachsteuerungen vorgenommen wurden.

Zentrale Aufgaben der Evaluation der ersten Förderphase waren:

- Beschreibung des Programmprofils
- Einordnung in das Förderumfeld
- Beschreibung und Bewertung von Ausgestaltung und Durchführung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“
- Analyse der Wirksamkeit der Förderung

Da die Frage nach Verbesserungen der **strukturellen und institutionellen Bedingungen** der Lehrerbildung an den beteiligten Hochschulen im Mittelpunkt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ steht, eignet sich der **Forschungsansatz der Educational Governance** als Ansatz für die Evaluation. Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass sich Governance-Strukturen aus der Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure auf unterschiedlichen Ebenen eines Systems ergeben. Passend ist der Ansatz insbesondere, da die Wirkungen und Förderziele ihrerseits auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt bzw. zu erwarten waren (vgl. auch 2.2).

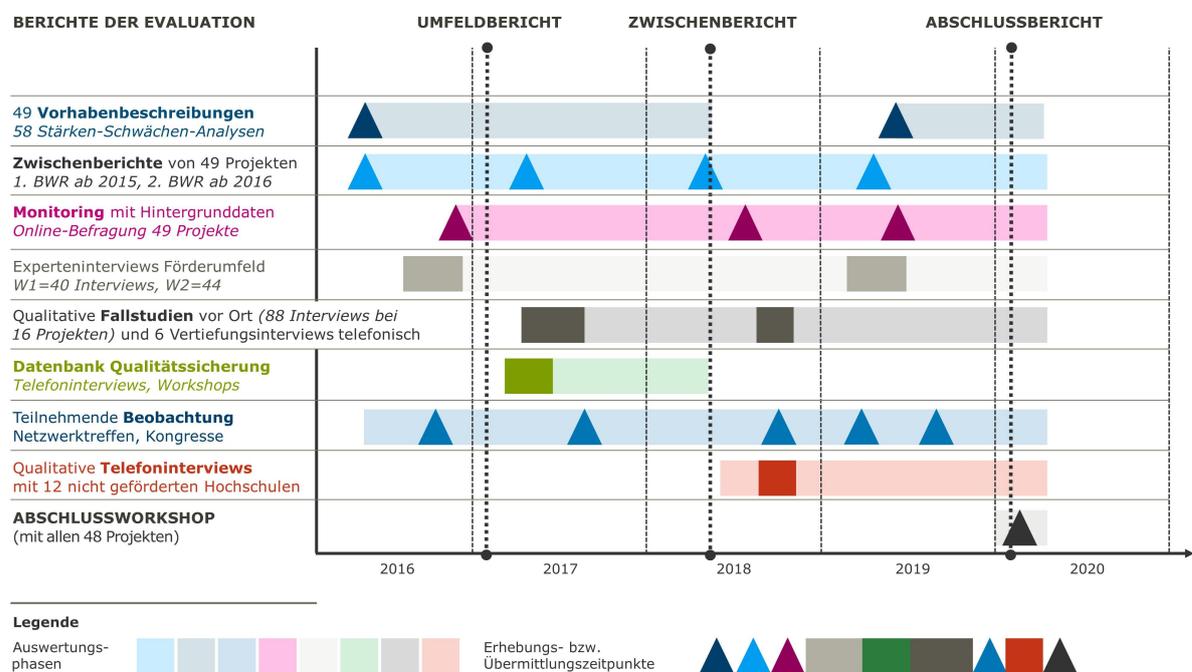
Um die genannten Aufgaben zu erfüllen, adressierte die Evaluation mit ihren Erhebungen verschiedene Akteure auf **drei unterschiedlichen Untersuchungsebenen: der Förderumgebung, der Programmebene sowie der Projektebene**. Der **Fokus** lag dabei **auf der Programmebene**, da dort das Erreichen der Förderziele und Wirkungen der Förderkonstruktion beurteilt und Empfehlungen für die weitere Konzeption und Umsetzung des Programms formuliert werden sollten. Gemäß dem Förderansatz der Finanzierung von einzelnen Projekten an Hochschulen beziehungsweise in Hochschulverbänden (siehe Kapitel 2) wurden Wirkungen des Förderprogramms sowie Gelingensbedingungen bzw. Herausforderungen über Untersuchungen auf der Projektebene nachvollzogen und aggregiert, um zu erwarteten Aussagen der Wirksamkeit auf Programmebene zu gelangen.

Gemäß dem Anspruch des Programms, über die einzelnen Projekte hinaus eine Wirkung auf das Gesamtsystem der Lehrerbildung in Deutschland zu entfalten, wurden in der Evaluation auch **Hochschulen berücksichtigt, deren Projekte nicht zur Förderung empfohlen wurden**. Zudem war es relevant, die **Förderumgebung** einzubeziehen, um beispielsweise Transfer über Phasen der Lehrerausbildung hinweg oder Aspekte wie die Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienabschlüssen und Einflussfaktoren durch schul- und hochschulpolitische Vorgaben sowie eventuelle Veränderungen dieser landesübergreifend betrachten und analytisch von anderen Effekten trennen zu können.

Untersuchungsdesign und Methodik

Methodischer Ansatz der Evaluation war es, zur Erfassung der Effekte und Veränderungen **unterschiedliche Perspektiven** zu berücksichtigen, um Effekte einordnen, Aussagen absichern bzw. gegenüberstellen zu können und das **Spannungsfeld zwischen Programmebene, landesspezifischer Schul- und Hochschulpolitik und standortbezogener Ausgangssituation** abzubilden. Um die damit vorgegebene Komplexität hinsichtlich von Strukturen und Effekten zu erfassen und nachzuzeichnen, kamen sowohl **qualitative als auch quantitative Methoden** zu unterschiedlichen Zeitpunkten zur Anwendung. Durch ein zugrundeliegendes Analyseraster wurde dabei die systematische Bearbeitung aller Evaluationsfragen durch geeignete Methoden sichergestellt. Zeitlich vorgelagert erhobene Daten waren dabei immer auch Grundlage für die Erarbeitung weiterer Erhebungsinstrumente. Um die unterschiedlichen Quellen systematisch aufeinander zu beziehen, wurden zu verschiedenen Zeitpunkten (vor Erstellung des Umfeld-, des Zwischen- und des Abschlussberichts sowie zur Konzeption der letzten Erhebungen Ende 2018 und Anfang 2019) Auswertungsworkshops durchgeführt. Abbildung 39 stellt die Datenerhebungsschritte und -quellen im Rahmen der Evaluation im Zeitverlauf dar, die im Folgenden näher beschrieben werden:

Abbildung 39: Datenerhebungen und -quellen der Evaluation im Zeitverlauf



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting.

Daten- und Dokumentenanalyse

In allen Phasen der Evaluation wurden begleitend und fortlaufend verschiedene Datenquellen und Dokumente analysiert. Dafür wurde zu Beginn ein **Analyseraster** entwickelt, das im Zeitverlauf auf neue Gegebenheiten angepasst wurde. Die wichtigsten Arbeitsschritte waren die Untersuchung von Programm- und Projektdokumenten, Literaturrecherche und -auswertung sowie Desk-Research.

- Untersuchung von Programm- und Projektdokumenten:** Neben den Grundlegendokumenten des Programms waren die Projektdokumente eine zentrale Erkenntnisquelle für die Evaluation. So wurden die Vorhabenbeschreibungen einschließlich der darin enthaltenen Verwertungspläne und Stärken-Schwächen-Analysen (2014/2015) aus den Antragsunterlagen, die Zwischenberichte sowie die Stärken-Schwächen-Analysen (2019) der Förderanträge der Projekte für die zweite Förderphase gezielt zur Beantwortung von Evaluationsfragen und insbesondere zur Rekonstruktion der Ausgangslagen herangezogen. Projektdokumente wurden dabei ausschließlich aggregiert ausgewertet, um Einordnungen

vorzunehmen, wie beispielsweise zur Ausgangssituation an den Hochschulen oder zum Transferverständnis.

- **Literaturrecherche und -auswertung:** Die Aufarbeitung des Forschungsstandes diene insbesondere der Einordnung des Förderprogramms ins Förderumfeld und als Einordnung der Programmwirkungen. Gezielt ausgewertet wurden u. a. die einschlägige wissenschaftliche Literatur zur Governance und Strukturbildung in der Lehrerbildung, zu den Handlungsfeldern des Programms sowie zu weiteren Programmzielen wie Transfer und Nachhaltigkeit. Darüber hinaus wurden kontinuierlich die Begleitpublikationen des Projektträgers zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sowie Publikationen Dritter, die das Förderprogramm selbst zum Gegenstand haben, berücksichtigt.
- **Desk-Research:** Durch Internetrecherchen wurden weitere wichtige Informationen für die Evaluation hinzugezogen, wie beispielsweise Gesetzestexte und Vorgaben sowie Diskussionen auf Bundes- und Landesebene, Dokumente zu weiteren Förderprogrammen und Akteuren im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik sowie Informationen zu den Hochschulstandorten. Des Weiteren wurden sekundärstatistische Daten identifiziert und aufbereitet und die Presseberichterstattung zum Förderprogramm ausgewertet.

Experteninterviews im Förderumfeld

Um **Effekte, Veränderungen und Einflussfaktoren im und aus dem Förderumfeld** heraus sowie **übergeordnete Rahmenbedingungen** wie Landesvorgaben zu erfassen, wurden im Rahmen der Evaluation zu zwei Zeitpunkten (relativ zu Beginn 2016 und gegen Ende des Evaluationszeitraumes 2019) Interviews mit Expertinnen und Experten aus den folgenden Institutionen und Arbeitsbereichen geführt:

- Kultus- und Wissenschaftsministerien der 16 Bundesländer
- Wissenschaft
- Übergeordneten Vertretungen der drei Phasen der Lehrerbildung
- Professionsbezogenen Zusammenschlüssen
- Anderen Förderprogrammen
- Stiftungen
- Mit weiteren Akteuren und Institutionen im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland

Im Jahr 2016 wurden so 40 Interviews realisiert, im Jahr 2019 Gespräche mit 44 Expertinnen und Experten geführt. Viele der Interviewpartnerinnen und -partner konnten dabei zu beiden Zeitpunkten befragt werden. Die Interviews erfolgten persönlich vor Ort oder telefonisch unter Nutzung eines teilstandardisierten Gesprächsleitfadens. Die Erkenntnisse aus den Experteninterviews wurden protokolliert und anschließend analytisch verdichtet, um Aussagen so im Sinne der Methodentriangulation mit den Ergebnissen anderer Quellen zu verknüpfen. Die Gesprächsleitfäden zu den Experteninterviews sind im Anlagenband des Abschlussberichts enthalten.

Programm-Monitoring

Um die strukturellen und institutionellen Veränderungen im Feld der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen sowie die Aktivitäten in den Handlungsfeldern indikatorgestützt im Zeitverlauf beobachten zu können, wurde zu Beginn der Evaluation ein umfassender Fragebogen zur Erhebung von Grunddaten entwickelt (Programm-Monitoring). Um den unterschiedlichen strukturellen Bedingungen gerecht zu werden, gab es eine **Version für Einzelprojekte und eine für Verbundprojekte**. Entwickelt wurde der Fragebogen auf Basis der in der Projekt-etablierung durchgeführten Dokumentenanalyse. Dieser Entwurf wurde anschließend gemeinsam mit einem partizipativen Ansatz **durch die Projekte** selbst im Rahmen eines Workshops **validiert** und weiterentwickelt. Inhaltlich orientierten sich die Fragebögen an den **Handlungsfeldern**, wobei das Handlungsfeld 6 der besseren Vergleichbarkeit und gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen ausgenommen ist, da es kein Handlungsfeld der Projekte an den Hochschulen darstellt. Kern jedes Handlungsfeldes im Fragebogen ist eine Batterie möglicher Maßnahmen, zu denen jeweils angegeben werden konnte, ob diese Maßnahme im Rahmen des QLB-

Projektes umgesetzt wurde, ob diese Maßnahme geplant war, ob sie bereits vor dem Projekt umgesetzt wurde, ob sie unabhängig vom Projekt umgesetzt wurde oder ob diese Maßnahme gar keine im QLB-Projekt war. Dabei konnten auch mehrere Antworten für eine Maßnahme ausgewählt werden, etwa, wenn ein Projekt deutlich machen wollte, dass eine Maßnahme in Planung ist, aber unabhängig vom QLB-Projekt umgesetzt wird.

Während **alle Projekte zu ihren Aktivitäten im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ befragt** wurden, konnten die Projekte zu jedem der vier anderen Handlungsfelder angeben, ob sie dazu jeweils Maßnahmen durchführten. Nur wenn die Projekte dies bejahten, erhielten sie weitere Fragen zu den jeweiligen Handlungsfeldern – die Länge und Bearbeitungszeit der Fragebögen variierte somit je nach Projekt. Die Versionen für Einzel- und Verbundprojekte waren nahezu deckungsgleich und unterschieden sich nur dort, wo einzelne Formulierungen, Fragen oder Antwortvorgaben aufgrund der gesonderten Situation eines Verbundes für diesen angepasst oder ergänzt werden mussten bzw. entfielen.

Mit den beiden abgestimmten und durch einen auf zufällig ausgewählten Projekten basierenden Pretest geprüften Fragebögen für Einzel- und für Verbundprojekte wurden Daten von den Projekten zu den **drei Erhebungszeitpunkten** November 2016 (Welle 1), August/September 2018 (Welle 2) und August/September 2019 (Welle 3) erhoben. Die Fragebögen der zweiten und dritten Welle wurden jeweils um Fragen, die nicht im Zeitverlauf zu erheben waren, reduziert bzw. durch Fragen, die erst im fortgeschrittenen Zeitverlauf interessant wurden, ergänzt. So wurden in den Wellen 2 und 3 beispielsweise Fragen zum Thema Transfer und Nachhaltigkeit gestellt sowie in Welle 3 rückblickend Gelingensbedingungen und Hemmnisse in der Projektumsetzung erfragt.

Pro Projekt (sowohl bei Einzel- als auch bei Verbundprojekten) wurde ein Link zum **Online-Fragebogen** versendet. Um die Bearbeitung für die Projekte möglichst effizient zu gestalten, wurde in den Wellen 2 und 3 der Großteil der Antworten aus der jeweils vorgelagerten Erhebungswelle voreingetragen, sodass nur bei Veränderung eine Angabe gemacht werden musste. Ausgenommen von der Voreintragung waren neu hinzugekommene Fragen und Kommentarfelder. Die Bearbeitung der Fragebögen wurde in allen Erhebungswellen durch eine Hotline und eine E-Mailadresse für technische und inhaltliche Rückfragen der Projekte begleitet. Mit Ablauf der jeweiligen Befragungszeiträume wurden die Antworten der Projekte einer Konsistenzprüfung unterzogen und in einen Datensatz für die weitere Analyse überführt.

Grundsätzlich handelte es sich beim Monitoring um eine **Vollerhebung**. Bei den ersten beiden Erhebungszeitpunkten konnte dies realisiert werden, hier haben alle geförderten Projekte die Befragung abgeschlossen. Zum dritten Erhebungszeitpunkt konnte ein Projekt aufgrund fehlender personeller Ressourcen nicht teilnehmen, wodurch die Anzahl abgeschlossener Fragebögen hier entsprechend niedriger ist.

Die Daten wurden nach der jeweiligen Erhebungswelle zunächst getrennt für Einzel- und Verbundprojekte deskriptiv aufbereitet und in Auswertungsworkshops vor dem Hintergrund von Erkenntnissen aus anderen, qualitativen Datenquellen diskutiert. Nach dem dritten Erhebungszeitpunkt wurden die **Monitoringdaten aller Erhebungszeitpunkte zusammengeführt** und vergleichend aufbereitet. Die Monitoringinstrumente und die Monitoringdaten sind im Anlagenband zum Abschlussbericht enthalten.

Für den vorliegenden Abschlussbericht wurden die Daten des Monitorings zu den umgesetzten Maßnahmen auch hinsichtlich der Frage ausgewertet, inwiefern die Umsetzung einer Maßnahme allein auf die Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zurückzuführen ist. Dieser **„QLB-Effekt“** wurde als neue Variable aus den Angaben im Monitoring berechnet und beschreibt den Anteil der Projekte, bei dem vor der Förderung des Projekts keine Maßnahmen umgesetzt wurden und auch nicht während der Programmlaufzeit unabhängig vom Projekt (z. B. durch andere Drittmittel) umgesetzt werden. Kurzum: Die Umsetzung einer Maßnahme ist durch die Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ initiiert worden.

Datenbank Qualitätssicherung

Zur Unterstützung der Arbeit des Projektträgers wurde zu Beginn der Evaluation eine **Übersicht zu den Qualitätssicherungssystemen der Projekte** in einer Datenbank erstellt, die die Ansprechpersonen für Qualitätssicherung in den Projekten und eine Kurzbeschreibung der Konzepte zur Qualitätssicherung enthält. Dazu wurden

- die Antragsunterlagen hinsichtlich der geplanten Qualitätssicherung ausgewertet,
- telefonische Interviews mit allen Projekten zu ihren Maßnahmen zur Qualitätssicherung geführt,
- vier regionale Workshops zur Qualitätssicherung (Berlin, Köln, München, Frankfurt) durchgeführt, in denen die Projekte ihre Maßnahmen zur Qualitätssicherung vorstellen und diskutieren konnten, sowie
- die Workshops dokumentiert, in Ergebnisse der Datenbank integriert und an den Projektträger versendet.

Die ursprüngliche Intention einer öffentlichen Datenbank zur Vernetzung der Projekte mit der Möglichkeit zum Download von Konzepten und Praxismaterialien zur Qualitätssicherung oder Typologisierung der Qualitätssicherungskonzepte wurde aufgrund anderer Vernetzungsgelegenheiten und Begleitveranstaltungen des Projektträgers nicht aufrechterhalten. Der kollegiale Austausch und Wissenstransfer innerhalb des Programms waren über diese persönlichen Formate besser möglich.

Fallstudien mit 16 Projekten und sechs Vertiefungsinterviews

Für einen vertieften Einblick in die Funktions- und Wirkungsweise der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den geförderten Hochschulen wurden im Sommer 2017 insgesamt 16 **Fallstudien** an ausgewählten QLB-Standorten **in allen Bundesländern** durchgeführt. Um sicherzustellen, dass die dafür ausgewählten Projekte eine große Bandbreite und Diversität abbilden, wurde auf eine möglichst große Varianz hinsichtlich der Merkmale

- Art der Projekte,
- Anzahl adressierter Handlungsfelder,
- Projektbeginn,
- Projektbudget und
- strukturelle Merkmale der Hochschulen geachtet.

Pro Fallstudie wurden sechs bis acht etwa einstündige leitfadengestützte Fallstudieninterviews mit Personen aus diversen Tätigkeits- und Verantwortungsbereichen der Projekte geführt. Zu den Gesprächspartnerinnen und -partnern zählten insbesondere:

- Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulleitungen
- Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Querstrukturen für die Lehrerbildung
- Projektleitung
- Projektkoordination
- Verantwortliche Personen für die Qualitätssicherung bzw. Gesamtevaluation im Projekt
- Projektangehörige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (z. B. Teilprojektleitende, Promovierende etc.)
- Studierende
- Vertreterinnen und Vertreter von Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sowie ggf. von weiteren Kooperationspartnern in den Projekten

Die Interviews wurden mit Einverständnis der Gesprächspartnerinnen und -partner aufgezeichnet und im Anschluss in Inhaltsprotokolle überführt. Diese wurden softwaregestützt inhaltsanalytisch ausgewertet.

Mit dem Ziel, die **fortschreitenden Entwicklungen** in den geförderten Projekten neben dem Programm-Monitoring auch qualitativ nachvollziehen zu können, wurden darüber hinaus im November 2018 an insgesamt **sechs** der 16 Fallstudienstandorte Projektmitarbeiterinnen

und -mitarbeiter ein weiteres Mal interviewt. Dazu wurde jeweils ein etwa 90-minütiges leitfadengestütztes Interview mit Vertreterinnen und Vertretern der Projektleitung bzw. der Projektkoordination vor Ort oder telefonisch durchgeführt. Bei der Auswahl der Fallstudienstandorte für diese **Vertiefungsinterviews** spielten die Kriterien der regionalen Abdeckung sowie spezifische inhaltliche Erkenntnisinteressen eine Rolle.

Zentrales Erkenntnisinteresse der Vertiefungsinterviews war es, Entwicklungen in Strukturen, Maßnahmen und Prozessen an den geförderten Standorten auf verschiedenen Ebenen (projektintern, hochschulintern sowie hochschulextern) seit dem Fallstudienbesuch rund eineinhalb Jahre später nachzeichnen zu können. Dafür wurden alle sechs Projekte zu Aspekten wie beispielsweise Entwicklungen und **Zielerreichung im Projekt, Wirkungen an der Hochschule und über die Hochschule hinaus sowie damit einhergehend Transfer und Nachhaltigkeit** der eigenen Maßnahmen befragt. Daneben wurde für die Gespräche pro Projekt auf Grundlage der Fallstudien-ergebnisse, Zwischenberichte und Publikationen aus den Projekten sowie verfügbaren Materialien von den Webseiten der Projekte **jeweils ein spezifisches Vertiefungsthema** aufbereitet und mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern diskutiert. Die Aufbereitung umfasste sowohl graphische Darstellungen als auch spezifische Diskussionsfragen, die die Gesprächspartnerinnen und -partner vorab zugesandt bekamen. Bei der Auswahl der Vertiefungsthemen wurden insbesondere strukturelle Ansätze gewählt, die mit Blick auf Transfer und Verstetigung besonders interessant schienen. Die sechs Vertiefungsthemen waren:

- Zentren als Instrument der Implementierung
- Strukturelle Genese einer School of Education
- Strukturen für eine langfristige Verankerung angestoßener Entwicklungen innerhalb der Hochschule (insbesondere in den Fächern)
- Entwicklung von Governance-Strukturen im Bereich der Lehrerbildung
- Universitäre Strukturen zur Pflege von Schulnetzwerken
- Transfer zwischen Hochschule und Schulpraxis

Die Gespräche wurden transkribiert und entlang der Evaluationsfragen ausgewertet.

Expertengespräche mit nicht geförderten Hochschulen

Um zu beleuchten, was die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit ihrem wettbewerblichen Ansatz bei nicht geförderten Hochschulen bewirkt, wurden in der zweiten Jahreshälfte 2018 leitfadengestützte **Telefoninterviews mit zwölf Gesprächspartnerinnen und -partnern** von Hochschulen geführt, die in der ersten Förderphase keine Förderung erhielten. Zentrale Erkenntnisinteressen der Interviews waren die **(Neben-)Wirkungen der Antragstellung und der Nichtförderung an der Hochschule, die Wirkungen des Förderwettbewerbs auf die nicht geförderten Hochschulen bzw. das Lehrerbildungssystem insgesamt** (wie beispielsweise Austausch mit geförderten Hochschulen, Einbindung in die Programmaktivitäten) und die **Wahrnehmung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“**. Neben regionaler Diversität wurden bei der Auswahl der Standorte insbesondere strukturelle Merkmale wie beispielsweise Hochschulgröße und Anteil Lehramtsstudierender berücksichtigt.

In acht Fällen konnten Gespräche mit antragstellenden Personen selbst realisiert werden. In vier Fällen, in denen die antragstellenden Personen nicht selbst für ein Gespräch zur Verfügung standen, wurde auf Vertreterinnen oder Vertreter der Hochschulleitung (Prorektorinnen/-rektoren oder Vizepräsidenten/-präsidentinnen mit Zuständigkeit für Studium und Lehre), oder aus der Leitung der entsprechenden Querstrukturen (Zentren/Schools), ausgewichen, die ebenfalls in die Antragsstellung involviert waren. Die Interviews wurden mit Audioaufnahmegeräten aufgezeichnet und im Anschluss in Inhaltsprotokolle überführt. Diese wurden durch eine qualitative Inhaltsanalyse im Hinblick auf die Evaluationsfragen ausgewertet.

Teilnehmende Beobachtung

Um aktuelle Entwicklungen und Problemstellungen aufnehmen zu können, nahm das Evaluationsteam über die Förderphase hinweg fortlaufend an **programmbezogenen Veranstaltungen** teil. Erkenntnisse aus diesen teilnehmenden Beobachtungen flossen insbesondere in die Auswertungsworkshops ein, beispielsweise durch die Kenntnis aktueller Fragestellungen in den Projekten. Vertreterinnen und Vertreter des Evaluationsteams nahmen in der ersten Förderphase an folgenden Veranstaltungen teil:

- Erster Programmkongress 2016
- Workshop „Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften“ an der Universität Potsdam (März 2017)
- Workshop „Inklusion und Heterogenität“ an der PH Heidelberg (Mai 2017)
- QLB-Netzwerktagung „Profilierung – Vernetzung – Verbindung: Kooperationen in der Lehrerbildung“ in Bonn (November 2017)
- Zweiter Programmkongress in Berlin (November 2018)
- Workshop „Profilbildung Lehramt – Konturen für Studium, Fächer, Universität“ in Kiel (Mai 2019)
- QLB-Netzwerktagung „Vernetzung und Kohärenz“ in Bonn (November 2019)

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H. (2005):** Curriculum implementation. Limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P. / Waddington, D. (Hg.). Context based learning of science. Münster. S. 35–62.
- Altrichter, H. (2015):** Governance in Education: Conceptualisation, Methodology, and Research Strategies for Analysing Contemporary Transformations of Teacher Education. In: Kuhlee, D. u. a. (Hg.). Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland. Governance in Initial Teacher Education: Perspectives on England and Germany. Wiesbaden. S. 9–30.
- Altrichter, H. / Maag-Merki, K. (Hg.) (2016):** Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden.
- Altrichter, H. / Trautmann, M. / Wischer, B. / Sommerauer, S. / Doppler, B. (2009):** Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (Band 2). Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz. S. 341–360.
- Amendt, J. (2018):** Notlösung wird zum Dauerzustand. Online verfügbar unter: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/notloesung-wird-zum-dauerzustand, Abruf 28.12.2019.
- Banscherus, U. / Kamm, C. / Otto, A. (2015):** Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A. u. a. (Hg.). Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster / New York. S. 81–96.
- Baumert, J. (Hg.) (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9). S. 469–520.
- Bellenberg, G. (2002):** Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (20). S. 184–192.
- Bendick, C. / Rosenkranz, K. (2018):** Internationale Mobilität in den Lehramtsstudiengängen. Rahmen – Gelingensbedingungen – Motivation. In: Bellenberg u. a. (Hg.). Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Bochum.
- Benz, A. (2004):** Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.). Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 11–28.
- Bertelsmann Stiftung (2019):** Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet. Online verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet, Abruf 22.11.2019.
- Bildungsklick (2017):** Forschungsergebnisse für den Schulalltag. Online verfügbar unter: www.bildungsklick.de/schule/detail/forschungsergebnisse-fuer-den-schulalltag, Abruf 19.12.2019.
- Blasse, N. (2015):** Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Budde, J. u. a. (Hg.). Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/München. S. 283–310.

- Blömeke, S. / Kaiser, G / Lehmann, R. (Hg.) (2010):** TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- Borowski, A. / Glowinski, I. (2018):** Vorwort. In: Glowinski, I. u a. (Hg.). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam. S. 9–13.
- Böttcher, W. / Blasberg, S. (2015):** Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Deutsche Telekom Stiftung (DTS) (Hg.). Bonn.
- Bresges, A. / Haring, M. / Kauertz, A. / Nordmeier, V. / Parchmann, I. (2019):** Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin. S. 4–7.
- Brinkmann, B. / Rischke M. / Müller U. (2015):** Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt »Monitor Lehrerbildung«. Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverbandes (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.che.de/wp-content/uploads/upload/Monitor_Lehrerbildung_Form_follows_funktion_Strukturen.pdf, Abruf 27.12.2019.
- Brinkmann, B. / Rischke M. / Müller U. (2016):** Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt »Monitor Lehrerbildung«. Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverbandes (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung-002.pdf, Abruf 27.12.2019.
- Brinkmann, B. / Rischke, M. / Scholz, C. (2017):** Strukturen der Lehrer*innenbildung – Entwicklung und Status quo. In: Retzlaff-Fürst, C. u. a. (Hg.). 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung Rostock 2016. S. 8–14. Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung. Online verfügbar unter: www.zlb.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/ZLB/Publikationen/Tagungsband_Gemeinsam_fuer_eine_gute_Lehrerbildung_FINAL.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Bromme, R. / Prenzel, M. / Jäger, M. (2016):** Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (19). S. 129–146.
- Brovelli, D. / Kley, A. (2018):** Interdisziplinäre Sichtweisen auf die Verschränkung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in Lehrerbildungscurricula. In: *HEIDUCATION JOURNAL* (01/02 2018). S. 221–235. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23833>, Abruf 28.11.2019.
- Bruno-Latocha, G. (2019):** Die Ruhe nach dem Sturm. In: *Erziehung und Wissenschaft* (11/2019). S. 22f.
- Budde, M. / Doebert, G. (2017):** Mentoring-Programme für Studierende. Selbstvergewisserung, Zielentwicklung und Vernetzung in studentischen Statuspassagen. In: Petersen, R. u. a. (Hg.). *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden. S. 255–270.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2019):** Zweiter und dritter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/Thema-Internationales/staatenbericht-un-behindertenrechtskonvention.pdf?__blob=publicationFile&v=1,7, Abruf 10.12.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014):** Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html, Abruf 02.03.2018.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016):** Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018a):** Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis. Berlin. Online verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018b):** Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“. Bundesanzeiger vom 19.11.2018. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2097.html, Abruf 08.09.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019a):** Qualitätspakt Lehre. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html, Abruf 19.12.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019b):** Die Exzellenzstrategie. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/de/die-exzellenzstrategie-3021.html, Abruf 19.12.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019c):** Mit dem DigitalPakt Schulen zukunftsfähig machen. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/de/mit-dem-digitalpakt-schulen-zukunftsaehig-machen-4272.html, Abruf 19.12.2019.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019d):** Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Online verfügbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de>, Abruf 19.12.2019.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2019):** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Artikel 91b. Online verfügbar unter: www.gesetze-im-internet.de/gg/art_91b.html, Abruf 19.12.2019.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2014):** Expertise. Möglichkeiten und Grenzen der Nachhaltigkeit von Integrationsprojekten. Online verfügbar unter: https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/nachhaltigkeit-integrationsprojekte-abschlussbericht.pdf?la=de, Abruf 23.12.2016.
- Cramer, C. / Johannmeyer, K. / Drahmman, M. (Hg.) (2019):** Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen.
- Darling-Hammond, J. / Bransford, J. (2005):** Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2019):** Lehramt. International: Auslandspraktika für Lehramtsstudierende. Online verfügbar unter: www2.daad.de/ausland/studieren/stipendium/de/70-stipendien-finden-und-bewerben/?detail=57479967, Abruf 19.12.2019.

- Deutscher Bildungsserver (2019):** Quereinsteiger/Seiteneinsteiger. Online verfügbar unter: www.bildungsserver.de/Quereinsteiger-Seiteneinsteiger-1573-de.html, Abruf 19.12.2019.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2014).** Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. Online verfügbar unter: www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf, Abruf 19.12.2019.
- DLR Projektträger (DLR-PT) (2015):** Leistungsbeschreibung für einen Dienstleistungsauftrag zur Evaluation der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern. Online verfügbar unter: www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Leistungsbeschreibung_Programmevaluation_QLb_30092015.pdf, Abruf 23.02.2018.
- Durdel, A. (2019):** Vorstellung erster Ergebnisse der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes. In: Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg.). Strukturen und Qualitätssicherung in der Lehrerbildung – erste Phase – im Freistaat Sachsen. Tagungsdokumentation. Dresden. S. 69–78.
- Edelstein, W. (2014):** Rede anlässlich des 85. Geburtstags. Online verfügbar unter: www.degede.de/blog/2020/03/vorletzte-rede-von-wolfgang-edelstein, Abruf 06.03.2020.
- European Commission – Employment, Social Affairs and Inclusion DG (2014):** Programming Period 2014–2020. Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy, European Social Fund. Guidance Document on Indicators of Public Administration Capacity Building. Online verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14144&langId=en>, Abruf 19.12.2019.
- Falk, S. / Tretter, M. / Vrdoljak, T. (2018):** IHF kompakt (März 2018). Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. Online verfügbar unter: www.ihf.bayern.de/fileadmin/news_import/IHF_kompakt_Maerz-2018.pdf, Abruf 06.03.2020.
- Faust-Siehl, G. (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. [...] [Sammelrezension]. In: Zeitschrift für Pädagogik (46). S. 637–643.
- Fend, H. (2014):** Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In: Maag Merki, K. u. a. (Hg.). Educational Governance als Forschungsperspektive. Educational Governance (Vol. 17). Wiesbaden. S. 27–50.
- Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017):** Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: merz | medien + erziehung (4/2017). S. 65–74.
- Frister, J. (2018):** Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaft durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In: Glowinski, I. u. a. (Hg.). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam. S. 15–27.
- Gehrmann, A. (2018):** Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für Lehrerbildung (3/2018). S. 9–22.
- Geiss, P. / Ißler, R. / Kaenders, R. (2016):** Einleitung. In: Geiss, P. u. a. (Hg.). Fachkulturen in der Lehrerbildung. Bonn. S. 11–17.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013):** Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf, Abruf 04.12.2019.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.) (2017a): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.) (2017b): Dossier Mobilität in der Lehrer_innenbildung. Online verfügbar unter: www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=60782&token=c3fd17d15e79b9efff7a32c4d0ac2fe4b93d9540&download=&n=Dossier_Mobilitaet_in_der_Lehrer_innenbildung_062017.pdf, Abruf 06.12.2019.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2017c): Wissenschaftspolitische Forderungen zur Bundestagswahl. Online verfügbar unter: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/wissenschaftspolitische-forderungen-zur-bundestagswahl, Abruf 19.12.2019.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2019): Erziehung & Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW (07/08 2019). Online verfügbar unter: www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Zeitschriften/Erziehung_und_Wissenschaft/2019/EW-07-08-2019-web.pdf, Abruf 19.12.2019.

Glowinski, I. / Unverricht, K. / Borowski, A. (2018): Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In: Glowinski, I. u. a. (Hg.). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam. S. 103–123.

Gnahn, D. / Altrichter, H. / Baumgart, K. / Jung-Sion, J. / Pant, H. A. (2019): Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. Online verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2019_17_LegPer/PM20191028_Evaluation-Lehrerfortbildung/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf, Abruf 21.12.2019.

Gräsel, C. / Jäger, M. / Willke, H. / Denk, M. (2005): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Wuppertal. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.2314/GBV:510705960>, Abruf 19.12.2019.

Gräsel, C. / Trempler, K. (Hg.) (2017): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden.

Härle, G. / Busse, B. (2018): Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. In: *heiEDUCATION JOURNAL* (1/2 2018). S. 9–46. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23825>, Abruf 19.12.2019.

Hartmann, U. / Decristan, J. / Klieme, E. (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (19). S. 179–199.

Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Hellmann, K. u. a. (Hg.). Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden. S. 9–30.

Helsper, W. (2011): Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (22). S. 77–83.

Hepp, G. (2013): Wie der Staat das Bildungswesen prägt. Dossier Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/145238/staat-als-akteur?p=all, Abruf 11.12.2019.

Herzig B. / Martin A. (2018): Lehrerbildung in der digitalen Welt. In: Ladel, S. u. a. (Hg.). Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden. S. 89–113.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Online verfügbar unter: www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung, Abruf 26.03.2018.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012): Internationalisierung der Lehrerbildung. In: HRK (Hrsg.): Erfolgreich internationalisieren! Internationalität von Hochschulen erheben, bewerten und weiterentwickeln. Konferenz der internationalen Abteilung der HRK und des HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“, Bonn 11.12. – 12.12.2012. 24-25. Online verfügbar unter: https://www.hrk.de/audit/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/Bonn_Konferenzbrochure.pdf, Abruf 26.03.2018.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Online verfügbar unter: www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf, Abruf 08.12.2019.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Online verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf, Abruf 08.12.2019.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): HRK-EXPERTISE-Manual. Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen. Online verfügbar unter: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf, Abruf 19.12.2019.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) / Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, Abruf 21.11.2019.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft / Deutsche Telekom Stiftung (DTS) (Hg.) (2015): Berliner Erklärung zur Lehrerbildung. Berlin. Online verfügbar unter: www.hrk.de/uploads/media/Berliner_Erklaerung_zur_Lehrerbildung_DTS_SV_HRK_11062015.pdf, Abruf 28.11.2019.

Hußmann, S. / Schlebrowski, D. / Schmidt, S. / Welzel, B. (2018): Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin. S. 33–43.

Hutter, M. (2014): Abgrenzen, Aufheben, Werten. Welche Faktoren dem Entstehen von Neuem förderlich sind. In: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hg.). Wie Neues entsteht. Kontext und Konsequenzen von Innovation. WZB Mitteilungen 145. S. 6–8. Online verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2014/f-18636.pdf>, Abruf 17.12.2019.

Kammler, C. (2016): Literaturbezogene Studieneingangstests für Lehramtsstudierende? Beratung wäre wichtiger als Selektion. In: Didaktik Deutsch 21 (2016) (41). S. 5–8.

Katzenbach, D. (2017): Inklusion und Heterogenität. In: Bohl, T. u. a. (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn. S. 123–139.

Köstler, V. / Kufner, S. / Mägdefrau, J. / Müller, C. (2018): Vernetzung in der Lehrerbildung – Konzept, Herausforderungen und erste Ergebnisse der Evaluation struktureller Ziele im Passauer SKILL-Projekt Universität Passau. In: Glowinski, I. u. a. (Hg.). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam. S. 285–306.

Krämer, S. / Zimmermann, F. (2018): Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen. Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Brouër, B. u. a. (Hg.). Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster / New York. S. 105–120.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1999): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf, Abruf 04.12.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, Abruf 11.12.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf, Abruf 04.12.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 09.10.2014. Online verfügbar unter: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_inhaltliche_Anforderungen_aktuell.pdf, Abruf 04.12.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013a): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf, Abruf 17.12.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013b): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf, Abruf 04.12.2019.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Bericht über die Umsetzung der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013. Berlin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Zweiter Bericht über die Umsetzung der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013. Online verfügbar unter: www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/2016_03_17-Zweiter_Bericht-Erhoehung-_Mobilitaet-_Lehrkraefte.pdf, Abruf 17.12.2019.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017a):** Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf, Abruf 17.12.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017b):** Dritter Bericht über die Umsetzung der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017-03-16-Dritter-Bericht-Erhoehung-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf, Abruf 17.12.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017c):** Sachstand in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdfhttps://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07_Sachstand_LB_o_EW.pdf, Abruf 05.12.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018):** Vierter Bericht über die Umsetzung der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_03_15-Vierter-Bericht-Erhoehung-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf, Abruf 17.12.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019a):** Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf, Abruf 11.12.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b):** Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, Abruf 11.12.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019c):** Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019–2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 221 – Dezember 2019. Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf, Abruf 28.12.2019.
- Kunter, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Klusmann, U. / Krauss, J. / Neubrand, M. (Hg.) (2011):** Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.
- Kunze, I. / Nakamura, Y. (2016):** Kooperative Steuerung über Zentren für Lehrer*innenbildung als Professionalisierungsagenturen. In: Retzlaff-Fürst, C. u. a. (Hg.). Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung. 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung. S. 57–63. Online verfügbar unter: www.zlb.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/ZLB/Publikationen/Tagungsband_Gemeinsam_fuer_eine_gute_Lehrerbildung_FINAL.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Lange, V. (2017):** Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich. Berlin.
- Lankes, E.-M. (Hg.) (2008):** Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster.

- Leisyte, L. / Schumacher, B. / Welzel, B. (2018):** „Komplexität entfalten durch Veränderungsmanagement in einer Universität: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DoProfiL)“. In: Hußmann, S. u. a. (Hg.). Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster. S. 42–56.
- Lipowsky, F. / Rzejak, D. (2019):** Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Priebe, B. u. a. (Hg.). Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover. S. 103–151.
- Lüdecke, M. (2018):** Organisationsentwicklung in einem Zentrum für Lehrerbildung. Fokus: Kooperation ZfL – Fächer/Fachbereiche/Fakultäten. In: Bellenberg, G. u. a. (Hg.). Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Tagungsband des 10. Bundeskongresses der Zentren für Lehrerbildung. Bochum/Freiburg. S. 148–158.
- Mägdefrau, J. / Niedermeier, H. / Kufner, S. (2016):** PARadigma (2/2016). Innovationen in der lehrerbildungsbezogenen Hochschullehre – das Projekt SKILL. S. 10–22. Online verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/428/PARadigma_2016_2_M%C3%A4gdefrau_Niedermeier_Kufner_Innovationen+in+der+lehrerbildungsbezogenen+Hochschullehre-SKILL.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Marth, K. / Wehage, H. (2015):** Gemeinsam Zukunft gestalten. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.). Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Bonn. S. 14–15.
- Mediendienst Integration (2018):** „Vielfalt ist eine Aufgabe für alle“. Lehrer mit Migrationshintergrund. Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes aus dem Mikrozensus 2017 für den MEDIENDIENST INTEGRATION. Online verfügbar unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/vielfalt-ist-eine-aufgabe-fuer-alle.html>, Abruf 19.12.2019.
- Mehmann, A. / Bikner-Ahsbals, A. (2018):** Spotlights Lehre – Ein Ansatz zur Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Universität Bremen. In: Glowinski, I. u. a. (Hg.). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam. S. 77–102.
- Merkens, H. (Hg.) (2005):** Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden.
- Merz-Atalik, K. (2018):** Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin. S. 3–9.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hg.) (2019):** Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Online verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf, Abruf 25.12.2019.
- Monitor Lehrerbildung (2019):** Selbstauskunft der Länder (Letzte Vollerhebung: Winter 2017/2018) bzw. der Hochschulen (Letzte Vollerhebung: Winter 2016/17; zum Schwerpunktthema Lehrerbildung und Digitalisierung: Winter 2017/18). Online verfügbar unter: www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/blfrage29, Abruf 19.12.2019.
- Morschheuser, P. (Hg.) (2014):** Qualifizierung von Studierenden im Student-Life-Cycle. Tagungsband zum Mosbacher Tag der Lehre am 23.10.2014. Mosbach.
- Münch, U. (2019):** Die unterlaufenen Föderalismusreformen in Deutschland. In: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung Tübingen (Hg.). Jahrbuch des Föderalismus 2019 (Band 20). Baden-Baden. S. 53–65.

- Nickel, S. (Hg.) (2011):** Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier des CHE Nr. 148. Online verfügbar unter: www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf, Abruf 08.12.2019.
- Niedlich, S. / Fließ, G. (2016):** Systematisierung von Transintentionalität. Ansatzpunkte aus einem Modell der Nachhaltigkeit von Programmförderung. In: Bormann, I. u. a. (Hg.). Transintentionalität im Bildungswesen. Weinheim/Basel. S. 10-32.
- Neunteufl, B. / Atanasoska, T. / Cechovsky, N. (2018):** Universitäre Einsparungen durch Unterstützung der Studierenden. In: journal für lehrerInnenbildung (jlb) (2/2018). S. 29–36.
- Oberle, M. (2019):** Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. In: Newsletter der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ am 07.10.2019. Online verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein---demokratiebildung-als-schulauftrag-2205.html, Abruf 15.11.2019.
- Oelkers, J. / Reusser, K. (Hg.) (2008):** Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Berlin.
- Pabst, A. (2017):** Form follows function – Eine Intervention anlässlich der von den Stiftungen forcierten Debatte um den Fakultätsstatus der Zentren. In: Retzlaff-Fürst, C. u. a. (Hg.). 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung Rostock 2016. Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung. S. 22–26. Online verfügbar unter: www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Publikationen/Tagungsband_Gemeinsam_fuer_eine_gute_Lehrerbildung_FINAL.pdf, Abruf 06.03.2020.
- Pasternack, P. / Baumgarth, B. / Burkhardt, A. / Paschke, S. / Thielemann, N. (2017):** Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. In: GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung. Bielefeld.
- Patz, J. / May, M. / Damerau, F. (2017):** Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen. Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe. Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration der Friedrich-Schiller-Universität Jena – KomRex (Hg.). Online verfügbar unter: <https://www.komrex.uni-jena.de/Publikationen.html>, Abruf 19.12.2019.
- Piontek, R. / Rademacher, H. (2019):** Demokratie lernen – Aufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Online verfügbar unter: www.degede.de/blog/2019/11/thema-des-monats, Abruf 18.12.2019.
- Porsch, R. (2019):** Alte und neue Herausforderungen an den Lehrerberuf: Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Wirtschaftspolitische Blätter (2/2019). S. 227–236.
- Prenzel, M. (2018):** Möglichkeiten und Grenzen einer zielorientierten Steuerung und Organisation der Lehrerbildung. Vortrag beim Programmworkshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Profilbildung Lehramt – Konturen für Studium, Fächer, Universitäten“ an der CAU Kiel, 17. Mai 2019. Online verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/QLB-Workshop_%27Profilierung%20Lehramt%27_Keynote_Prenzel.pdf, Abruf 03.11.2019.
- Ramboll Management Consulting (Hg.) (2017):** Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld. Online verfügbar unter: https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qlb_umfeldbericht_kurz_f_ramboll_barrierefrei.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Ramboll Management Consulting (Hg.) (2018):** Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Online verfügbar unter: <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf>, Abruf 21.11.2019.

- Remus, D. (2019):** Weg vom Einzelkämpfer, hin zum Teamplayer. In: Deutschlandfunk (Hg.). LABOR: Hotspots der deutschen Lernforschung. Online verfügbar unter: www.deutschlandfunk.de/labor-hotspots-der-deutschen-lernforschung-weg-vom.680.de.html?dram:article_id=449442, Abruf 19.12.2019.
- Retzlaff-Fürst, C. / Bartel, K. / Wolter, D. (Hg.) (2016):** Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung. 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung Rostock 2016. Online verfügbar unter: www.zlb.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/ZLB/Publikationen/Tagungsband_Gemeinsam_fuer_eine_gute_Lehrerbildung_FINAL.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Ricken, G. (2018):** Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin. S. 74–84.
- Rossmann, E. D. (2015):** Die Lehrerbildung ins Zentrum. In: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens (63). S. 109–115. Online verfügbar unter: <http://edr-pi.de/wp-content/uploads/2015/12/29-lehrerbildung.pdf>, Abruf 11.12.2019.
- Schaefers, C. (2002):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (24). S. 65–90.
- Schellenbach-Zell, J. / Wittwer, J. / Nückles, M. (2019):** Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung. Ansätze und mögliche Perspektiven. In: Degeling, M. u. a. (Hg.). Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn. S. 160–171.
- Schimank, U. (2007):** Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H. u. a. (Hg.). Educational Governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 231–260.
- Schneider, H. / Gerold, S. (2018):** Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. S. 8–77. Online verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf, Abruf 18.12.2019.
- Spiegel Online (2015):** Bund gibt Geld für 21 Modellhochschulen. Online verfügbar unter: www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/bund-foerdert-19-modellprojekte-zur-verbesserung-des-lehramtsstudiums-a-1021695.html, Abruf 19.12.2019.
- Statistisches Bundesamt (2019):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018. In: Fachserie 1 Reihe 2.2 (2018). Online verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile#page=45, Abruf 19.12.2019.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2018):** Gut kombiniert: Universität zu Kiel erhält Hochschulperle des Monats August. Online verfügbar unter: https://stifterverband.org/pressemitteilungen/2018_08_23_hochschulperle, Abruf 19.12.2019.
- Terhart, E. (Hg.) (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.
- Terhart, E. (2005):** Zentren für Lehrerbildung: Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merkens, H. (Hg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden. S. 15-31.

- Tillmann, K.-J. (2004):** Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln. In: Neue Sammlung (44). S. 477–486. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2010/2571/pdf/Nesa_4_2004_Tillmann_Klaus_Juergen_Was_ist_eigentlich_neu_an_Pisa_D_A.pdf, Abruf 11.12.2019.
- Tillmann, K.-J. (2016):** Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (19). S. 5–22.
- Timperley, H. / Wilson, A. / Barrar, H. / Fung, I. (2007):** Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES). Wellington.
- Titscher, S. / Meyer, M. / Mayrhofer, W. (2008):** Organisationsanalyse: Konzepte und Methoden. Wien.
- Trautmann, M. / Wischer, B. (2011):** Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) (2015):** Concluding observations on the initial report of Germany. Online verfügbar unter: documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/096/31/PDF/G1509631.pdf?OpenElement, Abruf 26.03.2018.
- Universität Bremen (2019):** Duale Promotion. Online verfügbar unter: www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/schnittstellen-gestalten-qualitaetsoffensive-lehrerbildung/promotionen/duale-promotion, Abruf 19.12.2019.
- Van Ackeren, I. / Aufenanger, S. / Eickelmann, B. / Friedrich, S. / Kammerl, R. / Knopf, J. / Mayrberger, K. / Scheika, H. / Scheiter, K. / Schiefner-Rohs, M. (2019):** Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: DDS – Die Deutsche Schule (1/2019). S. 103–119.
- Veith, H. / Schmidt, M. (2010):** Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung. Zur theoretischen Begründung und praktischen Anwendung von Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen und studienbegleitenden Beratungsmodellen. Kurzgutachten. Göttingen.
- Westerholt, N. / Lenz, L. / Stehling, V. / Isenhardt, I. (Hg.) (2018):** Beratung und Mentoring im Studienverlauf. Ein Handbuch. Münster / New York.
- Wissenschaftsrat (WR) (2001):** Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&v=3, Abruf 11.12.2019.
- Wissenschaftsrat (WR) (2008):** Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08. Online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf, Abruf 19.12.2019.
- Wissenschaftsrat (WR) (2018):** Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Drs. 7328-18. Online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html, Abruf 03.11.2019.
- Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (2017):** Unternehmensnahe Stiftungen: Es fehlt an Transparenz. Pressemitteilung vom 03. Januar 2017. Online verfügbar unter: www.wzb.eu/de/pressemitteilung/unternehmensnahe-stiftungen-es-fehlt-an-transparenz, Abruf 19.12.2019.